



HAL
open science

Conception d'un dispositif hybride en FLE : une mission difficile

Chengsi Hu

► **To cite this version:**

Chengsi Hu. Conception d'un dispositif hybride en FLE : une mission difficile. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02178911

HAL Id: dumas-02178911

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02178911>

Submitted on 10 Jul 2019

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

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



Conception d'un dispositif hybride en FLE : une mission difficile

**HU
Chengsi**

Sous la direction de M. SOUBRIÉ Thierry

UFR Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et communication,
Journalisme
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2018-2019



Conception d'un dispositif hybride en FLE : une mission difficile

**HU
Chengsi**

Sous la direction de M. SOUBRIÉ Thierry

UFR Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et communication,
Journalisme
Département Sciences du langage et Français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Français langue étrangère et seconde, orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

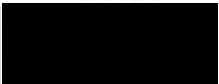
Je remercie sincèrement Monsieur Thierry Soubrié, mon directeur de mémoire pour ses conseils éclairés et ses encouragements lors de la rédaction durant deux ans de ce mémoire.

Je tiens à dire toute ma gratitude à mes parents, pour le soutien apporté tout au long de ce travail de recherche ainsi qu'à mes amis à Grenoble.

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 : HU PRENOM : Chengsi

DATE : 7.1.2018 SIGNATURE : 

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - CONTEXTE GENERAL	9
CHAPITRE 1. SUR LE TERRAIN DU PROJET.....	10
1. <i>Le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Chine</i>	10
2. <i>Les cours en ligne du FLE en Chine</i>	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE L'INSTITUTION.....	14
1. <i>Contexte historique et politique de l'Alliance française</i>	14
2. <i>Contexte pédagogique de l'Alliance française de Wuhan (AFW)</i>	15
CHAPITRE 3. COMMANDE ET ANALYSE DE LA COMMANDE.....	20
1. <i>La commande initiale</i>	20
2. <i>Analyse de la commande</i>	21
3. <i>Synthèse et problématique</i>	28
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	30
CHAPITRE 4. FORMATION HYBRIDE EN LANGUES.....	31
1. <i>Définition de « formation hybride »</i>	31
2. <i>Typologie de Compétice et typologie de Hy-sup</i>	32
3. <i>Apports de la formation hybride</i>	35
CHAPITRE 5. DEUX ENJEUX DE MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE.....	38
1. <i>Articulation présence-distance</i>	38
2. <i>Accompagnement</i>	41
CHAPITRE 6. LA CULTURE EDUCATIVE.....	48
1. <i>La culture éducative</i>	48
2. <i>Les spécificités de l'apprenant chinois liées à la culture traditionnelle</i>	49
3. <i>Les tensions potentielles</i>	50
4. <i>Grille descriptive d'un dispositif hybride en langue</i>	52
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE	54
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	55
1. <i>La recherche de développement de Van der Maren</i>	55
2. <i>La démarche adaptée au Projet « Français Plaisir »</i>	56
3. <i>Recueil des données dans la phase d'évaluation des experts</i>	57
4. <i>Traitement des données</i>	59

PARTIE 4 - PRESENTATION DU PROTOTYPE	62
CHAPITRE 8. PRESENTATION DE LA PLATE-FORME SCHOOLGY.....	63
1. <i>Outils et fonctionnalités de la plate-forme Schoology</i>	63
2. <i>Utilisation de la plate-forme dans le projet « Français Plaisir »</i>	66
CHAPITRE 9. PRESENTATION DU PROTOTYPE SUR LE PLAN DIDACTIQUE.....	68
1. <i>La méthode d'enseignement et le contenu à enseigner</i>	68
2. <i>L'articulation présence-distance</i>	76
3. <i>L'accompagnement</i>	77
4. <i>La médiation et la médiatisation</i>	79
PARTIE 5 - ANALYSE DES DONNEES	80
CHAPITRE 10. INTERPRETATION DES RESULTATS—UN TABLEAU RECAPITULATIF DES ENTRETIENS	81
CHAPITRE 11. UN PROTOTYPE A AMELIORER.....	87
1. <i>Réflexion générale sur la conception de formation hybride</i>	87
2. <i>Communication et outils de communication</i>	90
3. <i>Activité autocorrective et feedback</i>	92
4. <i>Accompagnement</i>	94
5. <i>L'introduction à la langue française</i>	95
CONCLUSION.....	98
BIBLIOGRAPHIE	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS	104
TABLE DES ANNEXES	105
TABLE DES MATIERES	143

Introduction

Dans le cadre du plan « Alliance 2020 », l'Alliance française de Wuhan envisageait de se positionner au sein du réseau des Alliances françaises de Chine en tant qu'alliance pilote en intégrant de nouvelles technologies de communication dans l'enseignement (TICE). Dans ce contexte, l'Alliance française de Wuhan (AFW) projetait de débiter ses trois projets de formation en ligne dont l'un était de concevoir un dispositif hybride souple intitulé *Français Plaisir* destiné à l'apprenant chinois débutant. Mon stage de quatre mois était consacré à ce projet d'ingénierie.

Concernant le processus de développement du dispositif *Français Plaisir*, je me suis appuyée sur la démarche de la recherche de développement de Van der Maren. Après l'analyse de la commande et la construction du cahier des charges, l'étape suivante consistait à effectuer des recherches documentaires sur la formation hybride en langues afin d'acquérir des connaissances de base et établir ma perception sur un tel dispositif. Au cours de ces recherches, j'ai relevé deux enjeux inhérents à un dispositif hybride : l'articulation présence-distance et l'accompagnement. Ensuite, en me référant au cahier des charges et à mes recherches documentaires, j'ai créé un modèle général du dispositif, à partir duquel j'ai élaboré le prototype. Du fait de la démission du conseiller pédagogique de l'Alliance française de Wuhan, responsable du projet, ce dernier a été suspendu. Par conséquent, je n'ai pas eu l'opportunité de tester le prototype auprès des apprenants, de l'évaluer et de proposer des améliorations suite aux retours de l'enseignant, du tuteur et des apprenants. Bien que le projet ait été suspendu, mon travail sur le mémoire de Master 2 se poursuit. Au lieu de m'interroger sur les apprenants qui utilisent le prototype, j'ai animé des entretiens semi-directifs auprès d'ingénieurs pédagogiques pour évaluer le prototype.

Mes questionnements, qui étaient relativement vagues au début du stage, reposaient sur la conception d'un dispositif hybride. Au fur et à mesure de l'analyse de la commande et de la construction du cadrage théorique, la problématique est devenue plus contextualisée : comment concevoir un dispositif hybride d'une vingtaine d'heures, aidant les apprenants à communiquer et à agir dans une série de situations de la vie quotidienne en France, notamment en tenant compte des particularités des apprenants chinois dans un contexte hétéroglotte ?

Ce mémoire matérialise ma recherche dans l'ordre suivant : je commence par décrire le contexte avec la présentation de l'institution et l'analyse de la commande. Après, j'élabore un cadrage théorique sur la formation hybride en m'intéressant particulièrement à l'articulation présence-distance et à l'accompagnement. Je présente ensuite la méthodologie de recherche, les méthodes de collecte et de traitement des données. Enfin, j'interprète et analyse les données collectées pour évaluer le prototype.

Bien que je n'aie pas pu approfondir ma recherche avec des retours d'expérience de la part de l'enseignant et des apprenants en raison de la suspension du projet *Français Plaisir*, j'ai acquis beaucoup d'expériences concernant la conduite d'un projet d'ingénierie et la méthode de recherche en pédagogie. Ainsi, j'ai développé une réflexion sur la formation hybride en langues et l'intégration des technologies de communication dans l'enseignement du FLE. Ces expériences et réflexions me seront toujours précieuses dans ma vie professionnelle et personnelle.

Partie 1

-

Contexte général

Chapitre 1. Sur le terrain du projet

Au XVIII^e siècle, l'enseignement du français a émergé en Chine dans de multiples établissements tels que les écoles religieuses et les écoles préparatoires. Ensuite, au milieu du XIX^e siècle, le français est devenu une discipline de l'enseignement supérieur. Au début du XX^e siècle, les Alliances françaises y ont pris part en créant des comités dans plusieurs villes chinoises¹. Actuellement, le français est proposé aux Chinois lorsqu'ils souhaitent apprendre une langue étrangère.

Si son développement a duré plus de 150 années, l'enseignement du français en Chine a connu un essor à partir des années 2000 avec une forte croissance des institutions de langue française. Selon une étude² présentée par l'ambassade de France en Chine, 32 universités offraient une spécialité de français en 1999 alors que ce nombre était de 143 en 2014, soit plus du triple.

Aussi, l'Alliance française de Wuhan, la quatrième Alliance de Chine continentale, a été fondée en 2000. En 2017, le réseau des Alliances françaises en Chine comptait 16 établissements. En parallèle des universités et des Alliances françaises, de plus en plus d'institutions privées se sont développées dans l'enseignement du FLE. De nos jours, certaines sont connues au niveau national comme Jike Français, Sanzang Français et Hujiang Français. À défaut de bénéficier des avantages d'un réseau comme les Alliances françaises, elles mettent en place une autre stratégie d'expansion : les formations entièrement en ligne, afin d'attirer les apprenants de toute la Chine.

1. Le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Chine

Au début de l'année 2015, iResearch a publié le *Rapport de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne en Chine* traitant notamment de la taille du marché d'enseignement-apprentissage en ligne, du profil de l'apprenant-utilisateur typique, de son comportement et des produits existants.

1. Pékin, Shanghai, Canton, Tianjin, Fouzhou et Qingdao.

2. Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Chine, 2014, La langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques. Repéré à <https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-3.pdf>

D'après cette étude, en 2014, plus de 14 millions de personnes participaient à l'apprentissage de langues en ligne, soit une augmentation de 23.1 % par rapport à 2013. Les auteurs envisageaient une augmentation annuelle de 20 % dans les années à venir.

Pour la part de l'apprentissage du FLE, 3.1 % de ces utilisateurs, c'est-à-dire plus de 458 mille de personnes, apprenaient le français en ligne, tandis que les Alliances françaises en Chine accueillent seulement 20 000 apprenants par an. En tant que future enseignante de FLE, il me semble que l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne est un terrain à exploiter. Le profil général de l'apprenant-utilisateur peut se décrire comme ceci : jeune salarié ou étudiant, situé dans une tranche d'âge allant de 19 à 35 ans et bien éduqué. Concernant les sources de motivation pour apprendre le FLE, 28 % des apprenants ont choisi « par intérêt » et 20 % d'entre eux « pour étudier à l'étranger ».

Ce rapport présentait aussi les ressources numériques les plus utilisées par l'apprenant chinois. Je remarque une diversité de ces produits et les classe en trois catégories : les outils complémentaires, les cours en ligne et les forums d'entraide. Ces catégorisations reposent sur deux critères. En effet, en examinant ces produits, nous observons des interactions entre l'utilisateur et les appareils numériques. Le premier critère correspond à la présence de l'interaction. Le second se rapporte à l'acteur avec lequel l'utilisateur interagit : le formateur et les autres apprenants.

	Présence de l'interaction	Acteur avec lequel l'utilisateur s'interagit	Exemple
Outils complémentaires	Négatif	/	-Dictionnaire ou traducteur en ligne, -Applications pour travailler les compétences (CO/CE/Lexique) : -Les produit du <i>Frdic</i> ®
Cours en ligne	Positif	avec le formateur et/ou d'autres apprenants	-Cours en ligne chez <i>New Oriental</i> ® Français, <i>SanzangFrançais</i> ®, et <i>Hujiang</i> ® Français
Forums d'entraide	Positif	avec d'autres apprenants	-Forum de <i>Hujiang</i> ® : https://st.hujiang.com/133852085/c1815/

Tableau 1. Les produits connus pour l'apprentissage du FLE en Chine

J'observe aussi que les fournisseurs de ressources tendent à combiner les trois types. Par exemple, le dictionnaire *Frdic*® propose actuellement un espace d'entraide en

ligne dans lequel les utilisateurs peuvent échanger. Le site *Hujiang*[®], qui est à l'origine un forum d'entraide, propose également des cours en ligne.

2. Les cours en ligne du FLE en Chine

Mon travail étant de concevoir un dispositif en ligne, il m'importe d'avoir une certaine connaissance des cours en ligne existants sur le marché chinois. En examinant les offres de cours en ligne des trois institutions les plus connues, j'ai pu noter que les cours proposés sont relativement similaires. Dans cette partie, il s'agit alors d'identifier les grandes caractéristiques des cours du FLE en ligne.

En premier lieu, les trois cours que j'ai observés sont entièrement en ligne. J'ai remarqué que les concepteurs tentaient de reproduire les cours en présentiel. À l'aide de logiciels de communication adaptés à l'apprentissage en ligne, il est possible de donner des cours par audioconférence ou visioconférence et d'utiliser des diapositives comme tableau blanc interactif (TBI). La base de ce type de logiciels consiste en une messagerie instantanée comme Skype. Passer un appel audio ou vidéo et partager l'écran sont deux fonctionnalités fondamentales. De cette manière, les apprenants peuvent à la fois écouter l'enseignant et regarder les diapositives. Au niveau de la méthodologie, je n'ai pas pu observer d'autres apports de l'intégration des TICE hormis le fait de supprimer la contrainte spatio-temporelle d'une salle physique. Les apprenants peuvent ainsi suivre le cours n'importe où, à condition de posséder un ordinateur, voire une tablette, et d'avoir une connexion stable à Internet.

En deuxième lieu, il me semble que les interactions dans les formations en ligne sont plus variées que dans les formations en présentiel, à plusieurs niveaux. Tout d'abord, un nouvel acteur, un tuteur, est présent en classe pour accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage en ligne. Son rôle principal est de superviser le travail des apprenants et de répondre à leurs questions en dehors des horaires de cours via Wechat, une messagerie instantanée la plus utilisée en Chine. Ce tuteur assiste aussi aux cours en ligne et intervient en cas de besoin. La présence de ce nouvel acteur fait naître d'autres types d'interactions en classe à l'écrit ainsi qu'à l'oral et en mode synchrone ou asynchrone. De plus, pendant le cours en ligne, les apprenants peuvent également poser des questions ou même poster des commentaires à l'écrit et tous les participants peuvent les lire et y réagir. Ceci permet aux apprenants de communiquer avec l'enseignant, le tuteur et les autres apprenants à l'écrit et en mode synchrone.

En troisième lieu, les documents écrits et les enregistrements audio du cours sont à la disposition des apprenants afin qu'ils puissent travailler en autonomie. Les élèves remettent les exercices et les activités réalisés par le biais d'Internet, alors que ces derniers existent uniquement sous le format d'un document doc. ou pdf.. De mon point de vue, ce degré de numérisation des exercices et des activités ne suffira pas car les technologies ne servent qu'à transférer les documents tandis que les autres apports de l'intégration des TICE restent à explorer comme la facilité de réalisation des exercices pour les apprenants et la facilité de correction des exercices.

La généralisation des appareils numériques tels que l'ordinateur portable, le smartphone, la tablette et l'accès rapide à Internet assurent le développement de l'apprentissage en ligne au niveau matériel. Les MOOC ayant été introduits en Chine il y a un certain nombre d'années, l'apprentissage en ligne n'est plus complètement nouveau pour les Chinois.

De plus en plus de Chinois veulent apprendre le français par intérêt ou simplement pour découvrir la langue française. Pourtant, la motivation la plus représentative et la plus commune d'apprentissage du français repose sur la volonté d'étudier ou de travailler. Le profil des apprenants devient plus varié tandis que les offres de cours en présentiel et à distance sont relativement semblables, visant principalement les apprenants qui envisagent d'étudier en France. Aussi, les offres de cours actuels en présentiel et en ligne ne sont plus adaptés aux besoins variés des apprenants. Cette incompatibilité m'a donné envie de travailler sur la formation en ligne.

Chapitre 2. Présentation de l'institution

1. Contexte historique et politique de l'Alliance française

Comme toutes les Alliances françaises présentes dans 133 pays du monde, l'Alliance française de Wuhan a pour vocation d'enseigner la langue française et de diffuser la culture francophone à l'échelle locale.

En observant le développement des Alliances françaises depuis plus d'un siècle, nous pouvons noter qu'elles ont toujours porté un label garantissant la meilleure qualité de l'enseignement du Français Langue Étrangère. En consultant la présentation du plan « Alliance 2020 »³, je remarque que, dans l'ère numérique actuelle, les Alliances sont soumises au risque « non seulement de voir se marginaliser leur mouvement, mais aussi de voir les plus fragiles ne pas résister à ces nouveaux défis » (Fondation Alliance française, 2016, p.1), bien qu'elles connaissent un succès considérable dans le monde entier depuis leur création.

Pour relever ce nouveau défi, la Fondation Alliance française a lancé le plan « Alliance 2020 » dont l'une des priorités est d'« entrer pleinement dans le numérique » (Fondation Alliance française, 2016, p.3). Cela signifie qu'il est conseillé d'intégrer les technologies non seulement dans les activités pédagogiques en présentiel mais aussi dans tous les aspects de travail au quotidien des Alliances afin de valoriser la mutualisation et la collaboration entre elles à travers, par exemple, le partage sur réseau des bonnes pratiques sous format numérique. Sur le plan pédagogique, plusieurs pistes sont indiquées : mise en place d'un dispositif d'apprentissage à distance, création d'outils numériques à disposition des apprenants inscrits pour compléter leur apprentissage en autonomie, construction d'un espace professionnel numérique mutualisé dans lequel les outils numériques et les bonnes pratiques se partagent, etc.

3. Voir Annexe 4

2. Contexte pédagogique de l'Alliance française de Wuhan (AFW)

2.1. L'offre de cours

L'AFW propose une diversité de cours de français : cours intensif de français général, cours extensif de français général, cours renforcé de français oral, préparation aux examens du Diplôme d'études en langue française (DELFF) et du Diplôme approfondi de langue française (DALF) et cours d'initiation pour les enfants.

Le cours de français général est proposé aux grands adolescents et adultes et s'articule autour d'une session de 120 heures. Pour la formule intensive, il s'agit de six heures de cours du lundi au vendredi et de quatre semaines par session. La formule extensive repose sur dix heures de cours par semaine⁴ et 12 semaines par session. Les vingt premières heures de cours intensif pour les apprenants débutants complets sont dédiées à l'alphabet français et aux règles phonétiques.

Suivant la logique du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les enseignants se basent sur une version modifiée du manuel *Alter Ego+* (Hachette) et donnent les cours en binôme franco-chinois même dans les groupes débutants. Cette version de *Alter Ego+* a été modifiée par l'Alliance française de la Chine et présente l'avant-propos, le mode d'emploi, le tableau, le précis grammatical et le lexique thématique traduits en chinois.

Suite à une forte demande, l'AFW propose aussi un cours mensuel : cours renforcé de français oral et cours de préparation aux examens du DALF, du DELFF et du TCF (Test de connaissance du français). Chaque session dure 32 heures au total, soit quatre heures par semaine. Dans ces cours, beaucoup de manuels, tels que la collection d'*Expression orale* (CLE), la collection de *Réussir le DELFF* (Éditions Didier) et *Préparation à l'examen du DELFF* (Hachette), ainsi que les supports authentiques, sont à disposition des enseignants.

Concernant le cours pour les enfants, l'objectif est d'immerger ces derniers dans la langue française pendant une heure et demie de cours hebdomadaire. Les enseignants consultent les manuels français en version originale pour préparer leurs cours tels que *Les Loustics* (Hachette) et *Tip Top !* (Éditions Didier). Cependant, l'accent est davantage mis sur les activités ludiques en cours. Chaque session dure 12 semaines.

4. Pour le cours extensif, il s'agit de soit deux fois 2 heures de cours au soir plus 6 heures de cours le samedi, soit 6 heures de cours le samedi plus 4 heures de cours le dimanche.

En outre, l'AFW propose également des cours de FOS et des cours particuliers, dits « Cours VIP » afin de répondre aux demandes particulières.

2.2. Les publics : « jeune », « motivé » et « débutant »

En consultant les dossiers d'apprenants de l'année 2016, nous comprenons que 52 % d'entre eux sont des jeunes adultes de 20 à 25 ans ; 62 % souhaitent poursuivre leurs études en France et 76 % suivent des cours de A1 et A2 selon le CECRL.

D'après mon observation, plus de la moitié des apprenants de l'AFW étudient à l'université ou viennent d'achever leurs études universitaires. Leur motivation pour apprendre la langue repose sur le souhait d'étudier en France. Pour eux, obtenir un certificat de français de niveau B1 ou B2 est capital afin de demander un visa d'étudiant alors qu'atteindre un niveau de langue suffisant pour suivre une formation en français figure au second plan.

Je peux observer une divergence entre les attentes de ce type d'apprenants et les objectifs d'apprentissage prévus par les enseignants. Pour ces derniers, les apprenants désireux de suivre leurs études en France ont besoin de toutes les compétences présentes dans le chapitre 5 du CECRL, aussi bien les composantes lexicales que grammaticales inscrites dans la compétence linguistique. Néanmoins, les apprenants ne portent qu'attention à ces deux dernières.

Ces deux points de vue se sont véritablement manifestés pendant mon observation. En effet, les apprenants ne sont pas satisfaits de la répartition des activités. Ils préfèrent travailler sur les exercices grammaticaux et de compréhension orale ou écrite plutôt que de participer à des jeux de rôle et activités ludiques. Gérer la tension issue de cette divergence est aussi une problématique à prendre en compte en tant qu'enseignante.

Cependant, il est important de ne pas omettre un autre type d'apprenants représentant plus de 20 % de l'AFW : ceux qui apprennent le français dans le but de découvrir et de s'approcher de la culture francophone et de la langue de Molière.

Enfin, il convient de préciser que presque tous les apprenants chinois ont appris l'anglais dans le cadre de leur cursus scolaire pendant au moins six ans. L'anglais peut être considéré comme une langue tierce pour la plupart des apprenants.

2.3. La direction et l'équipe pédagogique

2.3.1. La direction

En Chine, chaque Alliance française est rattachée à une université chinoise et dirigée par un directeur français nommé tous les quatre ans au mois de septembre par la France et un directeur chinois nommé par l'université. Concernant l'Alliance française de Wuhan, le directeur chinois, Monsieur Gui, de l'université de Wuhan, n'intervient pas dans le fonctionnement quotidien.

La directrice française, Fabienne Clérot s'occupait de la plupart des missions. Avant de prendre en charge cette Alliance, elle était chercheuse, experte de la Chine et formatrice en interculturel auprès des salariés de grandes entreprises françaises tentant d'investir le marché chinois. En observant son parcours de formation et professionnel, nous comprenons que malgré une connaissance approfondie de la Chine, elle ne possédait pas d'expérience dans le domaine du FLE avant son séjour à Wuhan.

À l'AFW, elle gérait davantage les affaires culturelles pour développer une des vocations des Alliances : diffuser la culture francophone dans le périmètre local. En ce qui concerne les activités pédagogiques, elle tenait compte des opinions du conseiller pédagogique.

2.3.2. Conseillers pédagogiques

Le conseiller pédagogique est responsable de toutes les activités pédagogiques de l'AFW : programmation des formations proposées, choix des manuels, création des outils et des contenus pédagogiques, suivi et évaluation des apprenants et des enseignants. Dans le cadre de mon stage, j'ai travaillé auprès de Monsieur Mounier. Deux mois après mon arrivée, ce dernier a quitté l'AFW, remplacé par Monsieur Zhan Xuewei.

M. Mounier a obtenu une licence en langue et littérature anglaise, à l'université Jean Monnet de Saint-Etienne. Après un séjour en Angleterre en tant qu'assistant français dans un lycée, il a changé d'orientation professionnelle et est retourné à l'université pour obtenir sa maîtrise de Français Langue Étrangère. Fort d'une expérience professionnelle d'une dizaine d'années en Chine, il possède une connaissance approfondie des apprenants chinois ainsi que du marché du FLE au sein du pays. Il suivait des formations en ligne concernant les TICE et portait attention au développement de la didactique du FLE. Suite à

ma candidature pour réaliser ce stage d'ingénierie, il m'a proposé un projet de cours hybride.

M. Zhan, ayant également une dizaine d'années d'expérience d'enseignement à l'AFW, possède certaines compétences dans l'utilisation des TICE. D'après mon observation, il a créé et utilisé un nombre conséquent de documents pédagogiques adaptés aux TBI. Il a mentionné que, pour les grands débutants, l'utilisation des activités interactives était efficace pour les introduire dans l'univers de la langue française mais il a remis en question leur efficacité pour les apprenants plus compétents.

2.3.3. Enseignants

L'AFW est composée d'une équipe de 22 enseignants dont huit sont francophones natifs. Ces derniers ont suivi des formations FLE et dix enseignants chinois sur les 14 ont aussi été formés en FLE. Les quatre autres ont étudié la littérature française comme spécialité universitaire.

Habituellement, un groupe d'apprenants est pris en charge par deux enseignants en binôme : un enseignant natif et un enseignant chinois. Ils utilisent le même manuel et suivent la même progression. Cette combinaison de l'enseignant natif et de l'enseignant chinois est une caractéristique de l'AF.

D'après mon observation et les échanges avec les enseignants, le degré d'intégration des TICE dans l'enseignement demeure très faible. L'usage des TICE se limitait à projeter des documents visuels sur le tableau blanc interactif, à proposer des documents sonores et à accéder à Internet pour de la recherche de documents. Les enseignants avaient une attitude défavorable à l'égard de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE.

2.4. La condition matérielle du site de Wuchang

Pour bien implanter un projet lié aux TICE, il importe de connaître et d'examiner le contexte matériel concernant le numérique.

Sur le site de Wuchang, toutes les salles de cours sont équipées d'un ordinateur, d'un projecteur et d'enceintes disposant toutes les quatre d'un tableau blanc interactif. La salle informatique, équipée de 20 ordinateurs avec accès à Internet, est aussi mise à disposition des enseignants. L'accès au Wi-Fi à chaque étage est libre pour les apprenants mais offre un débit moyen.

L'accessibilité aux sites Internet est un autre point à prendre en compte. Depuis la Chine, de nombreux sites comme youtube.com, lemonde.fr ou apolearn.com ne sont pas accessibles ou accessibles de manière instable en raison d'un contrôle gouvernemental. Cette contrainte exerce une influence sur le choix des outils numériques.

En outre, une médiathèque est ouverte au public ainsi qu'une cuisine pour animer des ateliers et une salle réservée aux cours pour enfants.

Chapitre 3. Commande et analyse de la commande

1. La commande initiale

Enseigner le français en Chine étant mon projet professionnel, j'ai déposé ma candidature de stage spontanément à l'Alliance française de Wuhan afin d'établir un premier contact avec le public ciblé. M. Rémi Mounier, le conseiller pédagogique de l'Alliance française, m'a alors proposé un stage d'ingénierie concernant la formation en ligne.

Tous les échanges avec M. Mounier relatifs à ce projet se faisaient via des courriels. Dans le premier email, il m'a présenté brièvement les différents axes du plan « Alliance 2020 » et les attentes de l'AFW par rapport à la mise en place de ce projet. La Fondation incite chaque Alliance à mettre en place des dispositifs en ligne hébergés par une plateforme de gestion d'apprentissage, ayant vocation à compléter les cours en présentiel existants. Selon la Fondation, il s'agirait d'une intégration progressive des TICE dans le réseau des Alliances françaises. Lors de la phase expérimentale, 40 Alliances ont démarré en tant que pilotes au début 2017 et l'AFW comptait participer au mouvement dans un second temps. Pour cela, l'AFW envisageait de produire les ressources d'apprentissage et de les téléverser sur la plateforme Schoology en tant que compléments de cours mais aussi de mettre au point des cours hybrides. Dans un autre courriel, M. Mounier m'a précisé que mon rôle était d'élaborer des capsules pédagogiques téléversées sur la plateforme telles que des activités de compréhension orale. Néanmoins, il a souligné que la progression resterait inchangée par rapport à un cours en présentiel.

À ce moment-là, de nombreuses interrogations sur la nature de ma mission sont nées : s'agissait-il d'une commande de conception d'un dispositif hybride ou de l'élaboration d'une série d'activités complémentaires en ligne ? Quels étaient les publics potentiels, les profils et les besoins ? Dans quel but l'AFW voulait mettre en œuvre ce projet et sous quel statut ?

Afin de préciser la commande, nous avons organisé une visioconférence au cours de laquelle M. Mounier m'a proposé trois options de stage issues du projet de modernisation de l'offre de cours de l'AFW :

- Mise en place d'une nouvelle approche d'enseignement « classe inversée » à partir d'*Alter ego + I* auprès des débutants.
- Création d'activités complémentaires en ligne à disposition des apprenants.
- Conception d'un dispositif hybride intitulé « *Français Plaisir* » destiné aux débutants apprenant le français pour faciliter leurs courts séjours en France.

Cet intitulé « *Français Plaisir* » implique la conception d'un dispositif de FLE sur lequel les apprenants travaillent avec plaisir et pour le plaisir. Étant attirée par cette notion de « plaisir », j'ai décidé de me concentrer sur ce dispositif.

Les échanges avec M. Mounier m'ont permis de comprendre l'idée mobilisatrice de l'AFW. Il s'agissait de concevoir un dispositif hybride, hébergé sur la plateforme Schoology, destiné aux débutants complets afin qu'ils puissent se débrouiller en français pendant leurs séjours en France. Cette commande était toujours présentée de manière succincte en raison de l'absence de cahier des charges. Par conséquent, analyser la demande était primordial pour mener mon projet.

2. Analyse de la commande

D'après les informations concernant l'offre de cours, j'ai pu remarquer que l'intensité de cours intensif ou extensif ne convenait pas à tous les apprenants existants ou potentiels. Pour certains, il était impossible de suivre un cours de 10 heures ou de 30 heures par semaine même s'ils souhaitaient apprendre le français et découvrir la culture française.

Dans la phase d'analyse de la commande, il s'agit de répondre à la question suivante : « à quoi et à qui il devra servir, ce que les utilisateurs devront pouvoir en faire, dans quel contexte ils l'utiliseront, sous quelles consignes ou à la suite de quelle préparation ils pourront l'utiliser ? » (Van der Maren, 2003, p. 111).

2.1. Éléments préconçus du dispositif « Français Plaisir »

Lors des premiers échanges, M. Mounier utilisait le terme de « cours hybride » pour expliquer le projet et décrire ma mission. Selon lui, l'objectif de ce projet était de « mettre au point de véritables cours hybrides » par le biais de la mise en place d'activités en ligne. Mais il a ajouté, dans un autre courriel, que la progression resterait « inchangée »,

avis que je ne partageais pas. Aussi, nous nous intéresserons à la notion de formation hybride dans la partie théorique.

2.2. Finalités et objectifs du projet

Pour verbaliser les finalités, les buts, les objectifs d'un projet d'ingénierie, il est important de tenir compte des différents acteurs concernés : les enseignants, les apprenants, les tuteurs ainsi que la direction.

La Fondation Alliance française⁵ encourage l'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement du FLE dans le cadre du plan « Alliance 2020 ». Une des priorités de ce plan est d'« entrer pleinement dans le numérique »⁶ pour moderniser l'image des Alliances françaises, chercher une meilleure efficacité de l'enseignement et s'adapter à l'ère numérique actuelle.

L'AFW envisageait de mettre en place un dispositif hybride en tant que projet pilote pour répondre à cette incitation de la Fondation. Un des objectifs de ce projet est de se positionner de manière positive au sein du réseau des Alliances françaises de Chine pour obtenir plus de soutien aux niveaux pédagogique, technique et financier dans le cadre du plan « Alliance 2020 ».

De plus, la mise en œuvre du dispositif « *Français Plaisir* » sert à compléter l'offre du cours de l'AFW pour attirer un nouveau type d'apprenants face aux nombreux concurrents sur le marché chinois dans le but d'assurer une rentabilité, élément important dans le fonctionnement d'une Alliance française même s'il s'agit d'une association à but non lucratif. Ainsi, l'ambition de ce projet est d'évaluer la faisabilité de la formation hybride, d'identifier les problèmes à résoudre et d'ajuster la conception pour la suite.

Dans le cadre de la conception, l'objectif général est de mettre en place un dispositif hybride dit « *Français Plaisir* » pour les apprenants chinois, hébergé sur la plateforme Schoology.

Afin de réaliser cet objectif, il convient de :

1. Connaître les usages des TICE chez les apprenants et les enseignants de l'AFW.

5. Selon un autre document interne de l'Alliance française de Wuhan.

6. Cité dans un document interne de la Fondation Française, octobre 2016.

2. Maîtriser les fonctionnalités de la plateforme Schoology.
3. Analyser le contexte d'apprentissage : le profil des apprenants, leurs besoins, les conditions, etc.
4. Fixer les objectifs pédagogiques, sélectionner les contenus et les structurer.
5. Concevoir des scénarios pédagogiques.
6. Mettre en place des activités en ligne.
7. Aider le(s) enseignant(s), le(s) tuteur(s) et les apprenants à utiliser le matériel conçu.

2.3. Moyens financiers et humains

Les moyens financiers et humains me sont apparus comme étant relativement restreints, ayant assez peu de support au niveau financier. En revanche, j'avais la possibilité de mettre à profit toutes les ressources pédagogiques possédées par l'AFW ainsi que les appareils bureautiques.

Au sujet des moyens humains, M. Mounier a encadré mon stage pendant les deux premiers mois. Il m'a aidé à comprendre la manière dont fonctionnent les enseignements à l'AFW. Il a participé à la conception du cahier des charges et du dispositif.

Comme expliqué précédemment, mon stage s'est déroulé pendant une période de passage de relais entre deux conseillers pédagogiques, complexifiant alors la situation. Après le départ de mon tuteur, j'ai travaillé en autonomie car M. Zhan, son successeur, avait besoin de temps pour s'adapter à son nouveau poste, et connaître l'AFW à nouveau avec sa nouvelle vision. De plus, il s'agissait des derniers mois de travail de Madame Clérot, directrice de l'AFW. Ces éléments ont alors pu exercer une influence négative sur mon stage.

Lors de la conception des unités didactiques, j'ai eu la possibilité d'interroger les enseignants qui ont partagé avec moi leurs bonnes pratiques.

2.4. Réceptivité du public

Dans le but d'attirer un nouveau type d'apprenants, ce dispositif est destiné à une cible différente des apprenants typiques de l'AFW. Selon les renseignements reçus par l'AFW, la motivation de ce public potentiel se résume en trois points : voyager en France, suivre une formation enseignée en anglais en France, apprendre le français par intérêt. Ces apprenants potentiels sont peut-être attirés par les films français, la culture française ou

d'autres aspects inhérents à l'Hexagone. Ils souhaitent s'immerger dans la langue et la culture française. D'après les statistiques internes, 50 % des apprenants suivaient le cours de niveau A1 à l'AFW. Par conséquent, les apprenants débutants complets représentent le public ciblé par ce dispositif.

Pour continuer à identifier le profil des apprenants, je me suis référée à ceux de l'AFW même s'ils n'appartiennent pas au même type car il me semble que la principale différence entre les apprenants ciblés par le dispositif et les apprenants typiques de l'AFW repose sur la motivation et les attentes d'apprentissage. En revanche, leur bagage linguistique ainsi que leur usage des outils numériques sont, d'après moi, comparables.

Ces apprenants potentiels possèdent un bagage linguistique similaire dans lequel le mandarin et l'anglais sont présents. Cependant, les profils d'apprenants ciblés sont plus variés en fonction de leur profession et de leur âge. En ce qui concerne l'usage des outils numériques, notamment pour l'apprentissage, je me suis référée aux trois résultats issus du sondage que j'ai effectué auprès des apprenants de l'AFW.

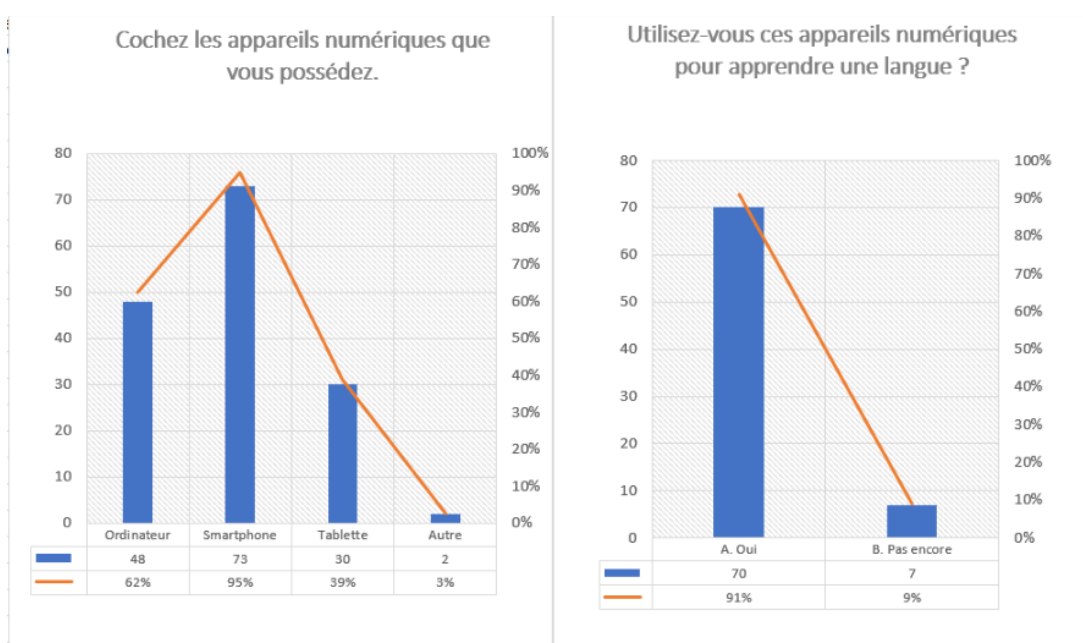


Figure 1. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (1)

Je remarque que la plupart des apprenants utilisent leurs appareils numériques pour apprendre tels que le smartphone, l'ordinateur ou la tablette. Le smartphone est l'appareil le plus utilisé. Il convient de limiter le temps de réalisation des activités en ligne de 15 minutes à une heure par jour, selon la réponse à la question suivante : combien de temps par jour passerez-vous sur ce type d'activités en ligne ?

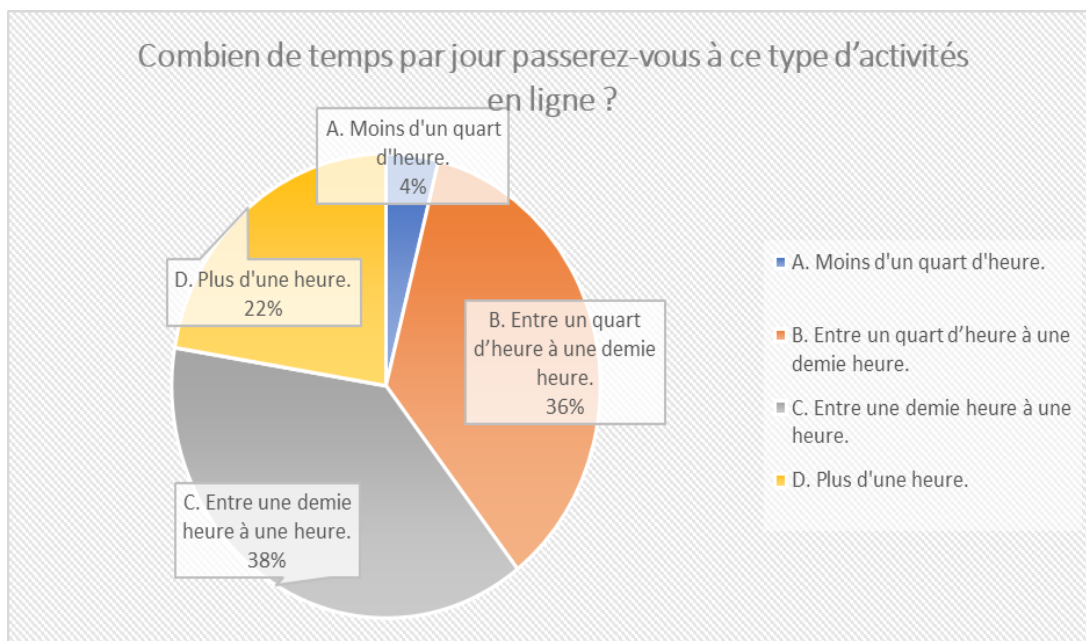


Figure 2. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (3)

Compte tenu de la diversité de profils des apprenants et des différentes sources de motivation d'apprentissage, l'AFW envisageait de mettre en place un dispositif sur le thème du voyage en France pouvant englober plusieurs thématiques intéressantes et accessibles. Ce choix du thème général est conforme à l'idée initiale de proposer un dispositif souple, léger et ludique par rapport à un cours intensif.

N'ayant pu réaliser une enquête directement sur les apprenants potentiels, je m'appuie également sur la recherche effectuée par iResearch. Ces deux enquêtes révèlent qu'apprendre le français par intérêt est la deuxième motivation identifiée, représentant 16.9 % des apprenants de l'AFW et 27 % des participants à l'enquête de iResearch. Il me semble que ces résultats justifient la mise en œuvre de ce type de formation.

2.5. Besoins du public

Dans le but de fixer les objectifs pédagogiques, il convient d'analyser les besoins du public cible de ce dispositif. Cette analyse des besoins consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre de leur activité. Contrairement au cours de français général, où l'on s'efforce de travailler sur les compétences nécessaires dans les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel, mentionnés dans le CECRL, ce dispositif se focalise sur les situations auxquelles l'apprenant sera concrètement confronté lors d'un séjour touristique en France. Pendant leur voyage, les apprenants ont besoin d'interagir avec les Français dans une série

de situations : à l'aéroport, à la gare, à l'accueil d'un hôtel, au restaurant, dans les magasins, sur les sites touristiques, etc.

D'après mon analyse, les compétences à l'oral sont primordiales. Les apprenants doivent poser des questions et comprendre les réponses, suivre des instructions basiques. Ils doivent également savoir lire des documents écrits simples comme un panneau dans une gare, un menu, une brochure, etc. Au-delà des compétences linguistiques, il est important de développer des stratégies de communication pour aider les apprenants à interagir avec d'autres locuteurs.

2.6. Objectifs pédagogiques

L'objectif pédagogique général de ce dispositif repose sur la capacité des apprenants à se débrouiller en français pendant leur séjour en France, voire dans leur vie quotidienne dans le pays.

La première étape de la conception pour préciser les objectifs pédagogiques est d'identifier « les situations que l'apprenant aura besoin de traiter, ou qu'il devra traiter ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 42).

Inspirée par une série de situations proposées par M. Mounier, j'ai choisi huit cas de la vie quotidienne à traiter : à l'aéroport, dans un hôtel, dans un magasin, au restaurant et sur d'autres sites touristiques. Ensuite, j'ai recueilli des données sur Internet et consulté les séquences construites dans les manuels du FLE telles qu'*Alter égo+ 1* et *Totem 1*. J'ai également consulté le *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun* afin d'identifier les objectifs linguistiques et sélectionner les contenus adaptés au niveau de langue. Je présenterai les objectifs linguistiques sélectionnés dans la partie 3.

2.7. Support du cours hybride

Le premier document support pour ma conception est un compte-rendu du cours présentiel « *Français Plaisir* » de l'année dernière qui m'a permis de visualiser le déroulement et la progression de cette période. Il me semble que le cours ne se déroulait pas de manière optimale : les contenus étaient répétitifs avec une progression lente et irrégulière. Le choix des situations de communication me semble cohérent.

Pour sélectionner les actes de paroles adaptés à la fois aux situations de communication et au niveau des apprenants, je me suis appuyée sur le *Référentiel de l'Alliance française pour le Cadre européen commun*. Pour élaborer des activités

concrètes, je me suis aussi inspirée des manuels du FLE comme *Alter égo + 1*, *Totem 1* et d'autres méthodes comme *Paroles en situations*.

2.8. Rythme du cours hybride

Afin de déterminer un rythme de travail, plusieurs facteurs doivent être considérés tels que la durée d'une session, la disponibilité des apprenants, l'objectif pédagogique à atteindre à la fin de la session, les contenus à traiter et la répartition des charges en présentiel et à distance.

Au regard de la disponibilité des apprenants et de leur motivation, j'ai souhaité réduire le volume de cours afin de proposer une formation légère. Il me semblait qu'une séance par semaine était suffisante. À l'AFW, le cours extensif dure 12 semaines par session.

Après plusieurs échanges avec M. Mounier, nous avons décidé, en considérant les contenus à traiter dans ce dispositif, de concevoir un cours de 12 semaines composées chacune de deux heures en présentiel et d'une heure de travail à distance. Chaque semaine, les apprenants communiqueront dans une situation donnée et auront une heure de travail à distance divisée en plusieurs activités.

2.9. Cahier des charges

- Contexte :
 - Dans le cadre du plan « *Alliance 2020* »
 - En concurrent avec d'autres institutions en Chine
- Finalité :
Moderniser l'enseignement de l'Alliance française
- Buts :
 1. Évaluer la faisabilité de la formation hybride
 2. Renouveler/Compléter l'offre de cours
 3. Attirer un nouveau type d'apprenants de FLE
 4. Montrer aux enseignants l'intérêt de l'intégration des Tice dans l'enseignement au sein de l'Alliance française de Wuhan
 5. Se positionner au sein du réseau des AF de Chine en tant qu'Alliance pilote pour le développement des TICE
- Objectif général :
Concevoir un dispositif hybride *Français Plaisir* destiné aux apprenants débutants complets.
- Objectifs opérationnels :

1. Connaître les usages des Tic chez les apprenants et les enseignants de l'AFW.
2. Maîtriser les fonctionnalités de la plateforme Schoology.
3. Analyser le contexte d'apprentissage : le profil des apprenants, leurs besoins, etc.
4. Fixer les objectifs pédagogiques, sélectionner les contenus et les structurer.
5. Concevoir des scénarios pédagogiques.
6. Mettre en place des activités en ligne.
7. Aider l'enseignant et les apprenants à mettre en œuvre cette formation hybride.

- Ressources disponibles :

1. Les méthodes du FLE : *Totem 1, Alter égo + 1, etc.*
2. Ressources en ligne
3. Ressources humaines : M. Mounier et moi

- Contraintes :

La plate-forme : Schoology

Thème principal : séjour touristique

- Public :

Ce dispositif est proposé aux apprenants Chinois qui sont **complètement débutants** en français.

Besoins différents : vacances, pour le plaisir, suivre une formation enseignée en anglais en France, etc.

Langues parlées : chinois (langue maternelle), anglais (débutant-avancé)

- Contexte d'apprentissage :

- hétéroglotte

- dans une Alliance française

- Objectif pédagogique :

Les apprenants sont capables de se débrouiller en français dans les situations données dans lesquelles les apprenants sont confrontés pendant leur séjour en France, tels que à l'aéroport, à l'hôtel, au restaurant, dans les magasins, etc.

3. Synthèse et problématique

Ce projet hybride de « *Français Plaisir* » est mis en place par l'Alliance française de Wuhan pour plusieurs raisons. D'un point de vue stratégique, il sert à compléter l'offre de cours pour attirer un nouveau type d'apprenants et se positionner au sein du réseau des Alliances françaises de Chine en tant qu'Alliance pilote pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE. D'un point de vue pédagogique, cette expérimentation permet d'explorer un nouveau type d'enseignement, d'évaluer aussi la faisabilité de la mise en place d'une formation hybride, voire entièrement à distance, d'identifier les difficultés et de chercher des solutions.

Pour ma part, cette première analyse m'a permis de mieux comprendre la commande. Ce dispositif hybride « *Français Plaisir* », destiné aux débutants complets souhaitant voyager en France, suivre des parcours de formation en anglais en France ou prendre plaisir à découvrir le français, comporte douze séances de deux heures en présentiel et une heure de travail à distance par semaine. Les activités à distance doivent être téléversées sur une plate-forme d'apprentissage par l'AFW.

Cette analyse a aussi fait émerger beaucoup de questions. Quels sont les avantages de la mise en place d'un dispositif hybride ? Comment mettre à profit ces avantages ? Comment répartir la charge du travail en présentiel ainsi que celles à distance et articuler deux modes d'apprentissage ? Comment agir dans un dispositif hybride en tant qu'enseignant et en tant que tuteur ? Quelles mesures particulières sont à envisager pour enseigner le français aux apprenants débutants dans une formation courte ?

En tant que conceptrice, je me suis demandée : comment mettre en place un dispositif hybride d'une vingtaine d'heures aidant les apprenants à communiquer et à agir dans une série de situations de la vie quotidienne en France, en tenant compte des spécialités des apprenants chinois débutants ?

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. Formation hybride en langues

1. Définition de « formation hybride »

Dans le monde anglophone, les termes « blended learning » et « integrated learning », qui sont les équivalents de « formation hybride » en anglais, sont apparus à la fin des années 1990, après l'intégration de nouvelles technologies de communication dans l'apprentissage. Dans la littérature francophone, selon la recherche de Charlier et ses collègues (2006), ce type de formation, a tout d'abord été employée par Valdès en 1995, dans le cadre des formations d'entreprise. Celui-ci décrit une formation hybride « centrée sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des médias diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée » (cité par Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 474).

La formation hybride se développe rapidement dans le cadre de l'enseignement universitaire, profitant du fort développement de l'usage des plateformes d'enseignement en ligne. Ainsi, les dispositifs hybrides sont apparus comme un objet à étudier pour des chercheurs tels que Charlier, Deschryver, Peraya et Nissen dont la dernière se concentre sur la formation hybride en langues. Ces auteurs cherchent à établir une définition des dispositifs hybrides et à identifier leurs caractéristiques majeures dans le but d'aider les enseignants à élaborer des matériaux pédagogiques.

Sur la base d'une recherche approfondie, reposant sur les notions de dispositif, ainsi que de médiation et de médiatisation, Charlier, Deschryver et Peraya proposent la définition suivante :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 481)

En élaborant cette définition, ils évoquent la relation entre l'innovation pédagogique et l'hybridation. D'un côté, l'hybridation est une caractéristique résultant de l'intégration des techniques de l'enseignement à distance dans l'enseignement en

présentiel, de l'autre côté, l'hybridation est en même temps une caractéristique de ce type de formation hybride. Ils précisent également que :

Les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont, selon nous, une articulation de moments de formation en présentiel et à distance (le ratio de la charge de travail en présence et à distance), l'usage d'un environnement technopédagogique ainsi que la mise en œuvre d'un accompagnement humain. (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 482)

Deschryver et ses collègues (2011) ajoutent une autre dimension innovante : le degré d'ouverture du dispositif. Leur propos renvoie à l'idée de Valdès, selon laquelle un dispositif hybride doit être centré sur les apprenants. Jérégou identifie trois situations permettant de qualifier le degré d'ouverture d'un dispositif : « l'apprenant planifie lui-même ses apprentissages, le dispositif détermine entièrement les situations d'apprentissage, les situations d'apprentissage du dispositif sont structurées conjointement par l'apprenant et par l'enseignant-e » (cité par Deschryver et al., 2011, p.6).

À ce stade, je note quatre éléments indispensables à prendre en compte pour analyser et concevoir une formation hybride :

- (1) l'articulation présence -distance ;
- (2) la mise en œuvre d'un accompagnement spécifique ;
- (3) l'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) reposant sur des processus de médiatisation et de médiation ;
- (4) le degré d'ouverture du dispositif.

2. Typologie de Compétice et typologie de Hy-sup

Différentes possibilités d'intégration des technologies d'information et de communication dans l'enseignement-apprentissage peuvent être observées. Les chercheurs visent à mieux décrire et comprendre les dispositifs hybrides et à contribuer à la connaissance des pratiques pédagogiques au service de l'enseignement.

2.1. La typologie de Compétice

En 2001, un groupe, réuni par les ministères de l'Éducation nationale et de la Recherche, dirigé par Frédéric Haeuw, a élaboré un rapport intitulé *Compétice, un outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur* (désormais

Compétice) pour accompagner les concepteurs pendant leur travail. Ce rapport présente cinq scénarios possibles : le présentiel enrichi, le présentiel amélioré, le présentiel allégé, le présentiel réduit et le présentiel quasi-inexistant.

Dans le premier scénario, il s'agit d'enrichir le présentiel en utilisant des supports multimédias. À titre d'exemple, dans un cours de langues, l'enseignant utilise le tableau blanc interactif pour la projection d'un diaporama ou de supports vidéos, audios, etc. Le dernier scénario, celui du présentiel quasi-inexistant, renvoie à un apprentissage réalisé entièrement en ligne.

Le présentiel amélioré renvoie à la mise à disposition de ressources pédagogiques en amont ou en aval du cours présentiel. Par exemple, un plan de séance et des fiches méthodologiques peuvent être communiqués aux apprenants avant la tenue du cours. De même, après la tenue du cours, les apprenants peuvent avoir accès aux supports pédagogiques et échanger à distance avec l'enseignant et d'autres apprenants.

Le présentiel allégé et le présentiel réduit correspondent à la formation hybride. Pour ces deux scénarios, il est important de disposer d'un environnement technopédagogique permettant de mettre en place des activités en ligne en vue de remplacer certaines activités traditionnellement réalisées en présentiel. Dans le présentiel allégé, le présentiel représente plus de 50 % de la durée d'apprentissage. Les tâches à distance désignent, par exemple, des activités autocorrectives et du travail individuel. En revanche, dans le présentiel réduit, l'essentiel de l'apprentissage se réalise à distance. L'enseignant intervient principalement à distance pour donner des explications, orienter et évaluer le travail, et motiver les apprenants. Selon la typologie de Compétice, la répartition temporelle entre les phases de présentiel et de distanciel est le seul indice permettant de distinguer ces deux scénarios de formation hybride. Enfin, le présentiel quasi-inexistant correspond à la formation à distance.

Les scénarios de Compétice permettent d'illustrer les différents degrés d'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage en présentiel. Il faut également noter que ces modèles proposent une vision simplifiée des dispositifs existants : en ce sens, il n'est pas possible d'évaluer un dispositif hybride uniquement à partir de ces modèles. Les chercheurs continuent de recourir à une autre typologie pour décrire un dispositif hybride.

2.2. La typologie de Hy-sup

De 2009 à 2012, dans le cadre de Hy-sup, une recherche exploratoire a été mise en place afin d'établir une typologie de 14 composantes permettant de décrire et évaluer un dispositif hybride.

1. Articulation présence-distance

Composante 1 : Participation active des étudiants en présence

Composante 2 : Participation active des étudiants à distance

2. Médiatisation

Composante 3 : Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

Composante 4 : Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction

Composante 5 : Ressources sous forme multimédia

Composante 6 : Travaux sous forme multimédia

Composante 7 : Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés

3. Médiation

Composante 8 : Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants

Composante 9 : Objectifs réflexifs et relationnels

4. Accompagnement humain

Composante 10 : Accompagnement méthodologique par les enseignants

Composante 11 : Accompagnement métacognitif par les enseignants

Composante 12 : Accompagnement par les étudiants

5. Ouverture

Composante 13 : Choix de liberté des méthodes pédagogiques

Composante 14 : Recours aux ressources et acteurs externes (Peraya et Peltier, 2012, p. 54-56)

Par comparaison avec celle de Compétice, cette typologie permet de décrire et d'évaluer un dispositif hybride de manière plus précise et pertinente. En effet, dans les cinq scénarios proposés dans le cadre de Compétice, l'accès aux ressources multimédia, la répartition de la charge et l'intervention du tuteur ne sont pas précisés. La typologie de Hy-sup permet de décrire un dispositif hybride sur cinq plans différents. Selon ces 14 composantes, les chercheurs ont relevé six configurations de formation hybride :

La scène (type 1) - Dispositif centré sur l'enseignement et caractérisé par la médiatisation de ressources textuelles

L'écran (type 2) - Dispositif centré sur l'enseignement et orientés contenus, caractérisé par la médiatisation de ressources multimédia

Le gîte (type 3) - Dispositif centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique

L'équipage (type 4) - Dispositif centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles

Le métro (type 5) - Dispositif centré sur l'apprentissage caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages

L'écosystème (type 6) - Dispositif centré apprentissage et caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides (L'équipe de Hy-sup, 2012, Repéré à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544&pageId=1730>)

3. Apports de la formation hybride

Avant de traiter de la conception d'un dispositif hybride, j'aimerais d'abord mettre en lumière les avantages de la mise en place d'un tel dispositif sur le plan pédagogique en procédant à une comparaison avec les dispositifs de formation présentielle et de formation à distance.

Grâce aux technologies numériques et au réseau, la formation entièrement à distance existe. En comparaison avec la formation en présentiel, la formation à distance se caractérise par sa flexibilité sur le plan spatio-temporel. Les apprenants peuvent théoriquement travailler à n'importe quelle heure et en n'importe quel lieu. Cette flexibilité permet aux apprenants de disposer d'un certain degré de liberté pour organiser leur apprentissage et travailler à leur rythme. Ensuite, les apprenants de la formation à distance peuvent disposer de plus de temps pour consulter diverses ressources, notamment des ressources médiatisées, et mener une réflexion plus profonde au cours de leur processus d'apprentissage. Cela leur est bénéfique puisque, selon Vidal, « il faut du temps pour apprendre, et du recul » (cité par Soubrié, 2008, p. 3). De plus, le tuteur, nouvel acteur présent dans la formation à distance, accompagne les apprenants. Sa présence vise à assurer que les apprenants ne soient pas isolés et qu'ils soient aidés en cas de besoin.

Quant à la formation présentielle, notamment en langue, son plus grand intérêt est de favoriser des interactions sociales riches par rapport à la formation à distance. Les interactions dans les formations en langues ne servent pas seulement à la communication entre l'enseignant et les apprenants mais elles sont aussi la source et l'objet de

l'apprentissage. Le face-à-face favorise les interactions, de sorte que les apprenants peuvent apprendre et pratiquer plus. De plus, pour l'enseignant, il est plus facile de gérer le fonctionnement du cours et la cohésion du groupe d'apprenants dans le cadre d'une formation en présentiel plutôt que dans le cadre d'une formation à distance.

Située à la croisée de la formation à distance, requérant également l'usage des technologies numériques, et de la formation présentielle, la formation hybride peut profiter des avantages respectifs de ces deux types de formation. La figure ci-dessous, élaborée par Deschryver et ses collègues (2011, p.2), m'a permis de mieux comprendre les apports de la formation hybride.

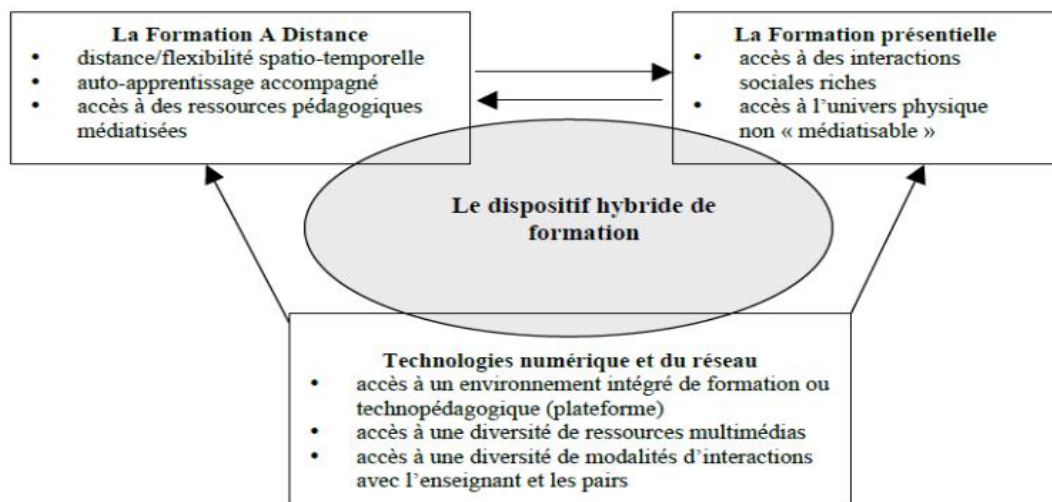


Figure 3. Situation du dispositif hybride de formation dans ses 3 domaines contributifs (Deschryver et al., 2011, p.2)

Dans le cadre d'une formation hybride, les apprenants peuvent profiter d'une flexibilité sur les plans temporel et spatial, de temps supplémentaire pour réfléchir et de diverses ressources médiatisées à consulter, ce qui s'explique par le fait qu'une partie de l'apprentissage est réalisée à distance. Grâce aux nouvelles technologies de la communication, les apprenants peuvent échanger avec le tuteur et d'autres apprenants en ligne, par exemple dans le cadre d'un forum de discussion. Bien que cela diffère d'une discussion à l'oral en présentiel, tous les apprenants ont l'opportunité de s'exprimer et d'interagir avec d'autres apprenants et avec le tuteur grâce à ce forum.

Nissen (2014, p.2) ajoute que le mode distanciel rend possible de « multiples formes de variations pédagogiques [...] la diversification des ressources et activités ou

encore des parcours proposés ». Selon la typologie de Hy-sup, cette possibilité renvoie aux composantes 13 et 14 relatives au degré d'ouverture d'un dispositif. Il apparaît évident qu'une pédagogie différenciée permet de mieux répondre aux besoins des apprenants.

Chapitre 5. Deux enjeux de mise en œuvre d'un dispositif hybride

La formation présentielle, dans laquelle l'enseignant interagit en face-à-face avec les apprenants dans le but de transmettre des connaissances et des savoirs, a longtemps joué un rôle dominant dans l'enseignement-apprentissage. La formation hybride est une modalité d'enseignement-apprentissage relativement nouvelle pour les enseignants, ainsi que pour les apprenants. En tant que conceptrice, je me demande comment introduire cette nouvelle modalité d'apprentissage auprès des enseignants et apprenants, et comment les aider à s'adapter à travailler dans le cadre d'une formation hybride. Stracke (2007, cité par Nissen, 2014) a identifié que la première raison d'abandon dans les formations hybrides en langues est « un lien insuffisant entre les modes distanciel et présentiel ». Une bonne articulation de ces modes est nécessaire à la poursuite d'une formation hybride par les apprenants. En dehors de l'accompagnement par l'enseignant-tuteur, qui constitue un thème de recherche de Nissen (2014), dans le cadre d'une formation hybride en langues, je m'intéresse à l'accompagnement au sens large. Ce chapitre est consacré à l'étude de l'articulation des modes présentiel et distanciel, ainsi qu'à l'accompagnement dans le cadre d'une formation hybride.

1. *Articulation présence-distance*

Selon la définition proposée par Charlier et ses collègues (2006), cette articulation renvoie à la question de la répartition de la charge de travail entre les modes présentiel et distanciel. Soubrié (2008) estime qu'il importe d'assurer la complémentarité des deux modalités de formation pour qu'elles puissent fonctionner ensemble et se compléter. Ainsi, Stracke (2007, cité par Nissen, 2014) met en évidence la nécessité d'un lien suffisant entre les modes présentiel et distanciel.

Deschryver et ses collègues (2011) mettent en évidence trois éléments à considérer concernant l'articulation présence-distance : le temps accordé au mode présentiel et distanciel, les modalités d'alternance entre ces deux modes et le type d'activités prévues dans chaque mode, qu'il s'agisse d'activités de prise ou de traitement d'information.

En ce qui concerne le projet *Français Plaisir*, le volume horaire de chaque mode a été décidé en fonction de la disponibilité prévue des apprenants cibles. Deux questions se posent : comment répartir la charge de travail entre les deux modes et comment alterner

ces derniers de sorte qu'ils soient complémentaires et suffisamment connectés entre eux. Dans cette partie, je me focalise sur la manière de répartir des activités langagières entre les phases en présentiel et les phases à distance, afin de mieux tirer profit de la formation hybride.

1.1. Répartir la charge du travail entre présentiel et distanciel

Répartir cette charge ne se limite pas à déterminer le temps accordé à chaque mode. Elle concerne aussi la répartition des activités entre les deux modes, en fonction de la médiatisation dans un dispositif, afin de tirer profit des avantages respectifs des deux modes. En ce qui concerne la formation en langue, d'après le cadre européen commun de référence pour les langues (2001), les objets à médiatiser sont les compétences communicatives langagières, à savoir les compétences linguistiques, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

Selon moi, il convient de déterminer quelle activité animer pour développer compétence donnée en présentiel et à distance, selon les objets et les fonctions à médiatiser. Selon Charlier et ses collègues (2006), le processus de médiatisation concerne les deux dimensions d'un dispositif hybride. Les fonctions à médiatiser peuvent être : « informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer ». (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006, p.483)

Nissen évoque notamment que :

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 mél, des collecticiels, ainsi que blogue. [...] Les objectifs principaux du présentiel sont de faire pratiquer l'interaction orale [...]. (Nissen, 2011a, p.149-150)

Elle ajoute que les apprenants pourraient effectuer des tâches individuelles en distanciel et qu'il convient de « dédier le temps commun à des activités collectives interactives » (2014, p.2) en présentiel.

Nissen privilégie les activités accomplies normalement de manière individuelle à distance et qui n'exigent pas d'intervention immédiate de la part de l'enseignant, tels que les activités de compréhension et de production, les exercices de grammaire ainsi que les activités d'étude de lexique. En présentiel, des activités collectives ou permettant d'interagir à l'oral sont proposées.

L'expérience de Jing Guo (Cité par Pison, 2013) soulève un autre point. L'objectif de son cours hybride de chinois était de travailler davantage la compréhension orale. En dehors de la compréhension orale, elle a également travaillé en présentiel la grammaire et les caractères chinois, sur lesquels les apprenants rencontrent régulièrement des difficultés. Toujours en présentiel, elle a aussi mis l'accent sur la réflexion métacognitive. À distance, plusieurs types d'activités ont été proposés : des activités orales facultatives sur la phonologie, des devoirs en compréhension orale et écrite, de lexique, de la grammaire, des tests autocorrectifs de compréhension orale ou encore des discussions via un forum. Le temps en présentiel peut être dédié à des activités réflexives, permettant de remédier aux difficultés des apprenants. Selon Deschryver et ses collègues, ces activités, qui font partie des activités de traitement d'information, sont relativement difficiles à médiatiser à distance, surtout pour les débutants.

Prenant appui sur ces expériences, j'estime que le mode présentiel est idéal pour les activités et les contenus nécessitant une aide ou une intervention instantanée de l'enseignant ou des autres apprenants, tels que les activités d'interaction orale, les explications des règles grammaticales et les activités collectives. Le mode distanciel doit être réservé aux activités de réception, de production et d'interaction écrite, ainsi qu'aux activités de systématisation.

1.2. Alternner entre les deux modes

L'alternance entre deux modes est aussi un élément à considérer dans l'articulation présence-distance.

Nissen (2014) a souligné que l'articulation des deux modes ne signifie pas « un simple ajout » des activités présentiels dans un dispositif de formation essentiellement à distance, et inversement. Dans une de ses enquêtes, réalisée auprès d'apprenants à la fin de leur formation hybride, « un lien insuffisant entre les modes distanciel et présentiel » (Nissen, 2014, p.6) a été jugé par certains apprenants comme une raison d'abandon de cette formation.

Nissen (s.d.) présente trois types d'articulation les plus fréquents : l'articulation par le travail sur une même compétence, l'articulation au niveau thématique et l'articulation par la tâche. Le premier type d'articulation consiste à traiter une même compétence de manière différente en présentiel et à distance. Par exemple, en ce qui concerne l'acquisition de vocabulaire, les apprenants apprennent les mots relatifs aux émotions dans le cadre d'un

remue-méninge en présentiel et, par la suite, il peut leur être demandé de chercher plus de mots afin de constituer un glossaire à distance. Quant à l’articulation thématique, les activités en deux modes sont construites autour d’un thème commun. L’approche par projet est un exemple d’articulation par tâche. Il s’agit de diviser la tâche finale du projet en une série de sous-tâches liée aux objectifs pédagogiques à accomplir.

Ces différents types d’articulation reflètent des choix différents dans l’approche pédagogique. Autrement dit, la manière d’alterner des modes dans un dispositif hybride est subordonnée à l’approche pédagogique adoptée. Deschryver et ses collègues (2011) pointent que l’approche pédagogique adoptée devait être prise en compte dans la répartition de la charge de travail.

En conclusion, en ce qui concerne l’articulation présence/distance, un concepteur de formation hybride doit tenir compte de l’approche pédagogique adoptée, du temps accordé à l’un et à l’autre mode, de la répartition des activités et de la manière dont ces deux modes sont alternés.

	En présentiel	À distance
Approche pédagogique		
Temps accordé		
Répartition des activités		
Alternance		

2. Accompagnement

Selon Charlie et ses collègues (2006, p.482), l’« accompagnement humain » est considéré comme une innovation de la formation hybride. Ils précisent que cet accompagnement humain peut être effectué par « des tuteurs et/ou des pairs » aux niveaux « cognitif, affectif, et métacognitif ». Nissen (2009, p.1) ajoute que l’accompagnement comprend également « les aides présentes en ligne ».

Selon moi, ces aides jouent un rôle important lorsque les apprenants travaillent à distance. Par conséquent, en adoptant la définition proposée par Nissen (2009), l’accompagnement abordé dans cette section comprend trois parties : l’accompagnement

par le tuteur et l'accompagnement par les pairs, par exemple dans le cadre d'un accompagnement humain, et les aides matérielles. En premier lieu, les fonctions éventuelles des différents types d'accompagnement dans une formation hybride en langues seront présentées. En deuxième lieu, j'essaie d'analyser l'accompagnement du point de vue des apprenants à partir d'une recherche de Nissen. En troisième lieu, je parle de la communication qui assure l'accompagnement dans un dispositif hybride.

2.1. Les différents types d'accompagnement et leurs différentes fonctions

2.1.1. Accompagnement matériel

D'après la classification de Nissen (2009), les aides matérielles se manifestent aux niveaux organisationnel, pédagogique, et technique à l'aide de différents outils disponibles dans l'environnement numérique, tels qu'une plate-forme d'apprentissage, et qui visent à « faciliter l'organisation du travail ».

Les aides matérielles		Outil disponible dans la plate-forme
Au niveau organisationnel	- Le planning de travail - Des fiches méthodologiques - Les critères d'évaluations	Un outil de description et un outil d'agenda
Au niveau pédagogique	- Des liens vers des dictionnaires, - Des liens vers des explications et des exercices grammaticaux, etc.	Un outil de partage
Au niveau technique	- Les modes d'emploi de chaque composante technique : le chat, le forum, l'espace de partage, etc.	Un outil de description

Tableau 2. Les accompagnements matériels aux différents niveaux

2.1.2. Tutorat

Le terme « tutorat » est employé pour désigner l'accompagnement par le tuteur. Nissen et Soubrié (2011, p.106) mentionnent que l'utilisation du terme « accompagnement » implique une relation pédagogique « moins hiérarchique et plus égalitaire » que celle du terme « enseignement ».

D'après Nissen (2009, p.4-5), le tuteur peut éventuellement, selon la manière dont il intervient dans l'apprentissage en ligne, assumer des fonctions pédagogique, sociale et motivationnelle, organisationnelle, évaluative, technique auprès des apprenants. Au niveau pédagogique, le tuteur aide l'apprenant à apprendre la langue cible et à réaliser des tâches.

En ce qui concerne les fonctions sociale et motivationnelle, l'intervention du tuteur consiste à « créer un climat social » visant à valoriser l'apprentissage, à « inciter les échanges » entre les apprenants au sein du groupe, ainsi qu'à « stimuler et maintenir » leur motivation. La fonction organisationnelle du tuteur est d'aider l'apprenant à gérer son travail et à développer ses stratégies d'assimilation des connaissances. À titre d'exemple, un agenda ou un planning de travail peut être préparé par le tuteur pour structurer l'apprentissage. Ainsi, le tuteur fournit des aides méthodologiques, rappelle les consignes et donne des explications détaillées. Au niveau évaluatif, le tuteur précise les critères d'évaluation et évalue les apprenants. Le soutien technique consiste à « rendre l'apprenant à l'aise » dans l'environnement numérique pour que l'apprenant puisse se focaliser sur l'apprentissage des langues.

2.1.3. Accompagnement par les pairs

Les apprenants peuvent également collaborer et s'entraider de manière différente. Ils peuvent tout d'abord interagir avec leurs pairs. Ce type d'interactions ne permet pas seulement aux apprenants de communiquer entre eux ou de collaborer dans le cadre d'une activité : elle est également source d'apprentissage. Les apprenants peuvent s'entraider dans une langue cible, par exemple, en se corrigeant mutuellement. Dans certains dispositifs de formation, ils peuvent même négocier le contenu et le parcours de formation avec leurs pairs.

2.2. Aux yeux des apprenants : l'accompagnement

Comme la formation hybride se caractérise par la centration sur l'apprenant, il importe de tenir compte, lors de la conception d'un dispositif hybride, des perceptions des apprenants au sujet de l'accompagnement pour ensuite déterminer les types d'accompagnement à mettre en place et leurs fonctions respectives.

L'article de Nissen (2009) présente une de ses recherches sur la formation hybride et formation à distance. Dans cette étude, elle a effectué une enquête par questionnaire auprès d'étudiants ayant suivi une formation hybride et auprès d'étudiants ayant suivi une formation à distance. Les étudiants ont été invités à évaluer et à donner leur avis sur la formation qu'ils poursuivaient, sur les rôles du tuteur, ainsi que sur la modalité de travailler en petit groupe. Nissen a ensuite fait une analyse comparative à partir des résultats statistiques obtenus. Ces résultats, ainsi que l'interprétation qu'en a faite Nissen, sont

présentés dans cette sous-section et permettront de mettre en lumière les perceptions concernant l'accompagnement des apprenants.

2.2.1. Les aides matérielles

La présence d'aides matérielles dans la plate-forme a été approuvée par les étudiants, et en particulier celles relatives à l'organisation de la formation, portant par exemple sur les critères détaillés d'évaluation du travail attendu, les aides méthodologiques pour travailler les compétences ou encore l'instruction par étape pour réaliser une tâche. Nissen souligne que le recours à ce type d'aides est généralement facultatif et dépend surtout du besoin de l'apprenant. Certaines aides, telles que les aides relatives à la méthodologie ou aux stratégies de compréhension et de production, sont néanmoins fondamentales et utiles par l'ensemble des apprenants.

Ces aides matérielles contribuent au développement de l'autonomie dans l'apprentissage en ligne et, selon moi, aident l'apprenant à travailler à distance. Il m'apparaît donc important de fournir les aides matérielles, même si leur consultation par les apprenants reste facultative.

2.2.2. Le tutorat

Selon les résultats de l'enquête, le tutorat est perçu positivement par les apprenants des deux formations.

Nissen mentionne que la tutrice de la formation hybride (désignée par le terme « tutrice H ») et la tutrice de la formation à distance (désignée par le terme « tutrice D ») agissaient de manière différente, en particulier en ce qui concerne le suivi du groupe. Certaines tâches étaient partagées par les deux tutrices : donner et rappeler les consignes, corriger, poser des commentaires, répondre aux questions, donner des conseils méthodologiques, etc. La tutrice D assistait à chaque chat par petit groupe ; en revanche, la tutrice H n'intervenait pas dans le cadre de travaux en groupe. La tutrice H animait aussi les séances en présentiel, dans lesquelles les activités d'interaction étaient proposées.

En comparant les retours des étudiants des deux formations, il apparaît que le tuteur peut intervenir de manière différente et exercer différentes fonctions. Précisément, le tuteur n'est pas obligé à suivre le travail par petit groupe en synchrone. Les étudiants estimaient que les deux tutrices avaient joué un rôle pédagogique, social et motivationnel, et évaluatif

important : elles sont parvenues à aider à apprendre la langue, corriger la langue, motiver les apprenants, faciliter l'échange entre les étudiants, favoriser l'entraide en petit groupe. Selon Nissen, la fonction motivationnelle peut être assurée par un volume horaire considérable investi par les tutrices, mais aussi par les aides matérielles fournies, les ressources pédagogiques proposées en ligne, et les activités en présentiel proposées dans le cadre de la formation hybride. Quant à la fonction organisationnelle, le tuteur doit inciter l'apprenant à travailler à un certain rythme et apporter une aide méthodologique aux étudiants. Fournir une aide technique est également jugé important par les étudiants de la formation hybride.

2.2.3. L'accompagnement par les pairs

D'après cette enquête, la possibilité de travailler en groupe à distance est très appréciée et permet aux étudiants de communiquer entre eux de manière plus fréquente. Cette modalité d'apprentissage permet aux apprenants de s'entraider lors de la réalisation des tâches et de se motiver dans l'apprentissage.

De plus, les résultats de l'enquête font apparaître que l'accompagnement est nécessaire et capital dans une formation hybride pour aider l'apprenant à assimiler les connaissances et atténuer la gêne occasionnée par la mise à distance. En plus de la fonction pédagogique, l'apprenant valorise les fonctions organisationnelle, motivationnelle et sociale.

2.3. Communiquer pour accompagner les apprenants

Lors de l'évaluation du prototype de dispositif que j'ai élaboré, j'ai pris conscience d'une lacune dans la version initiale de mon cadrage théorique. L'accompagnement, et en particulier l'accompagnement humain, doit être mis en œuvre par le biais de la communication, notamment en ligne dans le cadre d'un dispositif hybride, avec le tuteur et d'autres apprenants.

Dans une formation présentielle, l'enseignant assure ses trois fonctions principales d'enseignement : vecteur de connaissance et de savoir, animateur des activités didactiques et évaluateur en langue en communiquant avec les apprenants. Dans une formation hybride, la communication ne se limite pas à la phase présentielle grâce aux outils de communication en ligne. Ainsi, le tuteur assure également ses fonctions au travers d'échanges avec les apprenants.

L'échange initié par le tuteur avec l'apprenant sert normalement à annoncer et à rappeler le planning du travail, à donner des explications détaillées sur le travail attendu, ou encore à créer et maintenir l'ambiance de communication. L'apprenant lance cet échange principalement pour solliciter une aide de la part du tuteur, par exemple pour poser des questions sur une langue étudiée. Le tuteur peut également agir de manière spontanée pour corriger l'apprenant, faire des commentaires en réaction à ce que l'apprenant affiche ou partage. Dans certains dispositifs requérant de travailler en groupe, le tuteur assiste possiblement à la discussion de groupe en ligne pour suivre les évolutions du travail collectif. Nissen (2009) a observé que « les étudiants posent systématiquement des questions au début ou à la fin des séances présentielles », même s'ils ont la possibilité de contacter le tuteur par mél, via l'outil de communication synchrone du site, ou pendant sa permanence hebdomadaire.

Grâce aux outils de communication en ligne, il est possible de communiquer avec d'autres participants du dispositif de manière variée, par exemple dans le cadre d'une communication synchrone, asynchrone, par écrit ou à l'oral.

Dans le tableau ci-dessous, je note quelques exemples de communication en ligne. Il faut noter qu'un acteur, qu'il s'agisse du tuteur ou de l'apprenant, peut communiquer avec un ou plusieurs autres acteurs en même temps.

	Communication par l'écrit	Communication par l'oral
En mode synchrone	<ul style="list-style-type: none"> -Message textuel envoyé via une messagerie instantanée -Texte collaboratif édité en temps réel ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Conférence audio/audio-visuel
En mode asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> -Email -Message textuel envoyé via une messagerie de la plate-forme. -Discussion dans un forum ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Message sonore/audio-visuel

Tableau 3. Les outils de communication

Ces types de communication peuvent être réalisées à l'aide de différents outils de communication intégrés dans la plate-forme ou d'autres outils externes, tels que Wechat, Framapad, ou google doc.

En tant que conceptrice, il s'agit, d'une part, de fournir des aides matérielles, telles que des fiches d'explication concernant le fonctionnement des outils de la plate-forme sur laquelle le dispositif est hébergé, des fiches méthodologiques pour aider l'apprenant à accomplir des tâches ; d'autre part, il s'agit de concevoir des activités nécessitant une collaboration entre les apprenants pour favoriser l'accompagnement entre pairs. De plus, il faut également préciser les rôles et les tâches du tuteur et lui donner des conseils en fonction des objectifs pédagogiques à atteindre. Finalement, le choix de l'outil de communication doit être précisé.

Chapitre 6. La culture éducative

Mon objectif étant de proposer des mesures en tenant compte des spécificités du public cible du dispositif, il me semble nécessaire de tenir compte de la culture éducative. Comme évoqué dans le chapitre 2 et 3 de ce mémoire, l'apprenant cible se caractérise par plusieurs spécificités : il s'agit souvent d'un grand débutant en langue française, souvent jeune adulte et disposant d'un bagage linguistique similaire. Hormis ces caractéristiques, il garde des caractères particuliers liés à la culture éducative traditionnelle en Chine.

Je m'appuie principalement sur les recherches de Pu Zhihong (2011) pour relever les spécificités de l'apprenant chinois liées à la culture éducative, afin de pointer les tensions potentielles issues de la rencontre de différentes cultures éducatives, et de formuler, par la suite, des propositions visant à atténuer ces tensions potentielles.

1. La culture éducative

La culture éducative est une notion fréquente à aborder dans le domaine du FLE pour expliquer les problèmes, notamment relatifs à une langue maternelle très éloignée de la langue étudiée, auxquels est confronté l'apprenant.

Puren (2010) considère une culture éducative comme une « culture professionnelle », et en relève ses trois composantes : « la culture d'apprentissage, concernant l'action d'apprentissage ; la culture d'enseignement concernant l'action d'enseignement, et la culture didactique, concernant la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage ». À la différence des autres chercheurs⁷, il estime que la culture éducative dans une formation précise est déterminée par tous les acteurs : l'apprenant et l'enseignant.

Quant au dispositif *Français Plaisir*, la culture d'apprentissage partagée par les apprenants chinois, se caractérise par une méthodologie transmissive unidirectionnelle. La culture d'enseignement, que j'ai intériorisée pendant ma formation en didactique des langues, est basée sur une méthodologie active, centrée sur l'apprenant et dans laquelle l'enseignant aide l'apprenant à apprendre. Dans une formation hybride, la culture didactique diffère aussi de celle pouvant être constatée dans le cadre d'une formation

7. Beacco (2008), Cortier, Hidden (2008) et Puren (2010).

présentielle. Cette incompatibilité peut être source de difficultés dans l'enseignement-apprentissage.

2. Les spécificités de l'apprenant chinois liées à la culture traditionnelle

La culture éducative affecte inconsciemment la perception de l'apprenant sur l'apprentissage. Selon moi, parmi les sept caractéristiques dégagées par Pu (2011), quatre propriétés de la culture éducative traditionnelle en Chine gardent une influence persistante jusqu'à présent.

Les deux premières propriétés sont « la centration sur les connaissances » et « la centration sur le professeur ». L'apprentissage est regardé comme « l'accumulation des connaissances et des expériences existantes au travers des imitations, des exercices de répétition et de mémorisation ». Cela explique en partie pourquoi l'apprenant chinois suit souvent strictement le manuel et attend d'être totalement pris en charge par l'enseignant.

La troisième propriété est « un système d'évaluation sommative porté sur les acquis ou plutôt sur la mémorisation des connaissances ». Par conséquent, l'apprenant chinois préfère faire une recherche sur un savoir linguistique plutôt que de développer une compétence communicative (Robert, 2009). Ainsi, l'apprenant chinois met l'accent sur la mémorisation des connaissances. Pu ajoute que « l'apprenant chinois ne portait pas ou peu d'attention sur l'acquisition d'autres compétences, telles que le savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir-faire ».

Enfin, pour l'apprenant chinois, l'apprentissage se limite à la classe, où se trouvent deux sources d'apprentissage : les méthodes et les enseignants. D'après Cuq (2005), la classe peut être caractérisée par la compression de l'espace et du temps. Le terme « classe » ne désigne pas seulement le lieu où se déroulent les activités d'enseignement, mais aussi la période du temps dédiée aux enseignements qui s'y tiennent.

En résumé, l'apprenant chinois accorde généralement plus d'attention à l'acquisition des connaissances linguistiques et moins au développement d'autres compétences. Il est relativement passif dans l'apprentissage, attendant d'être pris en charge par l'enseignant. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, il est accoutumé à apprendre par cœur et ne prend pas l'habitude d'apprendre de manière autonome.

3. Les tensions potentielles

Au regard de la culture éducative que l'on retrouve dans une formation hybride du FLE, je relève, de manière non exhaustive, deux sources de tensions potentielles.

3.1. L'autonomie et la prise en charge

La formation hybride demande un certain degré d'autonomie chez l'apprenant, alors même que l'apprenant chinois escompte la prise en charge par l'enseignant ou le tuteur.

Pour éviter toute difficulté, il convient de fournir une aide suffisante, notamment méthodologique, pour que l'apprenant se sente pris en charge, tout en amenant l'apprenant à travailler en autonomie. En ce qui concerne l'accompagnement, le tuteur annonce un planning détaillé sur le dispositif, donne la consigne précise et les critères d'évaluation concernant le travail attendu, incite l'apprenant à travailler et aide l'apprenant à travailler à un certain rythme. Il est également important de répondre à l'apprenant dans les meilleurs délais.

L'apprenant doit se rendre compte que, en tant qu'acteur social, il se trouve au centre de l'apprentissage. L'enseignant et le tuteur jouent un rôle d'accompagnement pour aider l'apprenant à développer ses compétences de communication. Ce changement de perception permettrait à l'apprenant d'être davantage responsable de son apprentissage et de motiver l'apprenant. Il s'agit ensuite de développer des stratégies d'apprentissage en autonomie. Par exemple, il convient d'aider l'apprenant à élaborer un planning de travail ou encore de lui donner des conseils sur le plan méthodologique pour travailler sur une compétence.

3.2. Les objets à apprendre et les sources d'apprentissage

Traditionnellement, l'apprenant chinois considère l'apprentissage comme une accumulation des connaissances, et le manuel et l'enseignant comme deux sources d'apprentissage. « L'apprentissage dans la pratique, dans le vécu et dans la société » (Pu, 2011) est négligé. En didactique du FLE, l'apprentissage est considéré comme le processus de développement des compétences de communication.

Pour atténuer les tensions éventuelles, j'estime qu'il est important de proposer des tâches ayant du sens pour l'apprenant, celles-ci devant être réalisées dans des conditions proches de la vie réelle, de sorte que l'apprenant prenne conscience de l'importance de

travailler d'autres compétences. À l'aide des nouvelles technologies, l'apprenant peut avoir accès aux diverses ressources sélectionnées par l'enseignant ou le tuteur. Petit à petit, au fur et à mesure du développement de ses capacités à travailler en autonomie, l'apprenant peut finalement aller chercher des ressources d'apprentissage par lui-même.

3.3. La prise de parole sollicitée/spontanée

De plus, un autre sujet récurrent concerne les modalités de prise de parole, celle-ci pouvant être sollicitée ou spontanée. Dans une formation hybride, la prise de parole peut être effectuée en présentiel et à distance.

Robert (2009) remarque que, lorsqu'il a besoin de plus d'explications, l'apprenant chinois préfère aller voir l'enseignant à la fin du cours plutôt que de prendre la parole de manière spontanée. Il s'habitue à « s'aménager un temps de réflexion » pour organiser son propos avant de prendre la parole.

Dans le cadre d'une discussion en temps réel, j'envisagerai de prévoir un temps suffisant pour permettre aux apprenants de réfléchir et d'organiser leurs remarques avant de les solliciter, et de me focaliser sur le sens de leur propos lorsqu'ils s'expriment. En ce qui concerne une discussion ou un échange asynchrone, j'inciterai la participation de tous les apprenants.

Face à l'apprenant chinois, j'estime que le tuteur doit être plus présent afin de mieux les accompagner. En tant que conceptrice, il s'agit d'abord de préparer des aides matérielles, telles que le planning du cours, les fiches pédagogiques par séance ou encore les fiches méthodologiques sur les tâches à réaliser. Ensuite, il convient de proposer des activités ayant des objectifs réflexifs sur les stratégies d'apprentissage et de communication, ainsi que des activités exigeant des interactions entre les apprenants. Finalement, il est important de donner certains conseils au tuteur : il doit inciter l'apprenant à travailler, il doit également participer à la discussion en ligne et répondre rapidement aux questions des apprenants.

4. Grille descriptive d'un dispositif hybride en langue

Pour conclure cette partie théorique, j'aimerais construire une grille permettant non seulement de décrire mais aussi d'évaluer un dispositif hybride.

Charlier, Deschryver et Peraya (2006) ont construit une grille d'analyse reposant sur quatre dimensions : la position du dispositif, l'approche pédagogique et l'accompagnement humain, l'articulation présence-distance, et l'environnement technopédagogique. La typologie de Hy-sup propose 14 composantes permettant de décrire un dispositif hybride. Me référant à ces deux grilles, j'ai élaboré la grille suivante :

Approche pédagogique		L'approche communicative, l'approche par compétence, la perspective actionnelle, etc.
Articulation présence-distance	Temps accordé à chaque mode	
	Rythme	
	Répartition des activités	
	Manière d'alternance	L'alternance par compétence, l'alternance thématique, l'alternance par tâche.
Accompagnement	L'accompagnement par le tuteur	Ses fonctions et via quels outils de communication/ guide de tutorat
	L'accompagnement par les pairs	Ses fonctions et via quels outils de communication
	Les aides matérielles	Ses fonctions

Médiatisation	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	-D'espaces et/ou des moyens de travail : éditeur de textes, de graphismes, des gestionnaires de projet, etc. -D'espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre : blog, journal de bord, etc.
	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	Calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, notes de travaux, chat, messagerie, etc.
	Ressources sous forme multimédia	Par exemple, des photos, des schémas, des documents sonores, des vidéos, des animations, etc.)
	Travaux sous forme multimédia	Par exemple, des photos, des schémas, des documents sonores, des vidéos, des animations, etc.)
	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	Chat, audioconférence etc.
Médiation	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les apprenants	
	Objectifs réflexifs et relationnels	
Ouverture	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	
	Recours aux ressources et acteurs externes	

Partie 3

-

Méthodologie de recherche

Il convient de rappeler que mon projet de stage reposait sur la conception du dispositif hybride « *Français Plaisir* » destiné aux apprenants débutants de l'Alliance française de Wuhan (AFW). Ce travail de conception s'inscrit dans la recherche de développement présentée par Van der Maren (2003). Sur la base du prototype conçu pendant le stage, ma recherche portait sur l'évaluation du prototype et le développement d'une réflexion plus approfondie sur le dispositif hybride, par le biais d'une analyse des avis experts.

Concernant la méthode de recueil des avis experts, cette étude s'appuie sur une enquête menée par entretien semi-directif. La méthode d'analyse de contenu sert à traiter et interpréter les données.

Chapitre 7. Méthodologie de recherche

1. La recherche de développement de Van der Maren

Van der Maren présente la recherche de développement dans son ouvrage intitulé *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (2003, p. 107-124). Cet auteur propose un modèle du développement d'objet éducatif en cinq phases : l'analyse de la demande, la construction du cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation théorique et la construction du prototype ainsi que la mise au point et la diffusion, comme le montre la figure 4.

Figure 4. Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p.109)

Je remarque que le processus de mise en place d'un projet pédagogique est dans l'ensemble linéaire et qu'il est nécessaire d'ajuster les travaux des étapes précédentes au fur et à mesure, comme le montrent les flèches réciproques. Concernant la phase de construction, il convient de « retravailler le cahier des charges après la phase de conception » (2003, p. 113) car les connaissances acquises dans la phase de conception pourraient faire évoluer le cahier des charges.

2. La démarche adaptée au Projet « Français Plaisir »

En adoptant la recherche de développement de Van der Maren, le projet « *Français Plaisir* » s'est articulé autour de quatre phases : l'analyse de la demande et la construction du cahier des charges, la conception de l'objet, la construction du prototype, et l'évaluation des experts.

2.1. L'analyse de la demande et la construction du cahier des charges

Selon Van der Maren (2003, p. 111), « le cahier des charges est l'endos de l'analyse de la demande, il en constitue le but ». Dans le cadre du projet « *Français Plaisir* », ces deux phases indissociables sont considérées comme la première phase de travail, dans laquelle nous trouvons la présentation du contexte du projet, l'analyse de la commande et le cahier des charges élaboré par mes soins et validé par l'AFW. L'observation directe et l'enquête par questionnaire sont utilisées comme méthodes de recueil des données pour analyser la demande et construire le cahier des charges.

2.2. La conception de l'objet

Lors de cette phase, le concepteur doit déterminer "le contenu" et la structure de l'objet à développer à la fois en considérant le cahier des charges mais aussi en se basant sur des études de théories scientifiques, des écrits technologiques et professionnels ainsi que des applications de théories dans le domaine, selon Van der Maren. C'est aussi la raison pour laquelle Van der Maren souligne qu'« il faudrait retravailler le cahier des charges après la phase de conception ». Cette étape correspond aux parties de cadrage théorique et de présentation du prototype.

2.3. La préparation technique et la construction du prototype

Avant de construire le prototype, Van der Maren estime qu'il faut élaborer et simuler différentes possibilités de l'objet pédagogique dans une structure déterminée au

préalable, afin d'évaluer leur faisabilité et leurs fonctionnalités comme une préparation technique. L'objectif est d'avoir une compréhension systématique de l'efficacité des différentes simulations et ensuite de choisir la plus adaptée en fonction du cahier des charges. En ce qui concerne le parcours en ligne de « *Français Plaisir* », cette phase est abordée dans la partie suivante « Présentation du prototype » de ce mémoire.

2.4. L'évaluation des experts

La dernière phase de la recherche de développement de Van der Maren comprend un essai clinique et une vérification LVR (Learner Verification and Revision) dans lesquels le concepteur peut observer et suivre le cours, obtenir des retours auprès des enseignants, des tuteurs et des apprenants. En s'appuyant sur les données construites dans cette phase, le concepteur peut évaluer le dispositif, faire des adaptations et des modifications.

N'ayant pas été encadrée suite au départ de M. Mounier, le projet « *Français Plaisir* » s'est terminé à la phase de construction du prototype au sein de l'AFW. Je n'ai pas eu l'opportunité de diffuser le prototype élaboré auprès des enseignants et des apprenants de l'AFW, ce qui m'aurait permis de l'évaluer.

Mon directeur de mémoire, M. Thierry Soubrié m'a conseillé d'avoir recours à d'autres concepteurs expérimentés de formation hybride en langues, comme évaluation externe, pour poursuivre cette étude. Ces données ont été recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs. Leur analyse m'a permis d'évaluer le prototype, de proposer des pistes d'amélioration et de répondre à la problématique de ce mémoire

3. Recueil des données dans la phase d'évaluation des experts

Dans le cadre de mes recherches, cette enquête par entretiens a été la méthode la plus importante de recueil de données analysées par la suite, dans le but d'évaluer et d'améliorer éventuellement le prototype élaboré. Pour cela, je me suis intéressée aux points de vue, aux attitudes et aux perceptions des informateurs concernant ce prototype. Dans le but de laisser à l'informateur une latitude relativement large pour s'exprimer et ainsi collecter davantage de données, j'ai animé l'entretien semi-directif. En comparaison avec une enquête par entretien libre, cette méthode m'a permis d'obtenir des informations plus pertinentes sur ce sujet. Comparée à une enquête par questionnaire, cette méthode m'a offert une analyse plus détaillée et approfondie.

Selon moi, il s'agissait d'une enquête exploratoire me permettant également de relever quelques hypothèses grâce à ce volume d'informations. Ainsi, parmi les questions à étudier dans le domaine de formation hybride en langues, deux points fondamentaux m'intéressent particulièrement : la répartition de la charge de travail et l'accompagnement des apprenants.

3.1. Les informateurs

J'ai construit un échantillon de trois informateurs composé de deux ingénieurs pédagogiques de formation hybride en langues et de mon premier tuteur de stage au sein de l'AFW.

Grâce à M. Soubrié, j'ai pu être en contact avec deux ingénieurs pédagogiques au sein de l'équipe INNOVA-Langues. Ce projet a pour vocation de proposer des parcours didactisés en ligne ainsi qu'un ensemble de ressources s'appuyant sur des approches créatives, à l'aide d'outils numériques. Au moment où j'ai animé ces deux entretiens, l'informateur Y était doctorant en didactique. En même temps, au sein du projet INNOVA-Langues, il encadrait l'équipe du mandarin qui s'occupait d'élaborer des ressources didactisées par niveau et par thème et de concevoir des parcours en ligne. L'informateur S, titulaire d'un Master 2 en didactique des langues, travaillait dans l'équipe du japonais en tant qu'ingénieur pédagogique.

Le troisième informateur, R, était le conseiller pédagogique de l'Alliance française de Wuhan et aussi mon premier tuteur de stage. Il possède une riche expérience dans le domaine de l'enseignement auprès des apprenants chinois.

3.2. Plan d'entretien

L'élaboration d'un plan d'entretien comprenant le guide d'entretien et les stratégies d'intervention est essentielle (Blanchet & Gotman, 2007, p.58). J'ai construit le guide d'entretien en cinq parties : le parcours de l'informateur, la présentation du prototype, la discussion sur la répartition de la charge de travail entre les modes présentiel et distanciel, la discussion sur la réalisabilité des objectifs pédagogique et les particularités des apprenants chinois et la discussion sur l'accompagnement. Pendant ces entretiens, les informateurs pouvaient répondre à mes questions mais également proposer des sujets de discussion. Tous les commentaires et remarques de leur part étaient bienvenus.

Avant de rencontrer les informateurs, je leur ai distribué un document dans lequel le contexte, l'objectif général, le programme et le planning de ce dispositif étaient présentés. Parmi les 12 séquences du prototype, j'ai décidé d'évaluer les séquences 1 et 7, tout en prenant en compte la disponibilité des informateurs. Ils ont également eu accès aux parcours en ligne avant l'entretien.

3.3. La conduite d'entretien

Les entretiens se sont déroulés dans une salle de travail à la bibliothèque universitaire Droit et Lettres, à l'exception de celui avec l'informateur R qui n'a pas eu lieu en présentiel. J'ai choisi de rester sur le campus pour faciliter le déplacement des informateurs. L'informateur R n'étant pas présent sur Grenoble, nous avons échangé par courriels. Il s'agit désormais de présenter la conduite des entretiens avec l'informateur Y et l'informateur S.

L'entretien avec l'informateur Y a été réalisé en premier. Lors de ce rendez-vous, j'ai commencé par présenter l'objectif de cet entretien en lui expliquant que j'avais besoin de ses remarques et critiques pour améliorer le prototype élaboré dans le cadre de mon stage. L'informateur Y m'a ensuite demandé des précisions sur mon stage et sur le prototype élaboré. Après ces premiers échanges, il m'a fait part de ses remarques et commentaires concernant le prototype puis a examiné les activités en ligne. Enfin, il a répondu aux questions posées en amont. L'ambiance de l'entretien était conviviale, les échanges avec l'informateur ont été nombreux. Après cet entretien, j'ai modifié le guide d'entretien en y ajoutant la présentation du prototype. En effet, le document envoyé en amont de l'entretien n'était pas suffisant pour permettre aux informateurs de comprendre le projet. Il était donc préférable de présenter le prototype en présentiel et de répondre aux éventuelles questions des informateurs avant d'avoir une discussion plus approfondie. L'entretien avec l'informateur S s'est déroulé en suivant le guide d'entretien modifié.

4. Traitement des données

Le premier traitement des données consistait à transcrire les deux entretiens enregistrés à l'aide d'Otranscribe⁸, un outil en ligne. La plupart des paroles ont été

8. <http://otranscribe.com/>

transcrites mot à mot mais j'ai opté pour la reformulation et l'omission de certains échanges pour une meilleure compréhension.

Après ce premier traitement de données, il me semblait tout d'abord impossible de faire une analyse pertinente directement à partir de cette transcription de 20 pages. Il fallait à nouveau traiter cette transcription pour faciliter le travail d'analyse par la suite. En même temps, je remarquais que les informateurs avaient des opinions différentes sur un même sujet. Il m'a donc semblé intéressant de faire une analyse par informateur mais aussi transverse afin de confronter les différents points de vue. Pour cela, je me suis renseignée sur la méthode de traitement et l'analyse des données.

Concernant la méthode de ce second traitement des données, je me suis appuyée sur l'analyse de contenu qui « permet de retracer, de quantifier voire d'évaluer les idées ou les sujets présents », selon Leray (2008, p. 5). En consultant les ouvrages de Leray (2008), Bardin (2006) et Mucchielli (2006), j'ai relevé différentes approches de l'analyse de contenu dont des méthodes logico-sémantiques se basant sur la compréhension du sens pour analyser des réponses dans le cadre d'un entretien semi-directif.

Selon Mucchielli (2006, p. 64), la première étape du traitement repose sur le « découpage et la reformulation normalisée » des séquences de l'entretien. Chaque entretien se divise en plusieurs séquences et chacune est numérotée. Ensuite, il s'agit de « distribuer et regrouper » ces séquences « sous des catégories telles qu'elles se dégagent du texte lui-même ». Pour mon analyse, il convient de décrire ou coder chaque séquence selon la grille d'analyse ci-dessous constituée en amont.

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et mots-clés

Tableau 4. Grille d'analyse de l'entretien semi-directif

Les items au choix pour la catégorie « Thèmes » sont « Présentation du prototype », « Didactique du FLE », « Cours hybride », « Conception du dispositif », « Évaluation », « Méthode d'enseignement », etc. La catégorie « Sujets » sert à préciser le sous-thème.

Les deux dernières étapes proposées par Mucchielli, se basant sur une analyse quantitative de fréquentiel des catégories, ne sont pas prises en compte. Quant à l'évaluation du prototype, il est préférable de « délaisser la perspective quantitative », comme l'ont précisé Robert et Bouillaguet (2002, p. 107), puisqu'un échantillon composé

de trois informateurs est relativement petit. L'analyse qualitative me permet d'exploiter en profondeur mon corpus et l'analyse transversale de comparer les avis de différents informateurs (Robert & Bouillaguet, 2002, p. 109).

Partie 4

-

Présentation du prototype

Pour rappel, le dispositif *Français Plaisir* est un projet d'essai de l'AFW dans le but de combler une lacune présente dans son offre de cours et aussi d'évaluer la faisabilité de mise en place d'un dispositif hybride.

Ce dispositif est destiné à un public débutant complet qui envisage d'apprendre le français comme un complément, en parallèle de la vie professionnelle. Par conséquent, le dispositif « *Français Plaisir* » est une formation extensive et souple.

Les contenus thématiques de ce dispositif hybride reposent sur les différentes situations possibles au cours d'un séjour touristique en France. Pendant cette formation de 12 séquences hebdomadaires, sept unités didactiques et trois ateliers sont prévus.

Chaque séquence s'organise en quatre étapes : *se préparer au cours, en cours, s'entraîner* et *aller plus loin*. Dans l'étape *se préparer au cours*, l'apprenant doit réaliser des activités en amont de la séquence présentielle. Au cours des étapes *s'entraîner* et *aller plus loin*, des activités sont à réaliser après la séquence présentielle à distance. Les activités à distance sont hébergées sur le site *Schoology*, un système de gestion de l'apprentissage.

Chapitre 8. Présentation de la plate-forme Schoology

Le site Schoology, créé en 2009, est une plate-forme de gestion de l'apprentissage dans laquelle l'apprenant peut suivre un parcours en ligne proposé par une institution d'enseignement ou par un enseignant. Schoology propose une version basique et gratuite s'adressant à l'enseignant indépendant et une version d'entreprise payante avec plus de fonctionnalités pour l'utilisateur d'institution. L'accès stable et gratuit de la version basique de Schoology en Chine est la principale raison pour laquelle mon tuteur de stage et moi-même avons choisi cette plate-forme d'apprentissage pour héberger ce dispositif hybride.

1. Outils et fonctionnalités de la plate-forme Schoology

Selon Even (cité par Sarré, 2008, p. 3), les fonctionnalités d'une plate-forme sont distinguées en cinq types : fonctionnalités communicatives, fonctionnalités d'ingénierie, fonctionnalités de création, fonctionnalités de suivi et fonctionnalités de gestion. Je présente donc les outils disponibles sur la plate-forme Schoology à partir de ces cinq types de fonctionnalités.

1.1. Fonctionnalités de création

Schoology possède plusieurs outils de création pour insérer tous les types de ressources et créer des exercices, comme le montre la figure 5.

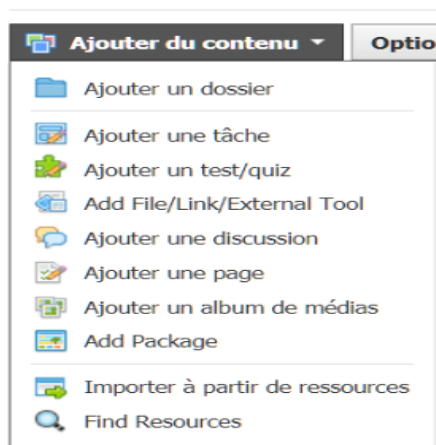


Figure 5. Outils de création sur la plate-forme Schoology

Le premier type d'outils permet d'insérer des textes, des images, des documents sonores et des vidéos tels que « ajouter une page », « ajouter un album de médias », « add file/link/external tool ». Le deuxième outil, « ajouter un test/quiz », permet de générer des exercices de QCM, de vrai-faux, lacunaire, d'appariement, etc. En troisième lieu, il s'agit de l'outil « ajouter une tâche » qui permet aux apprenants de déposer leurs travaux sous la forme multimédia et l'outil « ajouter une discussion » de mettre en place un forum.

Il est également possible d'élaborer des contenus à partir d'outils externes et les intégrer dans le parcours dans Schoology à l'aide de l'outil « add file/link/external tool ». Du fait qu'il n'est pas possible d'ajouter des images ou des documents sonores dans les items de tous les types de questions. Pour y remédier, j'ai élaboré des activités sous la forme multimédia sur le site Learningapps et inséré postérieurement le lien dans Schoology. Néanmoins, le tuteur et l'enseignant ne peuvent pas avoir accès aux travaux de l'apprenant. Dans le prototype de *Français Plaisir*, les activités élaborées du site LearningApps et de Quizlet sont systématiquement insérées.

1.2. Fonctionnalités de suivi et de gestion

Comme Schoology est une plate-forme de gestion de l'apprentissage, les fonctionnalités de suivi et de gestion sont importantes.

Concernant les fonctionnalités de suivi, le tuteur peut visualiser l'historique de travail des apprenants dont le temps passé sur l'activité, les résultats des exercices, les travaux déposés, etc. Les apprenants reçoivent automatiquement une note et le corrigé ainsi qu'une annotation donnée par le tuteur s'il s'agit d'activités autocorrectives. Ils ont une note et une annotation de la part du tuteur s'il s'agit d'un travail déposé.

Les fonctionnalités de gestion assurent la gestion pédagogique et la gestion administrative. Les outils tels qu'un système d'annonces, de rappel et d'agenda permettent aux enseignants de structurer l'apprentissage à distance, de relancer les tâches si certains apprenants ne participent pas. Schoology, portant une caractéristique sociale, permet de créer une page de groupe dans laquelle il est possible de visualiser les mises à jour du dispositif et d'échanger au sein du groupe. Quant à la gestion administrative, l'enseignant ou l'administrateur peut donner accès au cours et gérer des groupes d'apprenants, etc.

1.3. Fonctionnalités communicatives

En matière de communication, la version basique de Schoology intègre des outils qui permettent une communication asynchrone à l'écrit tels qu'une messagerie interne et un forum de discussion. Sur la version d'entreprise, il est possible d'installer des applications à partir du centre d'applications de Schoology, qui assurent une communication synchrone comme l'application « Conferences », un système de vidéoconférences intégrant des tableaux blancs interactifs. Grâce à ces outils de communication, le tuteur assure ses fonctions d'accompagnement.

1.4. Fonctionnalités d'ingénierie

En ce qui concerne les fonctionnalités d'ingénierie, l'utilisateur de la version basique, en tant qu'enseignant, peut créer différents parcours. Il faut noter que cet utilisateur joue à la fois les rôles d'enseignant-administrateur et d'enseignant-concepteur. Dans la version d'entreprise, l'institution peut récupérer les parcours élaborés par plusieurs concepteurs et prendre en charge le travail administratif, c'est-à-dire la gestion des apprenants et des enseignants.

2. Utilisation de la plate-forme dans le projet « Français Plaisir »

Le choix de la plate-forme intervient lors de la phase d'analyse de la commande. Tout d'abord, l'accès à la plateforme Schoology en Chine est le plus stable parmi les autres plates-formes d'apprentissage examinées telles qu'Apolearn⁹ et Edmodo¹⁰. Deuxièmement, pour les apprenants, il est possible de travailler à partir d'un navigateur sur ordinateur, smartphone ou tablette en installant une application IOS ou Android. Pour le tuteur et le concepteur, l'utilisation de Schoology ne nécessite pas d'installation préalable. Troisièmement, la version basique de Schoology est idéale pour l'AFW afin de mettre en place ce projet d'essai *Français Plaisir*. L'Alliance peut ensuite choisir la version d'entreprise pour avoir accès à plus de fonctionnalités, en fonction du projet.

Par ailleurs, en examinant la version basique de Schoology, j'ai pu relever certaines limites aux outils de communication et de création. En premier lieu, concernant la médiatisation, il n'est pas possible de créer totalement un exercice sous la forme multimédia. Par exemple, dans un exercice de QCM, l'énoncé d'un item est présenté sous la forme multimédia mais les propositions de réponse existent uniquement sous la forme textuelle. L'apprenant n'aura alors qu'une note et un corrigé comme feedback automatique des exercices autocorrectifs. Cela ne permet pas au concepteur de mettre en place une approche inductive à partir de l'activité autocorrective car il n'y a pas d'indices permettant à l'apprenant de réfléchir de manière profonde. En deuxième lieu, dans la version basique, l'outil de communication en synchrone est absent, ce qui ne favorise pas les échanges entre apprenants. Et si l'apprenant ne peut pas communiquer avec ses pairs en mode synchrone, il est difficile de mettre en place une activité demandant une collaboration des apprenants à distance.

En prenant conscience de ces limites, j'ai eu recours aux outils externes, à savoir le site LearningApps, pour créer des activités autocorrectives, et le site Quizlet, pour travailler sur le lexique. À mes yeux, l'apprenant ciblé attend d'un dispositif hybride d'avoir plus de flexibilité de travail afin de gagner en rapidité. En effet, les étudiants interrogés par Nissen (2009) mentionnaient qu'ils passaient beaucoup de temps à trouver

9. Apolearn : <https://apolearn.com/>

10. Edmodo: <https://www.edmodo.com/>

un créneau horaire commun à tous les participants d'un échange en synchrone. En élaborant le prototype, je n'ai pas prévu d'échange en synchrone.

Chapitre 9. Présentation du prototype sur le plan didactique

1. La méthode d'enseignement et le contenu à enseigner

1.1. L'approche pédagogique adoptée

1.1.1 La tâche

Mangenot¹¹ estime que la meilleure manière de mettre en valeur ces technologies est sans doute l'approche fondée sur les tâches, qui a émergé en premier dans le monde anglo-saxon. Mangenot accepte la proposition de définition d'Ellis (2003)¹² :

Une tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans des processus cognitifs et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée. (Mangenot & Louveau, 2006, p.39)

D'un point de vue didactique, l'apprenant acquiert les connaissances et développe ses compétences dans l'apprentissage lors de la réalisation de la tâche.

La notion de « tâche » est également utilisée par le Conseil de l'Europe (2001, p.16) pour mettre en lumière la perspective actionnelle. Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme acteur social qui a un problème à résoudre en langue cible. Le Conseil d'Europe précise que la réalisation de la tâche exige plus ou moins la mise en pratique des compétences langagières, cependant le résultat observable de la tâche n'est pas forcément langagier.

En général, on peut distinguer deux dimensions de la tâche dans l'apprentissage des langues : tâche simple et tâche complexe, nécessitant des étapes à accomplir. Dans un ordre de complexité croissante, Nissen (2011 b) classe les tâches complexes en trois catégories : les mono-tâches, les projets intégrant une ou plusieurs tâches et la suite de tâches scénarisées. Les mono-tâches sont des tâches « uniques » proposées par l'enseignant telles que « la réalisation d'une production écrite ou orale » et « la résolution de problème ». Le deuxième et le troisième type de tâches comprennent plusieurs tâches à

11. « Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias »

12. Cité dans chapitre 3 « Internet et la classe de langue »

effectuer. Ils sont à différencier des mono-tâches, car ce sont les apprenants qui participent à la détermination de la thématique dans le projet. La suite de tâches scénarisées est encore plus complexe, car elle nécessite « la réalisation de différentes tâches s'enchaînant ».

1.1.2. L'approche communicationnel et la perspective actionnel

En se référant à la définition proposée par Ellis, la tâche ne se limite pas à la perspective actionnelle. Je compare donc l'approche communicative et la perspective actionnelle, les deux approches les plus adoptées actuellement dans l'enseignement du FLE de nos jours.

En se démarquant des orientations méthodologiques précédentes dans lesquelles l'enseignant accorde plus d'importance à la forme et à la structure des langues qu'au sens dans le contexte, l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et la situation de communication. L'objectif est d'apprendre à communiquer en langue cible, autrement dit, d'apprendre à réaliser des actes de parole dans des situations communicatives données. Dans la perspective actionnelle, il convient d'« agir avec » au lieu d'« agir sur » dans l'approche communicative. L'apprenant est considéré comme un acteur social, plus seulement comme un utilisateur de langue cible.

Toujours selon Puren (2006), dans la perspective actionnelle, le concepteur privilégie une pédagogie du projet qui se centre sur la résolution d'un problème en groupe. Les tâches proposées dans cette perspective correspondent aux « projets intégrant une ou plusieurs tâches », « à la suite de tâches scénarisées ». Les tâches proposées dans l'approche communicationnelle correspondent aux mono-tâches.

Quant au dispositif « *Français Plaisir* », j'ai décidé d'adopter l'approche communicative se basant sur les mono-tâches, en proposant une tâche complexe facultative à la fin d'une unité didactique.

1.2. Sélectionner les contenus thématiques et fixer les objectifs pédagogiques

1.2.1. Sélectionner les contenus thématiques

Le Cadre précise les caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue. L'essentiel de l'apprentissage consiste à aider l'apprenant à développer « un ensemble de compétences générales » et, notamment « les compétences communicatives langagières », pour qu'il puisse réaliser « des activités langagières » qui lui permettent de

traiter des informations à l'intérieur de « domaines particuliers » dans « des contextes et des conditions variés », « en mobilisant les stratégies » convenables. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

Quant au dispositif « *Français Plaisir* », les contenus thématiques s'articulent autour d'un voyage touristique en France, puisque le thème général du dispositif est déterminé dans la commande.

Pour sélectionner les contenus, il convient de s'appuyer sur les besoins des apprenants, base de toute démarche de conception. Lorsqu'ils se renseignaient à l'AFW, certains apprenants potentiels exprimaient vouloir voyager en France ou suivre des formations enseignées en anglais en France. Monsieur Mounier, le conseiller pédagogique, estimait que concevoir un dispositif sur le thème du séjour touristique était en adéquation avec l'idée de proposer une formation souple et ludique pouvant attirer un nouveau type d'apprenants. Ce choix de thème a bien été précisé dans la commande. L'objectif général du dispositif est de former les apprenants à agir pendant leur séjour en France. Il faut ensuite affiner l'objectif général pour sélectionner les contenus.

M. Mounier m'a proposé sept contenus thématiques : s'enregistrer à l'hôtel, s'installer dans un café, dîner au restaurant, faire du shopping, visiter les sites touristiques, se déplacer en France, aller à la pharmacie. À la suite de sa logique, et de mes expériences en tant que touriste en France, M. Mounier et moi-même avons d'abord choisi les lieux de communication suivants : à l'aéroport, à l'hôtel, dans un quartier à proximité, au restaurant, dans les magasins et sur les sites touristiques. Nous avons ensuite défini les six situations communicatives dans lesquelles un voyageur pouvait agir pendant son séjour en France :

- 1) Un touriste, quand il arrive à l'aéroport, se renseigne sur les moyens de transport pour se rendre à l'aéroport dans le centre de Paris.
- 2) Un touriste s'enregistre à l'accueil dans un hôtel.
- 3) Un touriste visite dans un quartier français.
- 4) Un touriste prend un repas dans un restaurant.
- 5) Un touriste visite des sites touristiques.
- 6) Un touriste fait du shopping dans les magasins.

Pour chaque situation, j'ai élaboré une unité didactique. Ces six unités s'enchaînent en suivant l'ordre d'une simulation de voyage en France. Chacune se réalise en une ou deux séquences.

1.2.2. Fixer les objectifs pédagogiques

Il s'agit ensuite de définir l'objectif d'apprentissage ainsi que les objectifs pragmatiques dans ces situations communicatives retenues et, enfin, de déterminer les compétences langagières à développer dans chaque unité didactique.

Il convient de prendre en compte le niveau de départ des apprenants en français et celui à atteindre ainsi que le volume horaire du dispositif pour fixer l'objectif d'apprentissage. Je rappelle que les apprenants ciblés sont des grands débutants en français et qu'ils doivent, après d'une vingtaine d'heures d'apprentissage, être capables de se débrouiller pendant leurs séjours en France.

A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simple, 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.

Tableau 5. Niveaux communs de compétences-Échelle globale (Conseil d'Europe,2001, p.25)

En me référant aux descripteurs ci-dessus de niveau A1 et niveau A2 du CECRL, j'ai considéré que les apprenants de *Français Plaisir* devraient réaliser des activités de communication langagière dans des situations correspondant au niveau A2 selon le Cadre. Cela ne signifie pas que l'objectif est de former les apprenants à atteindre le niveau A2. En effet, il est presque impossible de former les apprenants chinois pour atteindre le niveau A2 ou même le niveau A1 dans toutes les compétences avec une formation d'une vingtaine d'heures étant donné qu'un apprenant atteindra généralement le niveau A1 après cinquante heures d'apprentissage.

À l'égard de *Français Plaisir*, il faut se concentrer sur les situations choisies et fixer les objectifs pragmatiques à travailler. C'est-à-dire que ce dispositif ne consiste pas à

former les apprenants à atteindre le niveau A2, voire le niveau A1, dans toutes les compétences. En revanche, il consiste à aider les apprenants à communiquer et agir dans des situations choisies.

Comme disait Courtyllon (2003), il faut considérer le critère fonctionnel et le critère linguistique pour établir la progression d'un dispositif. J'estime que certaines compétences linguistiques constituent la base de toute la formation telles que maîtriser l'alphabet français, communiquer en classe, poser une question, saluer et prendre congé, etc. De ce fait, j'ai décidé de travailler sur les objectifs pragmatiques présentés dans le tableau 5.

Contenus thématiques	Planning	Objectifs pragmatiques
Unité 0 Cours de préparation	Séquence 1	-Saluer et prendre congé
	Séquence 2	-Faire connaissance (se présenter, s'informer sur l'identité de l'autre) -Communiquer en classe
Unité 1 Arrivée en France	Séquence 3	-Indiquer le mode de déplacement -Demander et indiquer l'heure
Unité 2 À l'hôtel	Séquence 4	-S'enregistrer à l'hôtel -Localiser une chambre dans l'hôtel /un objet -Réserver un hébergement (Prolongement)
Unité 3 Dans un quartier à proximité	Séquence 6	-Nommer des lieux dans la ville -Demander son chemin -Comprendre un itinéraire simple
Unité 4 Au restaurant	Séquence 7	-Comprendre un menu -Commander au restaurant -Exprimer sa satisfaction
Unité 5 Les sites touristiques	Séquence 9	-Comprendre une présentation simple de site touristique
	Séquence 10	(Localisation, l'horaire de visite, activités à faire)
Unité 6 Shopping !	Séquence 11	Se renseigner auprès d'un vendeur -Demander/indiquer la taille -Demander le prix

Tableau 6. Les contenus thématiques et les objectifs pragmatiques

Les compétences linguistiques sont fixées selon les objectifs pragmatiques de chaque unité, surtout la composante lexicale, la composante grammaticale et la composante phonologique.

En plus de ces six unités didactiques, j'ai planifié trois ateliers dans ce dispositif : un atelier phonétique, un atelier cuisine et un atelier de conversation.

Contenus thématiques		
Atelier phonétique	Séquence 5	-Bilan sur les rapports graphie-phonie -Prosodie de la phrase : accentuation, rythme, intonation -Remédiation
Atelier cuisine	Séquence 8	-Faire un dessert français
Atelier de conversation	Séquence 12	-Échanger avec des intervenants français

Tableau 7. Les ateliers et les objectifs pragmatiques

Selon le planning, l'atelier phonétique sera animé durant la semaine 5 pour faire le bilan sur les règles de prononciation, travailler sur la prosodie de la phrase et aussi pour remédier à certaines erreurs phonétiques importantes. L'atelier cuisine sera animé après l'unité 4 en séquence 8. Les apprenants apprendront à faire un dessert simple dans cet atelier qui sera dynamique et ludique. Sur le plan didactique du FLE, les étudiants apprendront le vocabulaire des aliments, des ustensiles de cuisine, des verbes d'action basiques, etc. Ce sera aussi l'opportunité de montrer aux apprenants qu'ils sont capables d'agir en français avec un minimum de compétences en français. L'atelier de conversation est mis à la fin du dispositif (séquence 12), dans lequel les apprenants auront l'opportunité d'échanger avec d'autres intervenants, par exemple, des Français natifs ou d'autres Chinois ayant séjourné en France. En amont de cet atelier de conversation, les apprenants doivent préparer des questions à poser.

1.3. Structurer une séquence

1.3.1. Modèle d'une séquence

Chaque séquence s'articule en quatre étapes : *se préparer au cours*, *en cours*, *s'entraîner* et *aller plus loin* qui correspondent aux quatre rubriques des contenus en ligne.

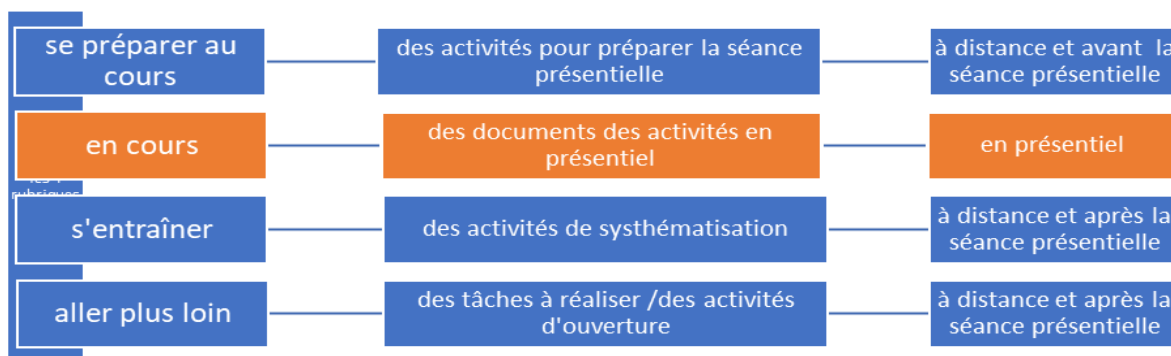


Figure 6. Les quatre étapes de séquence

Il est demandé aux apprenants de réaliser des activités dans la rubrique *se préparer au cours* avant la séance présentielle de chaque séquence. Il s'agit soit d'activités lexicales ou de compréhension écrite pour mettre en situation soit d'activités pour travailler les prérequis des activités suivantes.

La deuxième étape *en cours* de chaque séquence se déroule en présentiel. L'enseignant commence normalement par une mise au point sur les activités réalisées de l'étape 1. Ensuite, il s'agit d'une activité de compréhension dans laquelle les apprenants sont exposés à une nouvelle situation de communication. Les apprenants étant des débutants complets, les activités de compréhension se limitent ici aux activités formelles comme une compréhension orale avec un enregistrement sonore et une série de questions auxquelles répondre. Je pense que, pour eux, comprendre ce que l'enseignant dit et interagir avec lui représentent déjà des activités de compréhension, qui constituent la source d'apprentissage. Cette activité de compréhension sert aux matériels pour développer les compétences langagières chez l'apprenant. Je les catégorise en trois types : activités lexicales, activités grammaticales et activités sur l'acte de parole. Dans les activités lexicales, l'enseignant introduit des nouveaux mots comme le vocabulaire des aliments dans l'unité 4. Dans les activités sur l'acte de parole, l'enseignant donne aux apprenants des outils linguistiques indispensables pour réaliser un acte de parole au lieu de présenter un point grammatical de manière systématique dans une activité grammaticale. La séance en présentiel peut se terminer par une activité de systématisation.

Les apprenants peuvent consulter les documents supports dans la rubrique *En cours* après la séance en présentiel. Ces documents supports comportent des textes de compréhension écrite, des enregistrements audios de compréhension orale ainsi que des transcriptions et résumé des points de langues. J'ai essayé de donner le plus de documents possible, notamment des documents écrits en l'absence de manuel existant, dans la mesure où les apprenants chinois accordent beaucoup d'importance aux manuels et aux documents supports dans l'apprentissage.

Les dernières étapes de *s'entraîner* et *aller plus loin* se font à distance et après la séance en présentiel. Les apprenants retrouvent des activités de systématisation, surtout à l'écrit en ligne dans la rubrique *s'entraîner*, et des tâches à réaliser ou des activités d'ouverture dans la rubrique *aller plus loin*. Par exemple, dans la séquence 1, les apprenants ont pour tâche d'afficher une note pour se présenter sur le mur virtuel créé sur le site Padlet ; dans la séquence 7, les apprenant doivent, en activité d'ouverture, s'exercer à la compréhension orale lors d'un échange au sujet du moyen de paiement dans un restaurant.

D'ailleurs, un forum de discussion est à la disposition des apprenants pour poser des questions à l'enseignant et échanger entre eux.

1.3.2. Séquence 1 et 7 comme illustration

Pour illustrer la structure de séquence, je crée le tableau récapitulatif ci-dessous concernant le déroulement de la séquence 1 et 7.

	Séquence 1 (Unité de préparation)	Séquence7 (Unité 4)
Forum de discussion	-	L'activité 2.2 Présentation d'un plat français
Étape 1 : Se préparer au cours	-	Activité CE : les repas en France Activité L : les aliments
Étape 2 : En cours	Activité IO : faire connaissances en classe Activité Lexique/Phonétique : l'alphabet et quelques voyelles Activité IO/L : communication en classe et les objets dans la salle Activité L : les jours de la semaine	Activité L : Révision : le vocabulaire des aliments Activité CO : -Pré-écoute : CE -CO : une conversation au restaurant - Objectif pragmatique : commander au restaurant Activité (Culture) : un menu français et les

		plats français AS (Jeu de rôle) : Commander au restaurant
Étape 3 : S'entraîner	AS (Lexique) : Exercice d'association sur la communication en classe et les objets dans la salle AS(Lexique/phonétique) : Exercice de catégorisation sur l'alphabet	AS (Lexique) : Texte à trous (commander au restaurant) Découvrir les plats typiques en France
Étape 4 : Aller plus loin	Tâche (1) : créer le mur de contact sur lequel l'apprenant affiche une note de présentation.	Activité d'ouverture (CO) : sur le moyen de paiement

Tableau 8. Les activités de la séquence 1 et 7¹³

2. *L'articulation présence-distance*

Comme mentionné précédemment, chaque séquence s'organise en quatre étapes dont trois sont à réaliser à distance. Cependant, deux tiers de la charge de travail se prévoient en présentiel au niveau du temps. De manière générale, le travail en présentiel de chaque séance est effectué en deux heures et celui à distance occupe une heure, selon ce qui est prévu. Le mode présentiel est dominant dans ce dispositif.

Les apprenants sont encouragés à réaliser des activités étape par étape pour être exposé plus régulièrement à la langue cible. Comme le disait Nissen (2014), l'accomplissement des tâches par étape favorise « une exposition régulière » (p. 2) de l'apprenant à la langue cible.

Au sein d'une unité didactique, la charge de travail se divise en trois parties : des activités à distance en amont, des activités en présentiel et des activités à distance en aval. D'un point de vue global, l'alternance entre deux modes repose sur des thématiques. Les activités de l'unité 4 sont toutes construites autour de la question : comment passer une commande au restaurant ? L'alternance par compétence est également observable. Par exemple, un point grammatical est expliqué en présentiel et des activités de systématisation et de réemploi sont proposées à distance.

À distance, je prévois des activités de prise d'information telles que des activités lexicales, de compréhension orale et écrite comme mise en situation ou ouverture et des

13. Activité de production orale : PO Production écrite (désormais PE), activité de compréhension orale (désormais CO) et de compréhension écrite (désormais CE), ainsi qu'activité d'interaction orale (IO) et interaction écrite (IE)

activités de traitement d'information telles qu'une tâche à réaliser et des activités de systématisation sur les points de langues en employant ce qu'ils ont appris. En présentiel, il s'agit d'activités d'interaction orale comme des jeux de rôle (traitement d'information) et des activités nécessitant beaucoup d'explications de l'enseignant comme des activités pour exploiter et systématiser de nouveaux actes de parole (prise d'information).

3. L'accompagnement

3.1. Les aides matérielles

Dans le prototype de *Français Plaisir*, les aides matérielles sont observables à trois niveaux. Au niveau pédagogique, les apprenants peuvent consulter tous les documents utilisés en présentiel dans la rubrique *En cours* et d'autres ressources d'apprentissage telles que des fiches méthodologiques. Certaines consignes sont traduites en chinois, la langue maternelle des apprenants. Au niveau organisationnel, les apprenants peuvent visionner les activités à effectuer sur la page d'accueil du dispositif à l'aide de l'agenda. Au niveau technique, trois vidéos tutorielles sont mises à disposition des apprenants concernant l'utilisation des outils numériques.

3.2. Le tutorat

Le tuteur en ligne assure principalement des fonctions pédagogiques, organisationnelles et évaluatives. Il doit être présent sur la plate-forme pour répondre, en premier lieu, aux questions posées, expliquer la consigne et aider les apprenants à réaliser des activités. En deuxième lieu, il contrôle l'apprentissage en ligne pour corriger et évaluer les tâches, revoir les résultats des activités autocorrectives et relancer des activités si certains apprenants ne les réalisent pas. Le tuteur répond aux questions techniques concernant le fonctionnement de Schoology. La fonction motivationnelle n'est pas bien réalisée dans le prototype créé. Les échanges entre le tuteur et les acteurs sont effectués via la messagerie interne et le forum de discussion du site.

Dans le prototype élaboré, il manque un guide de tutorat, dans lequel le tuteur trouverait des précisions. Par exemple : combien de temps a été consacré au tutorat en ligne par semaine et à quel rythme, est-ce qu'il est prévu d'avoir un retour au début ou à la fin de la séance en présentiel ?, etc.

3.3. L'accompagnement par les pairs

Pour ce qui est de l'accompagnement par les étudiants, j'ai essayé d'élaborer des activités qui favorisent la collaboration entre les apprenants et les encouragent à réagir sur les travaux d'autres apprenants. Il convient de noter que ce type d'accompagnement n'est pas suffisant. En effet, il est préférable d'élaborer davantage d'activités en groupe pour favoriser et profiter de l'accompagnement par les pairs.

Je prends l'activité lexicale sur le site Padlet comme exemple. Pourtant, il s'agit d'une activité demandant la contribution de chaque apprenant. Ces derniers doivent chercher des mots et les regrouper pour construire un cahier thématique. En tant que conceptrice, je propose, bien entendu, des indices pour les orienter. Dans l'unité 4, il s'agit de chercher des aliments de genres différents et de les afficher dans la page collective du site Padlet. Chaque apprenant ou chaque petit groupe s'occupe d'un genre. Comme exemple, je complète la catégorie de poissons et ajoute des photos pour leur donner des idées sur les aliments. Néanmoins, ce type d'activités suscite peu d'interactions entre les participants.

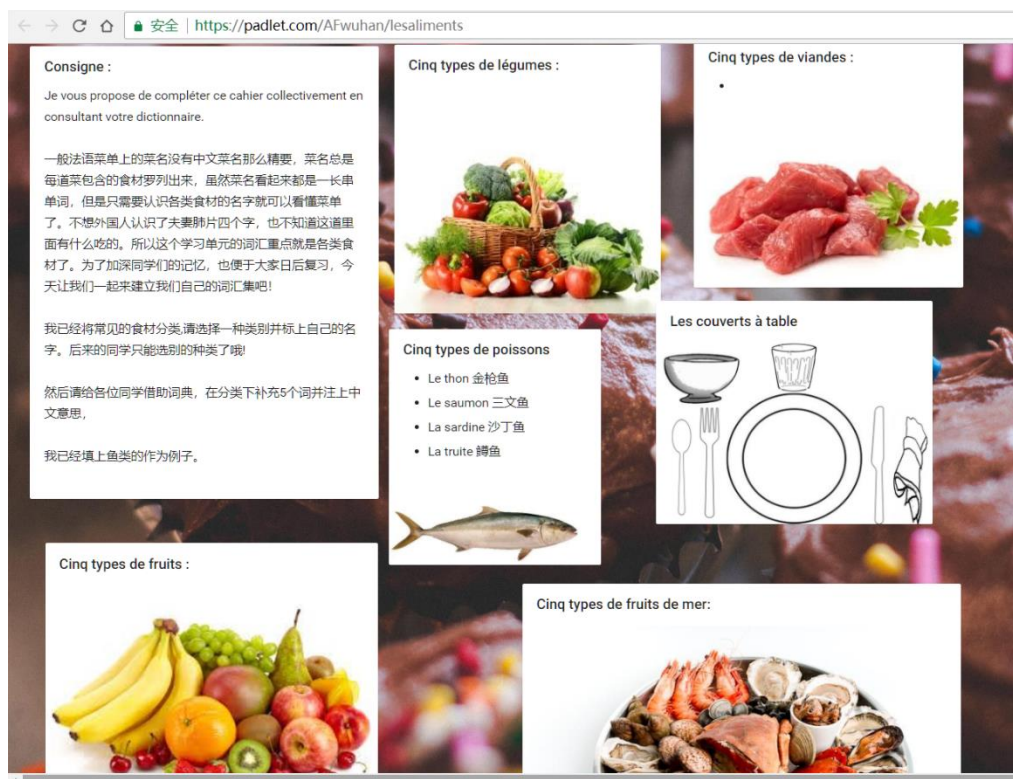


Figure 7. Le cahier des mots--Aliments

4. La médiation et la médiatisation

4.1. La médiation

En ce qui concerne la médiation, les apprenants peuvent uniquement livrer leurs commentaires dans les forums de discussion et sur la page de groupe sur Schoology.

Pour certaines activités, je demande à l'apprenant de déposer son travail dans le forum de discussion pour que d'autres apprenants aient accès à son travail et puissent faire des commentaires. Ils ont également la possibilité d'en faire sur les documents partagés dans la page de groupe. Cependant, cette fonctionnalité n'est pas bien mise en service dans le prototype élaboré, atteindre les objectifs réflexifs et relationnels étant moins envisagé dans ce dispositif.

4.2. La médiatisation

Concernant la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage, les apprenants peuvent réaliser des activités directement sur cette plate-forme comme faire des exercices, rédiger un texte, réaliser un enregistrement audio et, ensuite, les déposer.

Pour la mise à disposition d'outils de gestion et de communication, un forum de discussion général ainsi qu'une messagerie sont à considérer comme des outils de communication en asynchrone. La version basique de Schoology ne possède pas d'outil de communication synchrone. Du fait que les apprenants se voient une fois par semaine, et qu'il est difficile de planifier un échange synchrone en ligne à plusieurs, les travaux en groupe sont prévus dans la séance en présentiel. Je n'utilise pas d'outil de communication en synchrone dans le dispositif *Français Plaisir*. Je me sers également d'outils d'organisation tels que l'agenda, des rappels et la page du groupe pour programmer les activités, annoncer la publication de nouvelles activités et communiquer avec les apprenants.

La plupart des documents mis à disposition des apprenants sont sous la forme multimédia : documents écrits intégrant des photographies, images, documents sonores, vidéos, activités interactives, liens, etc. Cependant, les travaux demandés sont peu nombreux sous la forme multimédia.

Les apprenants n'ont pas la possibilité de négocier le contenu et la méthode pédagogique, par contre ils ont accès aux ressources externes.

Partie 5

-

Analyse des données

Chapitre 10. Interprétation des résultats—un tableau récapitulatif des entretiens

À la suite de la manière de découpage et codage des séquences de sens présentée dans la partie méthodologique, j'ai finalement construit ce tableau récapitulatif. Ce processus de traitement de données me permet d'avoir une autre vision sur les entretiens et avoir une analyse plus profonde. Je débute cette partie d'analyse par une critique de manière générale sur le dispositif conçu, ensuite, en continuant d'exploiter ces données, je mettrai l'accent sur certains termes de parcours hybride en langue.

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
Y1	03 :26-03 :34	Présentation de l'informateur Y	Son parcours de formation, son parcours professionnel dans les domaines du FLE et du CLE	
Y2	06 :58-07 :11	Ses intérêts pour la didactique des langues	L'entrée dans la langue, la phonologie et lexicale	
Y3	08 :10-09 :40	Présentation du prototype de <i>Français Plaisir</i>	Le contexte et le public du projet <i>Français Plaisir</i>	Y demande de précision sur la taille du groupe et le profil du public.
Y4	09 :41-11 :42	Didactique du FLE : Stratégies d'apprentissage	Les stratégies d'apprentissage chez les apprenants chinois	Y : S'appuyer sur des listes de vocabulaire et apprendre par cœur
Y5	11 :44-19 :18	Didactique du FLE : Didactique de la phonétique et du lexicale	L'entrée à la langue française : -L'intercompréhension avec l'anglais et le français -Les mots transparents français-anglais	1. Y propose de faire entrer dans la phonologie et le lexicale français à l'aide des mots transparents français-anglais. 2. L'atelier phonétique du dispositif n'est pas bien expliqué : manque de l'introduction explicite à la phonologie.

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
Y6	20 :31	Cours hybride : La plate-forme	Raisons de choisir la plate-forme Schoology	Y demande les raisons pour lesquelles choisir Schoology. Pour Y, le fonctionnement du Schoology n'est pas stable.
Y7	22 :22	Conception du dispositif (Programme)	Programme : Le lien entre les objectifs pédagogiques et la tâche n'est pas clair	La tâche et les objectifs pédagogiques
Y8	24 :39-26 :44	Cours hybride : répartition de la charge de travail en deux modes	Répartition entre présence-distance. Y : Peu d'éléments à observer pour commenter sur ce point	Le but du jeu, c'est amener les apprenants vers l'écoute et vers la production
Y9	27 :11-34 :13	Didactique de la phonétique et du lexique	L'intercompréhension avec l'anglais → un stock de mots	L'intercompréhension avec l'anglais et le français
Y10	34 :13-34 :45	Conception du dispositif	L'objectif pédagogique peut être atteint ? Y : Non, parce que la conceptrice est repartie de zéro.	
Y11	34 :51-35 :14	Conception du dispositif : Analyse du public	La prise de conscience en spécialités du public	
Y12	35 :30-41 :50	Cours hybride : Outils de communication	Accompagnement : L'utilisation du forum de discussion et du groupe WeChat	Communication via groupe Wechat
Y13	42 :00-45 :00	Cours hybride : Accompagnement	Accompagnement : Les activités autocorrectives : Feedback	Feedback
Y14		Cours hybride : La plate-forme	La langue affichée du Schoology : l'anglais ?	Les apprenants peuvent utiliser le correcteur d'orthographe sur leurs smartphones.

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
S1	00 :00- 06 :20	Présentation de l'informateur	Présentation de l'informateur	
S2	06 :24- 16 :32	Présentation du projet et du prototype de <i>Français Plaisir</i>	Programme du dispositif Organisation de l'unité didactique	La progression thématique De différentes étapes de l'unité Des ressources des documents utilisés
S3	16 : 38- 17 :38	Conception du dispositif : Analyse du public	Le choix des contenus, les spécificités des apprenants	
S4	18 :21- 22 :11	Didactique de la phonétique	Conseil : diviser le travail phonétique en plusieurs séances	
S5	22 :40- 24 : 05	Evaluation	S : La consigne n'est pas claire, la tâche est compliquée.	Commentaire sur la rubrique "Auto-évaluation" de Séquence 7.
S6	24 :05- 25 :00	Méthodologie d'enseignement	Recours à la langue maternelle : pas la meilleure solution.	Les questions de l'activité autocorrective sont en français. Il est difficile à comprendre et à faire cette activité pour les apprenants.
S7	25 :00- 27 :06	TICE et Cours hybride	Les difficultés rencontrées par les apprenants Le choix de la plate-forme	Problèmes techniques.

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
S8	29 :25- 39 :30	Méthodologie d'enseignement -Le choix des documents-soutiens -Motivation de l'apprenant	Les activités conçues : déconnecté à la réalité, manque d'authentique Des documents authentiques/ la connecté à la réalité → Motiver les apprenants En réalité, l'apprenant est devant une masse d'info → l'importance de développer les stratégies de communication	Le choix des documents La motivation des apprenants Les stratégies de communication
S9	41 :34- 42 : 30	Méthodologie d'enseignement - Méthode inductive	Méthode inductive (proposer des hypothèses → discuter en groupe →confirmer/infirmes des hypothèses)	
S10	49 : 29 – 54 : 39	Apprentissages en ligne	Les apports : -Connecter au monde réel facilement -Avoir accès aux ressources sélectionnés et didactisées par l'enseignant	
S11	59 : 49 – 1 : 02 :54	Méthodologie d'enseignement -Le choix des documents-soutiens	L'importance d'avoir des documents sous la forme multimédia.	Commentaire sur CE de S7
S12	01 : 04 :18- 01 : 06 : 46	Méthodologie d'enseignement -Le choix des documents-soutiens	Ce document a l'air authentique.	Commentaire sur CO en présentiel de S7
S13	01 : 08 : 21- 01 :11 :42	Cours hybride : Les exercices	L'exercice autocorrectif et le feedback	Commentaire sur les exercices autocorrectifs de S7
S14	01 : 12 : 00-	Didactique du FLE :	Conseil : au lieu de proposer un exercice	Commentaire sur les exercices

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
	01 : 15 : 00	Didactiser un document	d'orthographe, proposer une activité qui demande plus de réflexion linguistique.	autocorrectifs de S7.
S15	01 :15 : 49- 01 :24 :00	Conseils pour mon mémoire	1. Examiner des parcours des langues en ligne et faire des critiques positives et négatives pour avoir une réflexion plus profonde sur la théorie didactique 2. Avoir une réflexion critique sur la plateforme Schoology 3. Préparer un questionnaire auprès des apprenants, des professeurs	
S16	01 : 24 :17 - 01 :27 : 26	Les apports du cours hybride	S : Proposer des activités à distance n'est pas simplement pour gagner du temps pour le présentiel, c'est pour rendre la classe plus efficace.	
S17	01 :29 : 05- 01 : 30 : 10	Cours hybride : répartition de la charge de travail en deux modes	Répartition de la charge présentiel-distanciel : les avis/retours des utilisateurs(apprenant/enseignant) sont importants.	
S18	01 : 30 :16	Didactique des langues : Motivation et apprentissage ; évaluation et apprentissage	Évaluer quoi ?	
S19	01 : 31 : 35- 01 : 37 : 10	Cours hybride : communication et accompagnement	Forum de discussion et chat, distance entre les apprenants et l'enseignant, accompagnement	
S20	01 : 37 : 23	Conception du		

N° de séquence	Période	Thèmes	Sujets et opinions	Note et Mots-clés
		dispositif : Objectif pédagogique		
S21	01 : 37 : 36	Cours hybride : accompagnement	Accompagnement/ tuteur : Fonctions du tuteur, guide de tuteur	
R1	-	Cours hybride : répartition de la charge de travail en deux modes	Répartition en présence et à distance	L'AFW envisage un dispositif de présentiel allégé.
R2	-	Didactique du FLE	Par le biais du vocabulaire, ou de compréhension écrite pour introduire le sujet thématique. Autour des objectifs communica(c)tionnels	
R3	-	Cours hybride : accompagnement	Accompagnement : Conseil : prévoir une transcription pour certaines activités	(cf. Étape 4 de Séquence 7)
R4	-	Conception du dispositif : objectif pédagogique	Les objectifs pédagogiques sont globalement réalisables.	
R5	-	Didactique de la grammaire et du lexique	Comment aider les apprenants à comprendre certaines règles grammaticales et comprendre des mots sans avoir recours au chinois ?	
R6	-	Cours hybride : Accompagnement	Accompagnement : traduction des consignes, différents forums de discussion, prévoir un tuteur en ligne	

Chapitre 11. Un prototype à améliorer

Les remarques de ces trois informateurs m'ont permis de prendre du recul par rapport à ce que j'ai conçu. Autrement dit, j'ai pu avoir une vision neutre et critique sur le prototype du dispositif hybride *Français Plaisir* que j'ai élaboré. Je me suis rendu compte de l'existence de problèmes de fond au niveau de la conception car ma perception du dispositif hybride en langues n'était pas suffisante à ce moment-là.

1. Réflexion générale sur la conception de formation hybride

1.1. Apports de la formation hybride

Lors de la conception, je considérais que le projet *Français Plaisir* relevait du présentiel allégé selon la typologie Compétice, que le but était de gagner plus de temps pour le cours en présentiel en déplaçant certaines activités à distance. Ainsi, j'estimais que travailler à partir d'un smartphone facilitait l'apprentissage, surtout pour les adultes, car cela leur permettait de mieux s'organiser en mettant à profit leur temps fragmenté pour apprendre.

Cependant, je ne me suis pas rendu compte que l'introduction de l'apprentissage à distance modifierait la logique de conception. Quelquefois, j'ai simplement transformé un exercice traditionnel tiré d'un manuel à une activité autocorrective en ligne, par exemple une activité pour systématiser une règle grammaticale. La discussion avec les informateurs m'a permis de comprendre que l'intérêt d'un parcours hybride est de concevoir des activités que les apprenants ne peuvent pas réaliser dans une formation traditionnellement suivie en présentiel.

En tant que conceptrice, il me faut profiter d'autres avantages de formation hybride, au niveau didactique, tels que la distance pour apprendre, l'accès à une diversité de ressources pédagogique et/ou authentiques, la communication plus facile avec l'enseignant, d'autres apprenants etc. Il importe également de garder en tête que les outils numériques et les nouveaux modes d'enseignement ou d'apprentissage doivent être au service des objectifs pédagogiques et de l'enseignement du FLE, non l'inverse.

1.2. Méthodes d'enseignement du FLE

Il semble également important que le concepteur reste ouvert à toutes les méthodes d'enseignement. Face à cette conception du dispositif différent d'un parcours français général, je me suis contentée de sélectionner et de simplifier le contenu. Au sujet de la méthode d'enseignement, j'ai choisi parmi les approches dominantes comme l'approche communicative, la perspective actionnelle. L'informateur Y¹⁴ proposait une nouvelle idée pour la méthode d'enseignement : introduire l'intercompréhension entre le français et l'anglais. L'informateur Y estime que l'anglais peut être un pont entre le chinois, langue maternelle des apprenants, et le français, langue cible, en tenant compte de la similarité lexicale et morphosyntaxique entre le français et l'anglais. Bien que le niveau d'anglais des apprenants potentiels soit hétérogène d'après ma supposition, l'anglais est toujours dans leur bagage linguistique et joue un rôle de pont. Cela me rappelle qu'il est possible d'introduire d'autres approches telles que l'approche par compétence, l'approche culturelle et interculturelle, la lecture en couleur etc.

1.3. Motivation

L'informateur Y et l'informateur S mentionnent tous deux le risque d'abandon auquel je n'avais pas pensé. En effet, il me semblait que sous l'influence de la culture éducative chinoise, les apprenants réaliseraient dans tous les cas des activités en ligne et que les effectuer sur un smartphone était plus pratique que de faire ses devoirs sur papier. Même si les apprenants pourraient ne pas être très à l'aise dans ce nouvel environnement de travail, par exemple à cause des problèmes techniques, je pensais que la présence du tuteur, qui serait à disposition des apprenants pour les aider, serait suffisante. L'informateur Y et S indiquent qu'il faut également motiver les apprenants à effectuer des activités à distance et à interagir avec d'autres apprenants. L'informateur Y propose de communiquer avec les apprenants dans un groupe Wechat, l'informateur S estime qu'il est important de concevoir des activités « connectées au monde réel » pour motiver les apprenants à réaliser des activités sur la plate-forme voire à chercher d'autres ressources d'apprentissage par eux-mêmes.

14. Séquence Y5

1.4. Répartition de la charge de travail en présentiel et à distance

Les informateurs Y et S mentionnaient deux possibilités de répartir la charge de travail en deux modes.

L'informateur Y¹⁵ proposait une répartition par habileté. Le cours en présentiel serait majoritairement dédié au développement des capacités à interagir oralement en fonction de l'objectif pédagogique. Les habiletés en compréhension et expression seraient traitées à distance.

L'informateur S¹⁶ estime que les apprenants pourront réfléchir plus en profondeur avec l'apprentissage à distance puisqu'ils peuvent travailler à leur rythme et ont accès à plus de ressources. Il proposait donc de mettre en ligne des activités permettant aux apprenants de réfléchir sur la langue, d'émettre des hypothèses et de développer des stratégies d'apprentissage à l'aide des instructions données ou du feedback. Il¹⁷ ajoutait qu'il était plus important d'avoir des retours de la part des utilisateurs, à savoir l'enseignant, le tuteur et les apprenants, en ce qui concerne la répartition de la charge du travail.

1.5. Difficultés techniques

L'informateur S souligne que, selon ses expériences au Japon, il faut envisager certains problèmes rencontrés par les apprenants au niveau technique. Il me conseille de consacrer du temps en présentiel pour expliquer ce dispositif hybride et comment travailler sur la plate-forme Schoology. Pendant la conception, j'ai prévu l'activité 5 à la fin de la première séance pour expliquer le fonctionnement du cours, qui n'est actuellement pas suffisant, selon moi. Il vaut mieux prévoir une séance d'une heure voire d'une heure et demie dans la salle informatique au début du dispositif pour expliquer le fonctionnement du dispositif et montrer aux apprenants comment travailler sur la plateforme afin qu'ils s'habituent à Schoology en réalisant quelques activités encadrées par l'enseignant.

15. Séquence Y8

16. Séquence S8

17. Séquence S17

2. Communication et outils de communication

La communication entre l'enseignant et les apprenants dans un dispositif hybride est plus importante et variée que dans un dispositif totalement en présentiel. La communication ne se limite pas au présentiel grâce à la présence d'outils de communication en ligne.

2.1. Opinion des informateurs

Dans la version basique de Schoology, deux outils de communications sont mis à disposition des utilisateurs : la messagerie interne et le forum de discussion. Les apprenants peuvent envoyer des messages aux autres et lancer un sujet de discussion ou interagir sur d'autres sujets postés.

Les trois informateurs mentionnent l'usage du forum de discussion. Dans le prototype élaboré, j'ai intégré un forum dans lequel les apprenants peuvent poser des questions dans toutes les langues. Cet outil est également utilisé pour déposer les tâches réalisées dans certains cas afin que tous les apprenants puissent consulter et commenter les travaux des autres comme pour l'activité 2.2 de la séquence 7. Il est demandé aux apprenants de poster une présentation très simple d'un plat typique français et ses ingrédients principaux grâce à l'outil de forum.

L'informateur Y¹⁸ accorde de l'importance à la communication dynamique et moins formelle. Au lieu d'utiliser deux outils de communication possédés par Schoology, et il me conseille de créer un groupe Wechat avec tous les participants du cours. Je partage avec lui l'idée que les outils de communication de Schoology sont très limités. La version basique de Schoology ne possède pas d'outils permettant une communication audiovisuelle et en synchrone. Les apprenants doivent se connecter à la plate-forme. D'après lui, la communication dans un groupe Wechat serait plus appréciée par les apprenants du fait que presque tous les apprenants se connectent à Wechat. Ils n'auraient donc plus besoin de se connecter à Schoology pour voir les messages. Les apprenants se sentiraient accompagnés tout au long de leur apprentissage par leurs pairs et par le tuteur. De plus, il mentionne que les interactions au sein du groupe Wechat permettraient au tuteur de mieux accompagner les apprenants à distance ainsi qu'à l'enseignant d'adapter son cours en présentiel.

18. Séquence Y12

L'informateur S estime que la présence du tuteur est importante, quelle que soit la manière de communiquer. Les échanges au sein de la plate-forme, par email ou via une messagerie instantanée sont tous possibles.

2.2. Wechat, une messagerie instantanée

Wechat est la messagerie instantanée pour communiquer avec des personnes de son entourage et a aussi une dimension de réseau social. En effet, dans la rubrique « Moments », l'utilisateur peut publier des nouvelles, des images, des vidéos courtes et ses contacts peuvent les consulter et ajouter des commentaires. L'utilisateur peut également créer un groupe Wechat pour communiquer à plusieurs en même temps. Cette conversation en groupe permet aux utilisateurs d'envoyer des messages vocaux et écrits, des images, des vidéos, des fichiers de différents formats (.doc, .pdf., .mp3, etc.) et de participer à des audioconférences et des vidéoconférences avec un ou plusieurs utilisateurs. La conversation en groupe Wechat mêle des communications quasi-synchrones et asynchrones.

Quant au projet *Français Plaisir*, l'informateur Y m'a proposé de créer un groupe de conversation. Étant tout à fait d'accord avec lui sur les avantages de ce genre de communication, j'avais néanmoins quelques inquiétudes concernant le fait d'introduire cette manière de communiquer dans le dispositif. Le participant se retrouve souvent face à un volume important d'informations dans une conversation en groupe dans laquelle des communications quasi-synchrones et asynchrones se mêlent. Cela rend difficile le suivi des échanges entre tous les participants ainsi que la gestion des interactions, surtout pour le tuteur. Même si presque tous les apprenants chinois se connectent à Wechat, ils désactivent normalement les alertes de conversation de groupe afin de ne pas être constamment dérangés. Puisque tous les participants ne sont pas présents dans la conversation de groupe en même temps, il leur faut prendre le temps de relire tous les nouveaux messages pour suivre les échanges. De plus, le nombre de participants évolue constamment et le phénomène de détopicalisation est observable. Les messages envoyés sont fragmentés. Je constate qu'il est préférable de planifier une séquence à distance pour tous les participants, si l'on envisage de parler d'un thème.

2.3. Piste d'amélioration

En tant que concepteur, il convient de réfléchir à la manière d'intégrer ces outils de communication tout au long de la conception du dispositif hybride, et à la façon

d'encourager les apprenants à communiquer avec l'enseignant ou le tuteur, et plus souvent entre eux via ces outils. Il ne s'agit pas simplement de créer un forum de discussion en ligne ou un groupe Wechat avec tous les participants du cours. Il est également important de proposer un guide au tuteur pour qu'il puisse dynamiser les échanges et didactiser totalement ou partiellement les traces de communication.

Après cette analyse, je remarque qu'il est effectivement pertinent de mettre en place un groupe Wechat en parallèle de la formation. Quant à *Français Plaisir*, ce groupe Wechat peut y jouer le rôle de forum de discussion dans lequel les apprenants posent des questions et partagent des documents. Le travail du tuteur consiste à dynamiser les interactions au sein du groupe. En premier lieu, il s'agit de répondre aux questions des apprenants. En deuxième lieu, il est aussi important d'encourager les étudiants à prendre la parole. Par exemple, partager des documents qui suscitent des interactions, interagir avec d'autres apprenants, autoriser l'usage de la langue maternelle, etc. Le tuteur peut envoyer des annonces et corriger les apprenants s'ils le demandent. Selon moi, ce groupe Wechat ne serait pas utilisé comme une activité d'interaction car il est difficile d'organiser une séquence dans laquelle tout le monde est disponible en même temps.

Dans d'autres cas, il me semble qu'il est possible d'animer des échanges en mode synchrone à plusieurs en passant des appels en audio ou en visioconférence. Wechat ayant aussi un petit air de réseau social, les apprenants peuvent poster leurs tâches réalisées grâce à la fonctionnalité « Moments » et ainsi gagner en motivation. Il s'agit d'un réseau fermé. Seules les personnes figurant dans les contacts peuvent accéder à ces « Moments » et déposer des commentaires. En outre, il peut être intéressant pour certains apprenants ayant des amis francophones, ainsi que pour les parents qui peuvent partager, par exemple, une chanson de leur enfant enregistrée dans leurs « Moments ».

3. Activité autocorrective et feedback

Un autre type de critiques repose sur les activités autocorrectives. Dans l'apprentissage du FLE à distance, les activités autocorrectives peuvent être mises en place non seulement pour vérifier la maîtrise des connaissances mais aussi pour d'autres objectifs tels que la découverte et la systématisation des règles grammaticales, la présentation et la sémantisation du vocabulaire, la compréhension d'un document, etc.

Cependant, la majorité des activités en ligne du prototype sont conçues pour vérifier la compréhension d'un document, introduire le vocabulaire et systématiser des

règles car le feedback automatique ne permet pas à l'apprenant de réfléchir aux erreurs commises. Le feedback automatique se compose d'une note et d'un corrigé sauf pour les questions à choix multiples. Dans la question à choix multiples, un feedback est prévu pour la bonne réponse et un deuxième pour les autres distracteurs. Le tuteur pourra ajouter une annotation lors de la vérification. J'ai élaboré également des activités autocorrectives sous la forme multimédia sur le site Learningapps et inséré postérieurement le lien dans Schoology.

L'informateur Y mentionne qu'il est important de bien réfléchir aux bonnes réponses validées de ce genre d'activités. Il prend le problème de l'accentuation comme exemple.

En effet, les étudiants chinois utilisant un (clavier) qwerty, ils n'ont pas les accents. Vu que tu comptes les accents dans les bonnes réponses, c'est extrêmement frustrant d'avoir un zéro alors que t'as mis le bon mot. (Séquence 13, Informateur Y)

L'informateur S souligne l'importance de réviser les réponses des apprenants de ce type d'activités.

Dans ce genre d'exercices, ce qui est important, c'est d'avoir constamment une révision de toutes les réponses [...] Tu regardes les réponses qu'ils ont faites et tu revalides s'il y a des choses que t'as oubliées, parce que c'est tout le temps le cas. [...] Le fait de revoir les exercices à chaque fois, du coup tu vas rajouter des bonnes réponses ou des mauvaises réponses, ça l'enrichit, et il va devenir des mieux en mieux les exercices. (Séquence 13, Informateur S)

D'ailleurs, le feedback avec une annotation automatique associée à chaque réponse de l'apprenant est plus importante. Il s'agit d'un indice pour aider l'apprenant à comprendre ses erreurs, à y remédier voire émettre et valider ses hypothèses. Cependant, sur la plate-forme Schoology, il n'est pas possible d'ajouter ce type d'annotation. Dans la question à choix multiples, un feedback est prévu pour la bonne réponse et un deuxième pour les autres distracteurs. La notation ne peut pas être désactivée pour tous les types d'exercices. L'informateur Y dit qu'« il faut que tu puisses désactiver la note pour que tu aies un commentaire plus vague [...] et tu vas expliquer les fautes ». Je remarque que le feedback peut comprendre des petites aides mentionnées par l'informateur S afin de permettre aux apprenants d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées puis de les modifier en effectuant des activités.

4. Accompagnement

Comme mentionné précédemment, il est indispensable de prévoir des mesures pour accompagner les apprenants pendant leur apprentissage. Dans la partie du cadre théorique, trois types d'accompagnement sont évoqués : l'accompagnement matériel, le tutorat et l'accompagnement par les pairs.

4.1. L'accompagnement matériel

L'informateur S confirme l'importance de l'accompagnement matériel dans un parcours hybride. D'après lui, ce type d'accompagnement peut reposer sur « des petites aides », « des petites notifications »¹⁹, une fiche pédagogique pour aider les apprenants à accomplir des activités en ligne en autonomie. D'après l'informateur R, traduire les consignes en chinois est également envisageable pour ne pas bloquer les apprenants. L'informateur S dit que, même si avoir recours à la langue maternelle n'est pas une solution parfaite, il est en effet préférable de ne pas bloquer les apprenants.

Dans le prototype élaboré, les consignes sont traduites en chinois ; des vidéos tutorielles, des documents à utiliser en cours présentiel et des fiches pédagogiques, ainsi qu'un planning du cours sont à disposition des apprenants. Dans certaines activités, comme l'activité lexicale, un exemple est également donné.

4.2. Le tutorat

En ce qui concerne le tutorat, le plus important est que le tuteur soit présent pour que les apprenants ne souffrent pas d'un sentiment d'isolement et d'insécurité, selon l'informateur.

L'informateur Y estime qu'il n'est pas suffisant que les apprenants prennent uniquement contact avec leur tuteur par le biais d'un forum de discussion sur la plate-forme. Ainsi, il est préférable d'introduire Wechat comme outil de communication pour que les apprenants soient accompagnés par le tuteur. D'après les deux autres informateurs, communiquer sur le forum et via des messages sur la plate-forme est suffisant. L'important est d'être présent sur la plate-forme afin que les apprenants aient accès aux tuteurs. L'informateur R propose que le tuteur réponde aux questions des apprenants à un certain

19. Séquence S21

créneau horaire. L'informateur S estime que le travail de tuteur ne doit pas se limiter à un créneau particulier. Il me semble qu'il est possible de combiner ces deux manières d'interagir.

D'après l'informateur S, l'enseignant et le tuteur doivent corriger, non seulement les activités accomplies par les apprenants, mais aussi les réponses des activités autocorrectives afin d'améliorer le dispositif voire ajuster le cours en présentiel. Malgré les efforts des concepteurs, certaines bonnes réponses n'ont pas été prises en compte lors de la conception.

"Le fait de revoir l'exercice et que, à chaque fois, du coup tu vas rajouter des bonnes réponses ou des mauvaises réponses, ça l'enrichit, et il va devenir de mieux en mieux l'exercice. Ce qui est bien, c'est de ne pas le laisser, bon il est prêt, je ne touche plus, parce que c'est dommage. [...] Le principe est de ne pas faire trop de confiance à la machine, à l'automatique, et il y a toujours une présence du prof validateur que tu revois encore les réponses, et que, au final tu améliores la plateforme petit à petit, qui est pas un truc trop figé. (Séquence 13, Informateur Y)

En outre, encourager les apprenants à interagir avec les autres et instaurer une dynamique de communication sont aussi deux tâches importantes à effectuer par le tuteur, selon l'informateur Y. Pour lui, plus les apprenants auront d'interactions, mieux l'enseignant pourra préparer son cours. Pour cela, il insiste sur la communication via le groupe Wechat.

Lors de la conception, je ne précise ni les tâches du tuteur, ni la manière d'interagir dans le dispositif. Après la discussion avec les informateurs, j'envisage que le tuteur se connecte à la plate-forme à un créneau horaire défini avec les apprenants, une ou deux fois par semaine, pour corriger les devoirs, réviser les réponses des activités autocorrectives, répondre aux messages envoyés, etc. Le tuteur peut également communiquer avec les apprenants par le biais de Wechat pendant ce créneau, s'il en a besoin. En dehors du créneau, grâce aux notifications de Schoology, le tuteur sera au courant des nouveaux messages présents dans le groupe de Wechat et y répondra quand il sera disponible.

5. L'introduction à la langue française

Avant l'entretien, l'informateur Y manifestait un intérêt particulier pour l'introduction à la phonologie française et au lexique français. Le dispositif *Français Plaisir*, un parcours court et extensif, s'adresse aux apprenants 100 % débutants. Comment

introduire les apprenants dans la langue française est une question cruciale dans ce dispositif.

Pendant la conception, j'ai pensé à sélectionner uniquement le contenu le plus utile et à le simplifier mais l'informateur Y estime qu'il est important de m'appuyer sur le capital linguistique des apprenants et d'introduire dans le dispositif l'intercompréhension entre le français et l'anglais, plus précisément les mots transparents français-anglais, pour sensibiliser le plus vite possible les apprenants à la langue française au niveau phonologique et lexical.

Il indiquait que cette méthode pourrait être une « autoroute » pour les apprenants dans ce contexte. Comme développé dans la partie d'analyse du contexte, vu que les apprenants ciblés par le dispositif ont au minimum obtenu le baccalauréat chinois, ils ont appris l'anglais pendant au moins six ans au collège et au lycée. Sachons que l'anglais soit une langue obligatoire dans l'enseignement secondaire en Chine. Pour cette raison, l'informateur Y estime que l'anglais peut être un pont entre le chinois, langue maternelle des apprenants, et le français, langue cible, en tenant compte de la similarité lexicale entre le français et l'anglais.

Comme base des activités en ligne, il propose de trouver des mots que les apprenants connaissent déjà en anglais et qui sont transparents en français. Il explique que :

Comme ça, le mot n'est plus un problème. L'orthographe n'est plus un problème. Il est juste sur un transfert de la phonologie de l'anglais vers la phonologie du français. En sachant que l'objectif n'est pas d'avoir une phonologie parfaite. Le but du jeu est vraiment de pouvoir faire entrer l'apprenant dans le français (au lieu d'avoir une phonologie parfaite en français). (Séquence 5, l'informateur Y)

Pour lui, l'anglais peut éventuellement servir de point de contact avec le français dans ce dispositif. Il souligne que, en tant qu'enseignant, il est important de ne pas se limiter à la représentation selon laquelle le français est une langue lointaine pour les Chinois et que le français est la seule langue autorisée en cours de français.

Au regard de ma préoccupation concernant le niveau d'anglais des apprenants, il ajoute qu'il faut simplement réactiver l'anglais pour atteindre les objectifs pédagogiques. Cela me rappelle que le niveau d'anglais des Chinois a beaucoup augmenté même si leur capacité à s'exprimer en anglais demeure hétérogène selon mon observation. L'anglais est un objet obligatoire à apprendre comme une langue étrangère dans l'enseignement primaire et secondaire en Chine. Pour cette raison, l'anglais fait toujours partie de leur bagage

linguistique après des années d'apprentissage. Aussi, je considère qu'avoir recours aux mots transparents français-anglais est intéressant pour travailler sur la phonétique et le lexique dans ce parcours hybride.

Conclusion

Ce stage d'ingénierie au sein de l'Alliance française de Wuhan (AFW) et cette rédaction du mémoire constituent une expérience précieuse sur le plan professionnel et ainsi sur le plan personnel. Participer au projet *Français Plaisir* m'a permis d'avoir la première expérience de concevoir un dispositif de FLE en autonomie, et m'a donné l'opportunité d'entrer dans le domaine de formation hybride en langues, qui est relativement nouveau, bien que le dispositif n'ait pas été mis à disposition des apprenants de l'AFW.

Sur le plan de la conception d'un dispositif, j'ai suivi la même procédure que j'avais apprise dans ma formation de master, à savoir : analyser le contexte, y compris le besoin de l'apprenant, fixer les objectifs pédagogiques et adopter une approche, sélectionner le contenu et programmer le dispositif, ainsi que concevoir des activités d'enseignement.

Grâce à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (Tic) dans l'enseignement entièrement présentiel, il devient possible de mettre en œuvre un dispositif hybride. Lors de la conception, je me suis concentrée, d'une part, sur la transformation des activités traditionnellement en présentiel en activités à distance, d'autre part sur l'alternance entre le présentiel et le distanciel. Les difficultés rencontrées possiblement dans ce nouveau mode de l'enseignement-apprentissage, particulièrement par les apprenants chinois, étaient également à prendre en compte.

Ce mémoire répond ainsi à la problématique de départ à travers la présentation du prototype élaboré dans l'ordre suivant : le choix d'approche d'enseignement, la sélection de contenus, l'articulation présence-distance, la mise en œuvre de l'accompagnement s'en basant sur l'analyse de la commande et l'analyse du contexte. Comme tous les projets de FLE, la conception d'un dispositif hybride consiste d'atteindre les objectifs fixés d'après une analyse des besoins des apprenants et en tenant compte des limites inhérentes au contexte dans lequel le projet a lieu.

Cependant, au fur et à mesure d'une analyse plus profonde des entretiens réalisés avec les ingénieurs pédagogiques, il m'est apparu que répondre à cette question relativement vague est insuffisant. En effet, ces échanges m'ont amenée à réfléchir sur des sujets plus fins, tels que les choix de l'approche d'enseignement et des outils de communication. Par exemple, il pourrait être intéressant de s'interroger sur la nécessité de

recourir à une méthode d'intercompréhension entre le français et l'anglais, d'introduire un outil de communication supplémentaire tel que Wechat et de réfléchir à la manière dont ces deux participent à l'atteinte des objectifs pédagogiques.

En réfléchissant à ces questions, j'ai mieux perçu l'intégration des Tic dans l'enseignement du FLE et dans la formation hybride. Tout d'abord, en tant que conceptrice, il importe de garder en tête que les intérêts de l'intégration des Tic, y compris dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif hybride, ne sont pas uniquement le gain de temps ou la facilité, voire la commodité, de l'apprentissage à distance. Étant donné que je ne me suis concentrée que sur ces deux intérêts lors de la phase de conception du dispositif, une grande partie des activités en ligne proposées consistait uniquement en une transformation des activités de systématisation, tels qu'un questionnaire à choix multiples ou une activité d'appariement, en des activités autocorrectives. Néanmoins, ce sont les deux premiers points qui sont apparus les plus attirants pour les apprenants ainsi que pour l'institution. En tant que concepteur, il est plus intéressant de s'intéresser aux autres apports de l'intégration des Tic : par exemple, il peut être avantageux de profiter d'un nouveau moyen de communication avec les apprenants, d'un accès à des ressources diverses et authentiques ou encore d'un nouveau moyen d'aider les apprenants. Se basant à cette logique, le concepteur peut concevoir des activités plus intéressantes, uniques et bénéfiques en recourant à la formation hybride, un nouveau mode d'enseignement-apprentissage.

Comme il s'agissait de ma première expérience dans une démarche recherche en didactique, je n'étais pas tout à fait prête, tant au niveau de la perception de la formation hybride, qu'au niveau de la méthodologie de recherche. Lors de la formulation de la problématique, je n'ai pas pu trouver un « problème » plus précis, faute d'expérience préalable en matière de formation hybride. La problématique de départ n'était pas suffisamment précise pour émettre des hypothèses de recherche. Les échanges avec mes informateurs m'ont permis d'adopter un nouvel angle et de revoir la conception du dispositif et l'orientation de ma recherche. Grâce à eux, j'ai développé une réflexion plus constructive concernant la conception d'activités à distance, les moyens et outils de communication ainsi que le choix de la plate-forme dans le cadre d'une formation hybride. Cette recherche et la rédaction de mon mémoire m'ont permis de prendre connaissance de la recherche de développement de Van der Maren, une méthode de recherche appliquée en didactique, et l'analyse du contenu comme méthode de traitement et d'analyse des

données. Ces méthodes me seront très utiles lors de mes futures recherches au niveau méthodologique.

Pour conclure cette partie, j'aimerais parler de la gestion du projet. Bien que le projet *Français Plaisir* ait été suspendu pendant mon stage, la rédaction de mon mémoire s'est étendue sur une période relativement longue en raison d'une mauvaise gestion du temps. Sur les plans professionnel et personnel, je remarque que la gestion du temps est cruciale dans un projet. Il est donc important que je me forme en gestion de projet pour être plus productive.

Bibliographie

Bardin, L. (2006). *L'analyse de contenu*. Paris : Presse universitaire de France.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2e éd.). Paris : Armand Colin.

Charlier, B., Deschryver, N. & Peray, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 2006/4 (Vol. 4), 469-496. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> [consulté le 22-10-2018]

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

Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.

Deschryver, N., et al. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Actes du 23e Colloque de l'Admécé-Europe - Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Paris Descartes. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668> [consulté le 22-10-2018]

Pinson, C. (2013). *Conception d'un dispositif de formation hybride basé sur un manuel*. (Mémoire de Master 2, Université Stendhal-Grenoble 3). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00871549> [consulté le 22-10-2018]

Haeuw, F. (dir.) (2002). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. Repéré à <https://www.centre-info.fr/IMG/pdf/competice9.pdf> [consulté le 22-10-2018]

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

iResearch. (2015). Rapport de l'enseignement-apprentissage des langues en ligne en Chine. Repéré à <http://www.iresearch.com.cn/Detail/report?id=2326&isfree=0> [consulté le 12-07-2017]

Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Québec : Presse de l'université du Québec.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe*. Paris : CLE international.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communication* (9e éd). Issy-les-Moulineaux : ESF éd.

Nissen, E. (2009). Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride : Analyse de pratiques. Dans A. Rivens Mompean, A. & B. Barbot, M.-J. (dir.).

Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat. Lille : Éditions du conseil scientifique de l'université Charles-de-Gaulle Lille 3. 191-210. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785937> [consulté le 22-10-2018]

Nissen, E. (2011a). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. Dans A. Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (dir). *Interagir et apprendre en ligne (147-166)*. Grenoble : ELLUG.

Nissen, E. (2011b). Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 14. Repéré à <http://alsic.revues.org/2344> [consulté le 22-10-2018]

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues, *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 17. Repéré à <http://alsic.revues.org/2773> [consulté le 22-10-2018]

Nissen, E. & Soubrié, T. (2011). Accompagnement présentiel dans un dispositif hybride – Des paramètres qui influencent la conduite de l'action tutorale ? *Mélanges Crapel*, 32. 101-118. Repéré à <http://www.atilf.fr/spip.php?article3798> [consulté le 22-10-2018]

Peraya, D. & Peltier, C. (2012). Chapitre 4 : Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans A. Deschryver, N. & Charlier, B. (coord.), *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur : Rapport final* (p. 54-84). Repéré à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974> [consulté le 22-10-2018]

Perche, V. (2015). Cultures éducatives : les zones de tension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1. Repère à <http://rdlc.revues.org/319> [consulté le 22-10-2018]

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40. Paris : FIPF- CLE international.

Puren, C. (2010). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques. Actes des XX^{IV}^{ème} Rencontres Pédagogiques du Kansai. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/> [consulté le 22-10-2018]

Pu Z-h. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, 6, 37-45. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> [consulté le 22-10-2018]

Robert, A. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris : Presse universitaire de France.

Robert, J-M. (2009). Culture éducative. *Manière d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées* (1ère éd., p.126-132). Paris : Hachette.

Sarré, C. (2008). Les plates-formes de téléformation dans l'enseignement-apprentissage des langues : pour un choix raisonné. *Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII* 3. Repéré à <http://apliut.revues.org/1329> [consulté le 22-10-2018]

Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Chine. (2014). La langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques. Repéré à <https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/dep10web-3.pdf> [consulté le 12-07-2017]

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), 11*. Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/385> [consulté le 22-10-2018]

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

Table des illustrations

Figure 1. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (1)	24
Figure 2. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (3)	25
Figure 3. Situation du dispositif hybride de formation dans ses 3 domaines contributifs (Deschryver et al., 2011, p.2).....	36
Figure 4. Le développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p.109)	55
Figure 5. Outils de création sur la plate-forme Schoology.....	64
Figure 6. Les quatre étapes de séquence	74
Figure 7. Le cahier des mots--Aliments	78
Figure 8. Les résultats du sondage concernant l'âge des apprenants	138
Figure 9. Les résultats du sondage concernant la motivation et la profession des apprenants.....	139
Figure 10. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (1)	140
Figure 11. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (2)	140
Figure 12. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (3)	141
Tableau 1. Les produits connus pour l'apprentissage du FLE en Chine	11
Tableau 2. Les accompagnements matériels aux différents niveaux	42
Tableau 3. Les outils de communication.....	46
Tableau 4. Grille d'analyse de l'entretien semi-directif	60
Tableau 5. Niveaux communs de compétences-Échelle globale (Conseil d'Europe,2001, p.25)....	71
Tableau 6. Les contenus thématiques et les objectifs pragmatiques	72
Tableau 7. Les ateliers et les objectifs pragmatiques	73
Tableau 8. Les activités de la séquence 1 et 7.....	76

Table des annexes

Annexe 1 Extrait de la transcription de l'entretien avec l'informateur Y	106
Annexe 2 Extrait de la transcription de l'entretien avec l'informateur S.....	114
Annexe 3 Extrait des échanges à l'écrit avec l'informateur R.....	128
Annexe 4 Le plan Alliance 2020.....	132
Annexe 5 Extrait des résultats du sondage auprès les apprenants de l'AFW	138

Annexe 1

Extrait de la transcription de l'entretien avec l'informateur Y

Séquence 1

03 :26-03 :34

Résumé : Présentation de l'informateur Y : Parcours de formation, parcours professionnel

Séquence 2

06 :58 - 07 :11

Résumé : Ses intérêts pour la didactique des langues

Y : Moi, ce qui m'intéresse tout particulièrement, c'est l'entrée dans la langue, la phonologie et lexicale. C'est quelques choses importantes pour les critiques que je te fais ensuite, les commentaires.

Séquence 3

08 :10-09 :40

Résumé : Présentation du contexte et du public du dispositif à évaluer

Séquence 4

09 :41-11 :42

Résumé : Stratégies d'apprentissage chez les apprenants chinois : apprendre par cœur

Séquence 5

11 :44-19 :18

Résumé : L'informateur Y estime que l'intercompréhension avec l'anglais est une autoroute pour travailler sur la phonétique, et faire parler les apprenants.

Mots-clés : l'entrée à la phonologie du français et l'intercompréhension avec l'anglais

Y : Pourquoi je t'en parle ? Parce que, à mon avis, dans ton truc, il manque quelque chose, c'est l'intercompréhension avec l'anglais. Je sais pas si tu as y pensé ou pas, mais, je vois que les collègues ici, pensent toujours pas. C'est vraiment dommage, parce que ce qui s'est passé en 15 ans, c'est que le niveau général des Chinois en anglais a augmenté, mais que

les méthodes ont peu évolué à savoir que c'est par cœur par cœur. [...] Il y a toujours ces listes (de vocabulaire), moi, j'étais en Chine le mois dernier j'ai encore vu des listes de vocabulaire. Et ces listes de vocabulaire, moi, l'adorassent en tant que professeur de français parce que ça devinait ma base pour travailler la prononciation du français. Et il y en a dans ton cours de 0. [...] le problème que l'on montre, j'en viens de voir des petites vidéos. C'est que vos exemples qu'ils ont pas étaient réfléchis.

Y : L'entrée dans la phonologie, il y a plein de chose qui est toute bête c'est que, là je suis dans le présentiel, mais après tu peux tout à fait faire ce type d'activités en ligne, c'est que tu donnes un mot qui est parfaitement transparent en anglais, et tu le prononces en français. Tu vas faire tout tes cours 0, tout ton travail sur la phonologie parce que tu me parles tout de suite c'est pour ça, je t'en ai. Tu me fais un cours phonologie corrective, donc tu corriges avant d'avoir enseigné les choses. Ça, dans ton syllabus, c'est vraiment un problème. Il faut absolument que tu mettes que tu vas avoir une introduction à la phonologie. Il faut que tu mettes, si tu commences par un atelier de phonologie corrective au milieu alors qu'il y a pas d'introduction explicite. C'est un vrai défaut de ton document de base.

[...] (14 :06)

Y : Le problème fondamental, c'est pour pouvoir faire le cours de phonologie du français on doit être un expert en API, c'est un vrai problème. On est obligé

E : un problème pour l'enseignant ou les apprenants ?

Y : Pour tout le monde, t'as 24 heures. Après quelques heures en plus sur ton cours. Il y a un problème de spontanéité, c'est que tu vas passer tout de suite par l'écrit pour faire de l'API. Bon, je t'en veux pas du tout. [...] Est-ce que je te soumettrais, c'est tu travailles sur ces mots qui vont être complètement transparents, et on fait du contrastif. Et tu vois que, impression, impression. En fait, l'activité, au lieu de travailler sur l'API, tu fais juste, tu vois le mot en anglais qu'ils connaissent, et tu as un fichier son correspondant en français. Et à partir de là, tu vas te rendre compte que tout le lexique en anglais, il est à leur disposition. Et tout ce lexique-là, et toi, tu peux t'appuyer dessus, ça devient un plaisir. Parce qu'ils ne repartent pas zéro. Tu vas baser complètement sur leur capital linguistique. Là, c'est hyper intéressant, pour toi, avoir l'hybride.

Y : C'est vraiment une bonne idée sur ce cours, c'est que tu vas te consacrer en cours à l'interaction orale, pas à l'écrit, mais après, vue qu'eux, ils ont vu plein de choses à l'écrit (en anglais par exemple) tu vas leur mettre ça dans la plateforme, à partir de ces fameuses listes qui sont nationales, qui sont complètement normées. Tu vas pouvoir leur proposer des activités, en te basant sur un lexique déjà connu, qui va te servir pour tes objectifs communicatifs.

[...] (16 :36)

Y : Je vais trouver des mots qu'ils ont déjà connus en anglais. Comme ça le mot n'est plus un problème. L'orthographe n'est plus un problème. Il est juste sur un transfert de la phonologie de l'anglais vers la phonologie du français. En sachant que, l'objectif n'est pas avoir une phonologie parfaite. Le but du jeu est vraiment le pouvoir faire entrer l'apprenant dans le français (au lieu d'avoir une phonologie parfaite en français). [...] le point contact, qu'on dit que le chinois est une langue super distante, ça c'est une représentation. En tant que professeur de FLE aux 21 siècles, il y a trente ans, c'était pas pareil. Donc faire de l'intercompréhension avec l'anglais, c'était une bonne idée mais pas avec tout le monde. Maintenant, vue que le profil de ton public, c'est une autoroute.

E : [Reformulé] Je ne suis pas sûre que leur niveau anglais est suffisant pour faire l'intercompréhension avec l'anglais.

Y : [reformulé] C'est passif. C'est la réactivation. C'est le distanciel. Vue que c'est que l'écrit, ils peuvent avoir recours au dictionnaire en ligne De ce point de vue-là, c'est bien mieux que de reprendre le français de zéro.

Séquence 6

20 :31

Résumé : L'accès à Web page n'est pas stable.

Y : J'ai un problème, c'est que la plupart des pages ne marchent pas. J'ai eu le maximum d'erreurs.

Séquence 7

22 :22

Résumé : Commentaire sur le programme : le lien entre de objectifs pédagogiques et la tâche n'est pas claire.

Y : D'un point de vue informelle, c'est que tu mets "objets à apprendre" et "la tâche". [...] Souvent, il y a une petite cohérence, par contre "demander son chemin" et "connaître des petits commerces à proximité" "tâche écrire une carte postale en français", même si c'est facultatif. [...] Il y a pas de liens directs.

Y : [Reformulé] C'est mieux de dire "demander son chemin pour aller à la poste"

Séquence 8

24 :39-26 :44

Résumé : Répartition de la charge de travail entre présence-distance

Y : Il y a tellement peu d'éléments que c'est difficile à répondre à cette question. Tu me comprends, j'ai pas eu accès à après moi, je pense que, c'est un commentaire général. Tu te bases énormément sur l'écrit aussi bien qu'en présentiel et à distanciel. Et moi, je pense que tu aurais gagné pour un développement plus tard. Après tu peux parler d'une perspective dans ton mémoire. Comment il faudrait mieux faire ? c'est que, le présentiel est de l'interaction orale, on essaie de faire un minimum de l'écrit. D'autre côté, tu vas pouvoir après sous-traiter l'écrit sur le distanciel. Le but du jeu, c'est les amener vers l'écoute et vers la production. À mon avis, un vrai intérêt puisque de parler de charge de travail entre la présence et la distance, ok, je te proposerais d'entrer par une répartition entre habileté, l'habileté de l'oral et interaction pour la classe. Et sous-traiter maximum l'écrit.

Séquence 9

27 :11- 34 :13

Résumé : Selon l'informateur, grâce à l'intercompréhension avec l'anglais, un stock de mots énorme est à disposition des apprenants.

E : Je voudrais bien faire plus d'activités orales et d'interaction orale en présentiel, mais, pour moi le problème, c'est que, je pense qu'ils ont pas vraiment les matériels linguistiques.

C'est pour ça, je leur proposais toujours une activité lexicale en amont. Mais il me semble que c'est très répétitif.

Y : Je suis d'accord, au début, c'est pas mal. Par contre, peut-être tu n'y avais pensé pas. En te proposant de travailler par l'intercompréhension, en fait, tu as un stock de lexique énorme. On veut pas, parce que, on a un problème. Je te dis clairement, en intercompréhension, c'est en tant que prof de langue, quand on fait du chinois, on fait du vrai chinois. Donc qu'est-ce qu'on veut pas faire ? On veut pas faire du chinglish, du frangalais. C'est dommage, parce qu'entre le chinois et le français, c'est l'anglais. [...] Si tu acceptes que, dans ton cours de français, il y a des mots prononcés à peu près en anglais, c'est pas grave. Le mot est là, c'est juste une question de correction phonétique. Mais but du jeu, c'est qu'il a lexique qui va passer. Et tout va se jouer, d'un ce point de vue-là, il y a quelques choses qui tu traites pas du tout dans ce que j'ai vu, c'est qu'au-delà de l'API, c'est l'orthographe. [reformulé].

Séquence 10

34 :13- 34 :45

Question : Estimez-vous l'objectif pédagogique peut être atteint ?

Y : Non, pas comme ça. Et pourquoi ? Parce que tu repars de zéro, tu ne t'appuies pas sur le capital linguistique de ces apprenants. Mais c'est l'erreur qu'on fait tout le temps. Et moi, je me suis fâché tout rouge avec beaucoup de collègues et des étudiants qui disaient 我想学法文[Je veux apprendre le français], c'est du français, c'est juste que toi, c'est toi qui construit une barrière entre lexique de l'anglais et lexique du français. Et c'est un travail sur ces représentations-là, c'est notre travail de prof.

Séquence 11

34 :51 - 35 :14

Question : Est-ce que bien les spécificités du public sont bien prises compte dans la conception ?

Y : Oui, bien sûr. Pas de problème. Ah oui, parce qu'il y du boulot c'est simple ton truc, mais ce ne que t'as pas été encadrée, t'as pas été suivie. (c'est insupportable, quand on vous envoie dans le mur)

Question : Est-ce qu'il y un accompagnement suffisant pour les apprenants ?

35 :18-35 :29

Y : Alors ça, j'ai pas pu voir. Parce que, manqué la moitié du truc.

Séquence 12

35 :30 -41 :50

Mots-clés : Outils de communication : Forum de discussion et groupe de Wechat

Y : Par contre, il y a des outils qui tu m'en parles pas du tout. Est-ce qu'il y a un forum à rattacher à ton cours ?

E : dedans, il y en a déjà un forum.

Y : oui, mais tu m'en parles pas du tout dans ton. Parce ça, c'est quelque chose qui, tu vas avoir le cours, tu peux dire plein de choses, toi, mais toi en tant que prof, moi, je te dis, il faut que tu encourages les étudiants un maximum à interagir sur le forum... et même, je t'encourage à faire (un groupe) WeChat. Comme ça, plus ils vont interagir, s'ils sont coincés, tu peux les aider. Et plus ils vont avoir d'interaction, plus toi, tu vas pouvoir préparer ton cours. Et c'est génial, si vraiment ça marche. Si tu réussis à instaurer ce dynamique-là, on est dans un hybride qui vraiment hyper bien fiché.

[...]

Y : Dans l'accompagnement, parce que tu ne mets pas le type d'accompagnement observés. Tu vois, tu parles du forum de discussion, Le forum de discussion (sur la plateforme), ça vaut dire, il faut qu'on soit dessus. Alors qu'il y a pas d'alerte, c'est très limité.

E : Un groupe de Wechat est plus dynamique.

Y : Voilà.

E : Mais je pense que c'est plus difficile de gérer les interactions, parce que c'est pas un groupe de 3 ou 4 personnes.

Y : Mais ton groupe, tu auras jamais 10 personnes qui y participent. Tu vas avoir trois, quatre apprenants.

[...]

Y : Le monde devient virtuel, le but du jeu, c'est donc de créer une communauté parce que vue que quand on est en physique, quand ils sont en cours, Ils sont sur Wechat.

[...]

Le truc qui est vraiment important pour toi, c'est comment tu vas réussir à aller hors de l'interaction homme machine dans ton hybride. Il y en a deux : soit tu organises des temptems, sur sky, même en synchrone, pour faire des ...

Même si tu dis qu'ils sont 12, c'est ingérable. Il y aura jamais 12 personnes qui participent. Ils vont lire ou pas. Un gros problème du prof quand il fait un truc en hybride tu auras X pourcentage qui n'aura pas fait ces activités en linge, qui n'aura pas préparé le cours. [...]Mais si, toi, tu réussis à, (avoir) ton groupe moteur, tes trois ou quatre étudiants, qui veulent devenir les copains dans la vie. Si tu peux voir leur feedback [...], (c'est bien).

Séquence 13

42 : 00- 45 : 00

Mots-clés : Activités auto-évaluatives, le feedback

Y : Pour le feedback, tu as un vrai souci. À savoir que dans schoology, tu peux mettre visiblement qu'une seule bonne réponse.

C : ça dépend de moi.

Y : ça dépend de toi, ben, t'as un gros travail là-dessus. Un truc tout bête, tous les accents. C'est que toi, tu mets les accents, mais des étudiants chinois, ils vont avoir un (clavier) qwerty, ils ont pas les accents. Donc vu que tu comptes les accents dans les bonnes réponses, c'est extrêmement frustrant d'avoir un zéro alors que t'as mis le bon mot. Tu vois,

ça c'est un vrai souci il faut y réfléchir au feedback, et après le feedback que tu donnes, là-dessus, je pense que, d'autres collègues de te ferez la remarque s'ils faisons des experts, [...] On ne plus évaluer est ne pas de faire les exercices, la plus évaluer. Qu'est-ce que je vais te donner en retour ? Est-ce que je te donne des indices ? Le schoology ne permet pas d'indice. C'est une limite. [...] Sur schoology, tu ne peux pas désactiver la note, parce que on a une culture scolaire. en plus, c'est sur 100, c'est exactement comme en chine, les scores sont catastrophiques. il faut que tu puisses désactiver la note pour que tu aies un commentaire plus vague [...], et tu vas expliquer les fautes.

44 :25

Y : Est-ce que tu as accès aux réponses-là ? en tant que prof. (le feedback n'est pas suffisant)

E : (deux situations.)

Séquence 14 :

50 :01

Y : Tu dis qu'ils sont très mauvais en anglais, mais tous des commentaires, et la plateforme est en anglais. Il faut qu'ils connaissent plein de choses en anglais pour pouvoir être sur Schoology.

E : ça peut être en chinois, je pense que ça dépend d'où tu te connectes.

52 :29

Résumé : mettre en question les exercices d'orthographe en raison de l'existence du correcteur d'orthographe.

Annexe 2

Extrait de la transcription de l'entretien avec l'informateur S

Séquence 1

00 :00-06 :20

Résumé :

Présentation de l'informateur, son parcours de formation et professionnel et présentation de la recherche.

Séquence 2

06 :24-16 :32

Résumé : **Présentation globale du prototype et présentation des séquences 1 et 7**

L'enquêtrice présente :

Le programme du dispositif Français Plaisir, son public prévu, la répartition de charges.

La progression du dispositif et des thèmes de chaque unité.

Les différentes étapes correspondent à quel type d'activités dans chaque unité.

La source des activités en ligne :

- élaborer à partir des documents supports existants
- transférer une activité/ exercice dans un manuel au format multimédia
- mettre les liens des activités ouverts qui existent en ligne

(11 : 55-12 :58)

E : Chaque séance, je prépare étape 1 « se préparer au cours ». (L'étape 2, c'est) « en cours », c'est tous les documents qu'on utilise en classe. Après c'est « s'entraîner » et la dernière étape, c'est « aller plus loin ».

S : Ok, du coup, « s'entraîner », c'est en cours ou déjà à distance ?

E : C'est à distance.

S : Donc, et « Aller plus loin » aussi alors.

E : Em(Oui)

S : « Aller plus loin », c'est facultatif ? C'est quoi la différence entre « s'entraîner » et « aller plus loin »?

...

S : « Aller plus loin » est une ouverture. Et là (« s'entraîner »), c'est plutôt la systématisation de l'étape 2 en fait.

(13 :12-13 : 46)

E : J'ai construit les activités sur learningapps, quizlet, et des autres sites (et les apprenants peuvent avoir accès à ces activités à partir du Schoology), mais, en fait, personnellement, je n'aime pas trop le Schoology, il y a toujours des petits problèmes.

S : Ouais, des fois ça marche pas effectivement, j'avais...par exemple, ça, j'ai pas vu.

E : Il faut cliquer là, ok

(13 : 59-16 :24)

S : Ce sont toutes les activités que t'as créées de zéro, ou il y a des choses que tu as trouvées un peu par ci par là que tu as rassemblés, t'as fait des liens vers des activités qui existent ?

E : C'est pas tout nouveau ;

S : Tu as pu trouver des choses ...à réutiliser ?

E : Oui, dans les manuels *Alter ego* et *Totem*.

S : Mais dans les activités en ligne, comme ce genre d'activités là, est-ce que c'est tout toi qui l'as créées, est-ce que tu as trouvé aussi des liens vers des activités qui existent déjà, qui sont ouvertes que les gens peuvent utiliser ?

[...]

E : Oui, ça (une activité), c'est moi j'ai fait. Mais je mets aussi des liens, par exemple, dans l'atelier phonétique, il y a beaucoup d'activités de discrimination (de sons), etc., il y a pas mal de choses en ligne, donc je mets les liens.

S : Ok, ok, c'est bien, oui, de pouvoir utiliser ce qui existent, parce que t'as passé un temps fou à faire tout ça.

E : Mais j'ai créé quand même beaucoup d'activités, normalement, c'est à partir d'une vidéo que j'ai pu trouver sur Internet.

S : Chaque activité, c'est sur une vidéo ?

E : Non, mais. Par exemple, cette compréhension orale est créée à partir d'une vidéo.

S : Il y a un paquet de document en fait. Ok, ok.

Séquence 3

16 : 38 -17 :38

Question : Est-ce que le contenu est adapté auprès des apprenants débutants ? Est-ce qu'il est réalisable de proposer ce dispositif aux apprenants ?

E : Vue que mon public est débutant, je trouve qu'il est assez difficile (de concevoir un dispositif hybride). Parce qu'ils ont déjà la difficulté de comprendre les consignes en français.

Est-ce que tu crois qu'il est possible de proposer ce dispositif au débutant complet ?

Est-ce que c'est faisable, réalisable ?

S : Après ça va dépendre de cours en présentiel, je crois, ça va dépendre de la façon avec laquelle t'enseignes, mais c'est vrai que, ce que j'ai pensé moi au début, en tout cas, dans les premières unités, c'est qui est quand même, il y a beaucoup de consignes compliquées. Et dans certains exercices, il y a des choses peut-être pas nécessaires tout de suite, j'ai peur que ça va ralentir un peu la progression, ça va les bloquer un peu. Parce qu'il y a des choses qui sont je sais plus trop qu'est-ce que j'avais vu ... c'était dans la première unité...

Séquence 4

18 :21- 22 :11

Mots-clés : la phonétique

S : Par contre, quand tu travailles sur l'alphabet, je crois qu'il y a trop de truc... La séance phonétique est assez chargée je pense, mais c'est toujours le problème. ... Effectivement, t'avais la plupart des possibilités d'écrire des sons. Mais moi, j'ai eu le même problème, avec les élèves, c'est que t'es vite bloqué. Ou tu fais juste le principal au début, et puis au premier exemple, tu te rencontres qu'il y a des trucs que tu as pas dit. Et du coup, il pose pourquoi on écrit comme ça, et pourquoi on prononce comme ça, mais tu n'as pas vu on n'a pas le faire. Tu sais tout dire, mais ils sont perdus complètement. Et ils reteindraient rien. C'est vraiment compliqué... Moi personnellement j'aurais dit que par rapport à la séance de phonétique, est-ce que ça va pas être mieux de faire la phonétique un tout petit peu dix minutes, 15 minutes par séance. Mais pas une séance de phonétique parce que j'ai l'impression qu'ils se perdent trop vite quoi.

...

S : Et puis, je crois que c'est quelque chose (phonétique) qu'il faut voir en fait fréquemment, et sur le long terme, plutôt qu'une fois.

[...]

E : Il est difficile de pointer les difficultés des apprenants sur le plan phonétique.

S : C'est vrai que même une séance de phonétique, en général, tu t'adaptes aux difficultés qu'ils ont. Parfois, il y a des trucs qu'ils maîtrisent vachement mieux que ce que tu pensais. Et puis des fois, d'autres problèmes qui sont vraiment problématiques. Et tu y pensais pas, et que du coup tu ne travaillais pas assez.

Séquence 5

22 :40-24 : 05

Mots-clés : Évaluation, Exercice autocorrectif

E : J'ai préparé aussi des "auto-évaluation", c'est pour leur aider de revoir un peu ce qu'on a fait.

S : Du coup, là, qu'est-ce qu'il faut faire exactement ? Le truc, c'est est-ce que je peux me présenter ? oui ou non. Ça fait 5 points, c'est bizarre, parce que. Tu peux savoir dire ton nom et ton prénom, mon âge un peu, je sais dire le nom de la profession, mais peut-être que la phrase ne serait pas très bonne. Mais du coup, je sais pas si je dois mettre oui ou non quoi. Qu'est-ce que ça vaut dire se présenter quoi. Je ne sais pas ce genre de questions ... on compte de 0 à 16, c'est rare C'est pas claire.

E : les consignes sont trop compliquées ?

C : oui, il y a peut-être ça aussi, parce que « est-ce que je peux me présenter » de comprendre cette phrase quand tu sais seulement de présenter que je sais dire voilà je m'appelles ... Ça, je peux le dire mais avant de comprendre est-ce que je peux me présenter .. Peut-être chaud

Séquence 6

24 :05 – 25 :00

Mots-clés : Recours à la langue maternelle

S : En même temps, je suis d'accord la solution c'est pas tout écrit en chinois le souci c'est ça. C'est d'arriver à les faire travailler en autonomie à distance sans trop avoir recours au chinois ou à la langue maternelle. Parce que je pense que moins on utilise leur langue

mieux sait quand on enseigne, mais s'ils sont seuls. C'est pas évident. C'est vrai qu'il y a beaucoup de questions, c'est difficile pour moi de me rendre compte parce que c'est ma langue maternelle, mais si par exemple, tu faisais exactement l'équivalent chinois pour apprendre le chinois, je serais vite bloqué...

Séquence 7

25 :00-27 :06

Mots-clés : Difficultés au niveau technique

S : Après je sais le public chinois est assez différent du public japonais. Mon public japonais, je les imagine devant ça, ça serait vraiment difficile au niveau simplement technique quoi parce qu'il y en a beaucoup qui n'utilisent jamais l'ordinateur quoi. [...] Même avec les étudiants que j'avais, ils abandonneront très vite quoi, parce qu'ils ont pas envie de réfléchir à comment ça marche. Je crois que ce qui est important si tu fais un cours comme ça, c'est qu'il y a vraiment une séance au début ou il y a une séquence d'explication. Comment on va procéder, et de quelle manière j'envisage de vous travailler, ou ce serait bien que vous travailliez en tout cas et puis comment utiliser le site, parce que, tu m'as donné ton mot de passe, mais eux comment ça se passe en fait. Et eux ? Ils ont un mot de passe personnelle, et qu'est ce qui s'affiche, est-ce que ça s'affiche au fur et à mesure, est-ce qu'ils ont toutes les données ? ... Une petite séance, tu leur montres comment ça fonctionne, parce que schoology, c'est un truc que personne connaît quoi. Éventuellement, tu utiliserais Moodle, ici à la maison des langues, mais il y a plein de possibilités.

Séquence 8

29 :25-39 :30

Mots-clés : Motivation d'apprentissage, les documents-suppôts, déconnecté à la réalité. Stratégie de communication

Note : Suite à la demande de commenter les activités lexicales conçues

S : Il y a un truc que j'ai trouvé en regardant en gros ce que tu avais fait sur le site, c'est que j'ai senti que ça a manqué un peu d'authentique. Mais c'est vrai que pour des débutants complets, c'est vraiment difficile d'avoir l'authentique. Mais en tant que ... si je me mets dans leur peau, ou alors si c'était du chinois, j'aurais aimé essayer de penser à une activité

ou ils sont face à quelque chose de réelle, quelque chose qui existe, un enregistrement, un dessin animé, n'importe quoi. A partir de ça, ou d'un texte même, de faire deviner des choses, essayer de se faire des hypothèses. Ça doit vouloir dire ça, ça doit être à peu près ça. Mais sans avoir forcément recours au dictionnaire... Peut-être une activité en amont de la classe de réflexion tranquille... Tu regardes, essaies de faire des hypothèses de compréhension, que ce soit grammaticale, lexicale. Et puis en classe, on revoit ces hypothèses-là, en fait, c'est plutôt une discussion des étudiants ; qu'est-ce que vous avez comme hypothèse ? Qu'est-ce que vous avez compris ? Et puis, ils se débattent. Il y aura toujours quelqu'un qui aura mieux compris un peu qu'un d'autre. Au final, on valide des hypothèses, ou les invalide. On fait un tableau final d'hypothèses de compréhension de classe. Il faut une séance de validation des hypothèses. Et que ce soit, dans l'idéal, à chaque fois sur un objet authentique.

[...] En tout cas, moi, personnellement, je trouve que c'est vachement motivant de travailler sur la langue vraiment, la langue réelle. Et pourtant, (la langue à enseigner) c'est du français d'enseignement. ...C'est très déconnecté du français réel en fait... c'est des trucs qu'on dit plus. Ou qu'ils sont vraiment peu naturels... et qui sont pas adaptés à la situation.

[...] (38 :34 – 39 :25)

S : Ils (les apprenants) sont devant une masse d'informations énorme. Et c'est comme ça, c'est la vie quoi. Ils vont jamais avoir un tout petit échantillon qui est écrite pour des non-natifs qui apprennent le français. Et qu'il n'est pas absolument naturel. Ça marche pas comme ça. Ils vont être toujours face à des débits d'information dans les annonces à l'aéroport, à la gare. Et le but c'est pas tout comprendre, c'est pas tout comprendre, c'est pas possible au début, mais je crois qu'il faut travailler rapidement là-dedans pour s'immerger complètement à la langue et puis de s'habituer à ne pas comprendre pour pas être mal à l'aise. Et une fois qu'on est moins, qu'on est plus à l'aise, malgré non compréhension. On a plus de facilité à se dire bon alors d, je vais réfléchir, je comprends ce mot je comprends ce mot celui-là je comprends pas mais je pense si je trouve dans le dictionnaire ça devrait marcher je vais comprendre la phrase c'est ça-là il faut travailler ce genre de stratégie.

Séquence 9

41 :34-42 : 30

Résumé : L'informateur S décrit sa manière d'enseignement.

Choisir les documents-supports adaptés et proposer des aides → demander aux apprenants de faire des hypothèse → les apprenants se discutent en groupe → valider ou invalider des

hypothèses. Ce processus et cette manière de réflexion permet à un apprentissage tout au long de la vie.

Séquence 10

49 : 29 - 54 : 39

Résumé : Le cours en ligne donne une possibilité de connecter facilement et rapidement au monde réel. Donc, l'intérêt d'une plate-forme, c'est guider les gens vers le monde réel, et avoir accès à de diverses ressources d'apprentissage qui sont sélectionnées et/ou didactisées par l'enseignant. L'enseignant doit proposer des petits aides pour aider les apprenants.

(49 : 29)

S : T'arrives avec un environnement de travail en ligne et je pense que c'est vraiment important intéressant de travailler sur un outil parallèle à la classe qui permet aux étudiants de travailler de manière autonome. Parce que si on leur dit, tu vois les étudiants qui sont le plus motivés en général, c'est ce qu'ils sont plus forts en général, c'est qu'ils sont intéressés par la langue et en dehors des cours ils vont aller chercher eux même des documents, aller sur les sites. C'est ça qui me faisait progresser, c'était pas les cours. Et le problème est que j'étais à fond là-dedans, donc j'ai donné du temps et puis je m'fait mes stratégies aussi petit à petit parce que j'avais commencé par le japonais.

Mais les stratégies là. Les gens ne les ont pas forcément. Ils ont pas forcément le temps nécessaire pour aller chercher toutes ces informations. Mais s'ils sont une possibilité d'avoir accès à toutes ces informations. [...] avoir une possibilité d'être en contact rapidement avec des informations qui sont gérables, franchement, ce serait intéressant.

[...] (51 :15)

S : Je pense que tout l'intérêt d'une plateforme en ligne, c'est de pouvoir guider les gens dans le monde réel. C'est-à-dire, qu'on va faire des liens vers des objets qui existent, et on va éventuellement faire des fiches, des explications pour les guider dans leur compréhension de ces objets, mais qu'il faut vraiment que ce soit connecté à la réalité.

[...] (52 : 21)

S : Le souci principal de cours en ligne, et des plateformes, c'est que on n'est trop déconnecté à la réalité. L'avantage être en ligne, il suffit de cliquer un bouton tu es sur un site déjà totalement authentique.

[...] (53 : 37)

S : Par exemple, ça peut être des questions tu poses, pour leurs aider à faire des hypothèses, les aider à comprendre sans leur dire c'est ça, c'est ça. Simplement, par un choix multiple, qui permet déjà avoir quatre réponses et tu sais où il y a trois réponses où alors, tu peux leur faire des petits points qui disent regarder là. Ou alors, tu traduis quelques mots, parce que sinon ils auraient faire avec le dictionnaire, mais ils auraient pas su quel mot à traduire, ils auraient pas su quelle définition à prendre. ... Même expliquer les mots en français, peut-être pas tout de suite au début début, c'est complètement compliqué, mais ça peut être des aides comme ça.

Séquence 11

59 : 49 - 1 : 02 :54

Résumé : Comment l'activité de compréhension écrite de Séquence 7

Mots-clés : Document-support multimédia

E : Une page (un texte d'introduction) à lire, puis une petite compréhension écrite sur les trois repas d'une journée.

S : Ah oui, tu l'as trouvé où, ce texte ? Ah, TV5 Monde, Et sur TV 5 monde, il y avait pas un truc vidéo ?

E : Je rappelle plus. A ce moment-là, je pensais que c'était un peu difficile pour eux de faire une compréhension orale.

S : Oui, certainement, mais. Par exemple, tu pourrais garder ce texte, qui est bien. Mais en même temps, mettre la vidéo, et leur dire « c'est pas grave, si vous comprenez rien de tout ». Mais c'est tellement motivant de voir des images de France, tu t'immerges dans la France, tu entends le français même tu ne comprends rien, c'est pas grave. Mais aussi de leur dire « c'est pas grave de pas comprendre, juste regardez pour le plaisir. De voir les plats, De voir les repas, les familles qui mangent ensemble ». C'est vachement plus concret qu'un texte comme ça[...] On crée des images mentales qui sont créées par nous-même. Donc on sait pas, on crée des images avec nos propres souvenirs, dans nos propres vies. ...

S'il y a une vidéo à côté, simplement qui donne un contexte, mais tu dis même « vous comprenez rien, c'est pas grave du tout ». Et que, au moins, ils voient des images [...] ils voient la réalité, ils voient à quoi ça ressemble la ville, la campagne, n'importe quoi. [...] Toujours gardant ce texte-là, et sans forcément utiliser la vidéo, simplement de la proposer, par exemple, je sais pas s'il y en a une, mais même de mettre au moins des images, tu vois des trucs comme ça.

[...]

E : Après, ce sont les questions.

S : Oui, je pense que c'est important de laisser les consignes en chinois.

Séquence 12

01 : 04 : 18-01 : 06 : 46

S : Ce sont les 3 activités en amont. Après en cours, une compréhension orale « commander au restaurant », c'est une vidéo-là.

C : C'est une audio en fait.

(L'enregistrement) [...]

S : C'est simple, et c'est super quotidien quoi.

Séquence 13

01 : 08 : 21-01 : 11 : 42

Mots-clés : exercice auto-correctif, feedback

E : Après c'est une activité un peu typique, c'est comme un texte à trous.

S : Donc, c'est le dialogue que tu reprends ou pas ?

E : Pas exactement. Mais la réponse vient du dialogue.

S : Moi, j'ai beaucoup mal avec ce genre d'exercice personnellement, même il y a des gens qui aiment bien. Après je trouvais que c'est un peu bizarre que quand tu cliques ici, ça remplisse là. C'est bizarre qu'on peut pas écrire directement dedans. Problème du site quoi, je trouve que c'est pas très beau. On comprend vite ce qui faut faire mais du coup, c'est une correction automatique ?

E : Oui.

S : Comment tu vas faire pour valider des réponses ? Tu as une liste de validation [...]

E : oui, je peux créer plusieurs bonnes réponses.

S : ok. Ça, c'est chaud, parce que tu as tellement de possibilités ?

[...]

S : Dans ce genre d'exercice (autocorrectif), ce qui est important c'est d'avoir constamment une révision de toutes les réponses. Est-ce que tu peux visionner les réponses des gens ?

E : oui

S : Et tu dis ben, quand je leur demande faire l'exercice ils vont le faire, c'est en amont ou en classe ?

E : C'est après le cours.

S : D'accord, avant le cours d'après, quand ils l'ont fait, si tu peux, même si tout le monde ne l'a pas fait, tu regardes les réponses qu'ils ont fait et tu revalides s'il y a des choses que t'as oubliées, parce que c'est tout le temps le cas. Et je pense que ce serait valorisé le fait que les exercices que t'as créés qu'ils sont pas figés. Tu vas revoir encore, surtout parce que ce sont des exercices d'expression écrite, il y a toujours des possibilités auxquelles on ne pense pas. Et ces exercices sont bien, parce qu'ils sont totalement automatiques, ils te donnent une réponse à la fin, mais cette réponse n'est pas forcément correcte. Le fait de revoir l'exercice et que, à chaque fois, du coup tu vas rajouter des bonnes réponses ou des mauvaises réponses, ça l'enrichit, et il va devenir de mieux en mieux les exercices. Ce qui est bien, c'est de ne pas laisser, bon il est prêt, je ne touche plus, parce que c'est dommage.

[...]

C'est bien, par principe simplement, le principe est de ne pas faire trop de confiance à la machine, à l'automatique. et il y a toujours une présence du prof validateur que tu revois encore les réponses, et que, au final tu améliores la plateforme petit à petit, qui est pas un truc trop figé.

Séquence 14

01 : 12 : 00-01 : 15 : 00

Résumé : Proposition d'une activité lexicale

Activité lexicale : Monter aux apprenants les noms des plats et de leurs ingrédients, demander aux apprenants de choisir la photo d plat.

Séquence 15

01 : 15 : 49-01 : 24 : 00

Résumé : des conseils concernant ce mémoire.

1. Examiner des parcours des langues en ligne et faire des critiques positives et négatives pour avoir une réflexion plus profonde sur la théorie didactique
2. Avoir une réflexion critique sur la plate-forme de Schoology
3. Préparer un questionnaire auprès des apprenants, des professeurs.

(01 : 18 :23- 01 : 19 : 05)

S : Il y a beaucoup de monde qui créent des parcours en ligne, parce qu'on a des outils sur Internet. Au final, on regarde pas assez ce que les autres ont fait. Et on fait la même chose, les mêmes erreurs. [...] prendre la peur de étudiants et des autres profs est important. [...] Cette phase de critique positive ou négative, elle manque souvent, surtout en master prof, je pense.

Séquence 16

01 : 24 :17 - 01 : 28 : 05

Résumé : Selon l'informateur S, proposer des activités à distance n'est pas simplement pour gagner du temps pour le présentiel, c'est pour rendre la classe plus efficace.

01 : 24 :17

S : Comment didactiser des trucs. Comment utiliser les commentaires, le chat de manière efficace, et les seules personnes qui les utilisent bien, ce qui les gens qui sont hyper motivés, et qui font ça de manière autonome. et qui vont réussir par eux-même à trouver comment utiliser bien ces outils pour leur apprentissage. Mais c'est des gens qui sont minorité, parce qu'ils mettent un énorme temps dans leur apprentissage que les autres ne mettent pas. Parce qu'ils ont pas le temps forcément. Mais c'est toi, tu leur proposes de faire comme eux, à tout le monde, tu leur simplifies la tâche, au moins leur insistes à utiliser, après c'est la question comment utiliser ce genre de commentaire, [...] mais c'est plein de possibilité qu'on a, c'est surtout les choses qu'on n'a pas en classe en présentiel. Il faut arriver à utiliser ce côté.

01 : 26 : 05

S : Il ne s'agit pas simplement de les faire travailler en autonomie chez eux hors de la classe pour gagner du temps, il s'agit d'utiliser ce qui existent pour les faire travailler sur les choses qu'on ne peut faire en classe. Et puis ça prépare ou systématise ce qu'on a fait en classe. et comme ça la classe est plus efficace.

01 : 26 : 38

S : Le présentiel, qu'on a déjà plein de trucs, on a déjà vu plein de choses, alors on amène tout ; [...] jeter des info sur la table, mais t'as pas le temps, il n'y a rien.

01 : 27 : 26

E : la dernière partie, c'est sur les différents moyens de paiement. (Visionnement de la vidéo).

S : Utiliser ce genre de vidéo. C'est génial ! [...]c'est vraiment bien d'utiliser ce genre de choses.

Séquence 17

01 :29 : 05-01 : 30 : 10

Mots-clés : la répartition de la charge présentiel-distanciel

S : Je pense c'est bien au niveau de la répartition du boulot, c'est pas trop, après ce qui est important, c'est de garder un contact vraiment avec des étudiants pour savoir qu'est-ce qu'ils en pensent au fur et à mesure ?

S : Moi, ce que je pense maintenant ; c'est que ça peut être intéressant d'avoir un avis extérieur, mais ce qui est surtout important, c'est que tu disses j'ai créé quelque chose c'est dynamique et va être modifié avec le temps et qui demande à être validé surtout par les élèves par les autres profs. Ils ont d'autres façons d'apprendre, d'enseigner. ... c'est surtout mes étudiants, qu'est-ce qu'ils veulent faire ? est-ce que ça leur plaît ? Qu'est-ce qu'il voudrait ? [...]Tu vas voir si les avis sont différents, il faut réfléchir tous ensemble qu'est-ce qu'on fait quoi.

Séquence 18

01 : 30 : 16

Mots-clés : Motivation et apprentissage, évaluation et apprentissage,

S : C'est qui est important, je pense que c'est pas la qualité de ce que tu fais, c'est la motivation des élèves à utiliser les outils que tu leur proposes. C'est pas la quantité de langue tu vas leur apprendre, c'est la motivation venant chez eux dans l'apprentissage de la langue. c'est cette motivation qui leur permet de continuer après.

Séquence 19

01 : 31 : 35- 01 : 37 : 10

Mots-clés : accompagnement, communication entre l'enseignant et les apprenants.

S : Mais donc ce qui sera important, je pense pour ton travail, c'est de bien insister sur le fait que tu es tout le temps en contact avec les étudiants, que tu ne leur donnes pas la plateforme, [...] et moi j'ai plus de travail à faire. Parce que ce que les profs pensent souvent, certainement, c'est que t'as ces activités-là qui sont faites, ça demande du travail pour les faire, mais une fois que ce s'est fait, c'est bon. Les exercices sont corrigés automatiquement, ils arrivent en classe, ils ont préparé les trucs ; super c'est bien travaillé. Mais non, il faut vraiment être à côté d'eux. L'importance, c'est ce soit des outils pour eux qui leur servent. C'est pas quelques choses qui remplacent la classe, ou qui remplacent quoi que ce soit.

S : L'interaction humaine, entre les étudiants, entre les étudiants et les prof. et le statu du prof qu'il faut remettre en question. [...]Le prof est là quand même, mais il est là en tant que soutien dans l'apprentissage. La possibilité d'avoir un chat pour contacter le prof de manière informelle pour poser n'importe quelle question sur l'exercice ou pas et que tu sois là. tu serais présente. C'est pas simplement 2 heures par semaine, ou tu as accès au prof. ... grâce à ces objets en ligne, tu as la possibilité de contacter ton prof beaucoup plus facilement. mais si le prof n'a pas envie de répondre, te répond pas. C'est pas comme si tu lui donnes ton facebook et que tu as plus ta vie privé. Non, c'est quand même sur une plateforme pédagogique. il y a pas beaucoup de problème au niveau privé.

S : C'est difficile de trouver de le bon, juste milieu, mais moi, avec mes élèves, j'ai pas envie de me limiter à deux heures par semaine. J'ai envie d'être là, s'il ont des problèmes, s'ils ont des questions. Ils me posent quand ils veulent. Email, ça va, mais facebook, c'est moins évident quand même. Tu vois plus trop la distance. Donc au bout d'un certain temps, tu peux éventuellement [...], mais c'est pas une solution vraiment. [...] Mais quand tu es en

cours, ce genre de plateforme, c'est ça qui permet d'être en contact avec le prof. Après il faut être présent sur la plate-forme. La présence du prof est vachement importante dans un truc comme ça.

Séquence 20

01 : 37 : 23

Question : L'objectif pédagogique peut être atteint ?

S : L'objectif de cette unité, c'est quoi ?

E : Savoir commander un repas au restaurant.

S : Ah. Je pense oui. Après, ça va dépendre comment on travaille dessus, mais tu donnes des outils qui permettent de le faire. Je pense que c'est pas mal entre l'audio, la vidéo et le texte, il y a compréhension orale et écrite. Il y a expression ; c'est bien.

Séquence 21

01 : 37 : 36

Mots-clés : accompagnement

S : Oui, un accompagnement, mais qui n'est pas forcément un accompagnement en présence du prof. C'est simplement des petites aides, des petites notifications, des petits trucs, qui apparaissent. Ou une petite feuille comme une fiche pédagogique. Tu vois, t'as un Pdf à côté du lien vers le site, toute la vidéo. Un guide quand même. [...] Si t'as pas ce guide, quand tu regardes ton document, t'es perdu, j'arrête.

Annexe 3

Extrait des échanges à l'écrit avec l'informateur R

Séquence 1

Mots-clés : Répartition de la charge présence/distance

Compte tenu qu'il s'agit d'un premier cours, la conceptrice a choisi de débiter l'unité 0 par une séquence en présentiel, ce qui se justifie par la nouveauté du dispositif proposé : en effet, les cours hybrides jamais été expérimentés au sein de l'AF de Wuhan, n'ont et commencer par une séance en ligne n'était pas vraiment envisageable. Par ailleurs, les objectifs communicatifs relevant du domaine de l'oral, il paraissait important de pratiquer les activités proposées en classe afin que les différents éléments du groupe classe puissent apprendre à se connaître. Cette façon de procéder permettra également à l'enseignant de dévoiler les tenants et les aboutissants du dispositif hybride, d'autant que ce dernier n'a pas encore fait l'objet d'expérimentations très développées en Chine.

Du côté des activités à effectuer chez soi et en autonomie par l'apprenant, la conceptrice a pris le parti de privilégier une approche de la langue cible par le biais du vocabulaire (quizzes sur les professions...), de la phonétique (exercice d'appariement des lettres de l'alphabet avec quelques phonèmes du français facilement identifiables et différenciables), pour terminer par une production écrite à poster sur le mur de la LMS, à savoir des activités qui me semblent tout à fait réalisables par un apprenant, même débutant (nombreux documents iconographiques, possibilité d'écouter le vocabulaire en ligne, plusieurs tentatives autorisées...).

Toujours en ce qui concerne la répartition entre D et P, mais pour l'unité 4 cette fois-ci : Si l'on replace cette unité dans la progression proposée par la conceptrice, on remarquera qu'elle fait suite à l'unité 3 dans laquelle les apprenants ont appris à connaître les petits commerces de proximité ; en termes de progression, cette leçon portant sur le restaurant s'inscrit donc dans la parfaite continuité thématique et actionnelle de l'unité 3 : c'est ainsi qu'après avoir pris connaissance de la particularité culturelle des commerces en France, les apprenants vont désormais se rendre dans un restaurant et devront donc connaître les noms de quelques aliments en français.

Séquence 2

Mots-clés : Conception du dispositif, didactique du lexique

Après une courte mise en situation permettant aux apprenants de comprendre quels seront les objectifs communica(c)tionnels, la conceptrice a choisi d'entrer dans le thème de l'unité 0 par le biais d'une brève compréhension de texte sur les habitudes alimentaires des Français. Ensuite, et afin que les apprenants acquièrent le lexique nécessaire, ils sont invités à compléter un « mur » Padlet. Ces activités me paraissent là encore réalisables en autonomie par les apprenants ; en cas de doute, ces derniers pourront toujours faire appel à l'enseignant par l'intermédiaire du mur de discussion, ou directement en face-à-face lors du cours suivant qui aura lieu en présentiel.

Lors de la séance en présentiel, la conceptrice a opté pour un dialogue issu de la méthode FLE Alter Ego+ ; l'idée est bonne, mais il faudra prendre soin de proposer aux apprenants un menu qui corresponde à ce qui est commandé par les clients dans l'audio avant de passer à l'étude du menu en PDF. Il faudra en outre expliquer certains passages de l'audio, tels « l'addition ».

Pendant l'étape 3, activité 1 (à effectuer en distanciel), où l'apprenant doit compléter un dialogue au restaurant, je crois que pour être réalisable, il faudrait proposer une liste de mots (éventuellement plus de mots que d'espaces à compléter pour que ce ne soit pas trop facile non plus) qu'ils pourront ensuite replacer dans le dialogue, sans quoi la tâche risque d'être trop difficile à effectuer (comme dans l'activité qui suit, l'activité 2.1).

Séquence 3

Enfin, la vidéo de l'étape 4 (pour aller plus loin) me semble assez difficile à comprendre pour des apprenants de niveau débutant : prévoir une transcription et une traduction.

Séquence 4

Mots-clés : objectifs pédagogiques

Les objectifs me paraissent globalement réalisables, la conceptrice ayant pris soin de simplifier le plus possible les consignes, ainsi que les éléments constitutifs du langage, à savoir le lexique, la grammaire, la phonétique...

Séquence 5

Mots-clés : Didactique de la grammaire

Cependant, certains points pourraient être abordés de façon plus explicite pour les apprenants. Petite parenthèse grammaticale pour commencer: en ce qui concerne la progression en cours (exemple tiré de l'unité 0), il sera sans doute nécessaire de prévoir un moment en classe pour expliquer brièvement aux apprenants la présence d'articles (un/une) devant les noms en français (ce sera également l'occasion d'étudier un phénomène phonétique particulier au français, à savoir la dénasalisation : passage de « un » à « une ») ainsi que l'existence d'un masculin et d'un féminin pour ces mêmes noms. De même, dans l'unité 4, le dialogue au restaurant me semble assez complexe ; pour ne pas que l'enseignant ait à s'embarquer dans des explications sans fin, mieux vaudra prévoir de distribuer la transcription aux apprenants pendant l'écoute. En classe, l'enseignant pourra alors guider ses apprenants vers le sens en leur demandant dans un 1^{er} temps ce qu'ils ont compris et de procéder à un classement des actes de parole (à l'aide d'un tableau ou sur le TBI pour faciliter la systématisation / les apprenants) ; à titre d'exemple, ils sera possible d'isoler les noms des plats d'une couleur, puis les formules pour commander d'une autre, remercier d'une autre encore... même chose pour demander une explication sur un plat, demander l'addition, etc. Sans ce travail préalable de classification, qui pourra se faire par petits groupes ou individuellement à l'aide du guidage de l'enseignant, l'accès au sens reste une véritable gageure. Un autre exemple : comment les apprenants pourront-ils comprendre la présence des partitifs du / de la/ des devant les noms de plats sans un minimum d'explications de la part de l'enseignant.

Pour résumer, les activités proposées me paraissent toutes convenir au public visé par la conceptrice. Il faudra simplement procéder à quelques petites « retouches » pour ce qui est de l'accès au sens pour les apprenants, car les morphèmes grammaticaux de type articles, pronoms... leur posent bien souvent plus de difficultés que les morphèmes lexicaux, et ce quelle que soit l'origine du public visé. Or, tous les apprenants, sans distinction d'origine ethnique/sociale, et quel que soit leur âge, voudront savoir pourquoi il faut utiliser tel ou tel pronom, article, préposition... Pour cela, il faudra que l'enseignant passe au peigne fin le contenu (notamment grammatical) des documents qu'il présente à ses apprenants pour être en mesure de répondre à leurs questions de la meilleure des manières. Cette remarque concerne principalement la partie proposée en présentiel : en

effet, les échanges se faisant alors de façon synchrone, l'enseignant ne dispose pas de la même liberté de manœuvre que lors des échanges asynchrones.

Séquence 6

Mots-clés : Accompagnement

Pour que des apprenants chinois maîtrisant l'anglais de façon approximative puissent effectuer les activités proposées, il était nécessaire de prévoir un accompagnement particulièrement soigné, ce qu'a parfaitement réalisé la conceptrice : en effet, elle a bien su prendre en considération les particularités du public chinois en prenant soin de traduire les consignes dans leur LM et en proposant aux apprenants des activités adaptées à leur niveau. Elle a su tirer profit des diverses fonctions que propose la plateforme LMS Schoology dans sa version gratuite pour varier autant que possible les activités, tout en prenant compte de la durée nécessaire pour les effectuer. Les vidéos tutorielles sont explicites et permettront aux apprenants de s'habituer à son fonctionnement. La conceptrice a aussi pensé à proposer aux apprenants divers liens utiles pour développer de nouvelles compétences ou travailler de manière plus autonome. Quant aux différents forums de discussion, ils sont une invitation au partage entre apprenants et rappellent le fonctionnement de certains réseaux sociaux de type Facebook ou Weibo ; une fois alimentés par les différents acteurs (enseignant et apprenants), ces forums permettront aux apprenants de communiquer par le biais de Questions/réponses, de petites remarques, de suggestions. Le recours à la LM est toujours envisageable, ce qui présente l'avantage de ne bloquer personne et d'inciter tous les apprenants à participer. Enfin, un tuteur ou une tutrice est disponible pendant un certain créneau horaire (négocié entre l'enseignant et les apprenants) afin de répondre aux éventuelles questions des apprenants.

Annexe 4

Le plan Alliance 2020



L'Alliance Française

- UN MOUVEMENT CENTENAIRE

Créée en 1883 autour de valeurs à vocation universelle de liberté, égalité, fraternité, d'accès aux savoirs et de tolérance, de défense de la diversité culturelle, et d'un modèle original construit sur le dialogue interculturel et la tradition associative, l'Alliance Française s'est développée dans le monde entier démontrant sa capacité à **tenir une place reconnue, singulière et durable partout où elle est présente**. Elle a été portée dès son origine, avec enthousiasme, par des personnalités emblématiques comme Ferdinand de Lesseps, Louis Pasteur, Ernest Renan, Jules Verne, Armand Colin. L'action engagée par ces illustres parrains de l'Alliance Française témoigne d'une aspiration à un idéal fédérateur et d'une ambition relayée aujourd'hui dans les 5 continents par de nouvelles générations d'intellectuels, d'artistes ou de scientifiques francophones ou francophiles.

- UNE PRÉSENCE MONDIALE

C'est aujourd'hui **817 Alliances Françaises** réparties sur **133 pays** qui continuent à écrire cette histoire qui se décline au plan local de façons diverses et démontre toute sa puissance au niveau mondial. Cet ensemble continue de se transformer et de grandir comme en témoignent la création régulière de nouvelles Alliances Françaises.

- UN LABEL RECONNU

La force du mouvement repose aujourd'hui sur un **label reconnu** qui s'est construit et imposé solidement. Ce label est le principal capital des Alliances Françaises, solidairement responsables de sa préservation et de son rayonnement. Il est synonyme de qualité, d'ouverture sur les autres et d'une capacité à nourrir un lien fraternel entre la France, la francophonie et le monde.

Le contexte

- UN MONDE QUI CHANGE

Si l'Alliance Française s'est inscrite dès son origine dans une dynamique propre de mondialisation, par son aspiration au dialogue, à la rencontre et à l'universalité, elle se trouve aujourd'hui bouleversée par l'amplitude, les formes et les défis que depuis la fin du siècle dernier, cette mondialisation lui impose. Sur le plan culturel, l'ambition de l'Alliance Française de porter une vision du monde assise sur ses valeurs fondatrices est plus que jamais légitime tant les enjeux culturels sont devenus cruciaux dans la marche du monde. Sur le plan économique, la concurrence croissante d'autres langues qui s'internationalisent et celle de nouveaux acteurs de l'enseignement du français poussent les Alliances Françaises à adapter leur modèle économique et à redéfinir leur relation à leurs publics. Elles doivent se moderniser: le risque est non seulement de voir se marginaliser leur mouvement mais aussi de voir les plus fragiles ne pas résister à ces nouveaux défis.

- **LA MODERNISATION DU MOUVEMENT
AU SERVICE DE SES VALEURS**

Relever le défi de la modernisation c'est **créer les conditions qui permettront au mouvement Alliance Française de continuer à porter ses valeurs et à les partager davantage**. Ce qui requiert de développer une capacité collective à être innovant, visionnaire et ambitieux pour le monde et pour l'Alliance Française.

- **ACCOMPAGNER DES MUTATIONS NÉCESSAIRES**

C'est en construisant une réelle capacité à accompagner ou anticiper ces mutations, en s'appuyant sur la force du nombre, sur le potentiel d'intelligence collective et de mutualisation, mais aussi sur sa diversité et sa capacité d'engagement militant, que le mouvement réussira sa modernisation. La prise en compte des évolutions économiques et technologiques, leur appropriation par chaque Alliance est aujourd'hui déterminante pour assurer la pérennité du modèle porté par l'Alliance Française.

Les enjeux

- » Réaffirmer l'ambition culturelle et humaniste singulière de l'Alliance Française, et appuyer sa capacité à poursuivre ses missions dans le respect de son histoire et des exigences de modernité.
- » Faire fructifier pleinement le modèle qui conjugue une culture associative, une culture entrepreneuriale et une vocation d'intérêt général.
- » S'appuyer sur les atouts d'un réseau historique, sur ses personnels et sur ses bénévoles marqués par leur capacité d'engagement, leur diversité et leur aptitude au dialogue interculturel.
- » Relever les défis de l'attractivité, de la compétition et de la gouvernance.
- » Fédérer les Alliances autour d'une dynamique collaborative et d'une vision partagée.

Les priorités

Créer les conditions
d'accueil de nouvelles
Alliances Françaises,
de nouveaux adhérents
et de nouveaux publics.

La création de nouvelles Alliances doit continuer d'accompagner les grandes évolutions, c'est l'un des succès majeurs du mouvement, notamment dans les géographies en rapide transformation et ouverture sur le monde. L'accueil de nouveaux adhérents, qui s'engagent de façon bénévole dans la vie de ces institutions marquées par leur culture associative, est une condition déterminante de l'ancrage des Alliances dans leurs environnements respectifs et de la mise en œuvre d'une gouvernance saine et efficace. Le développement des publics et des apprenants est la raison d'être des Alliances. Il conditionne tant leur rayonnement que leur viabilité économique.

- **PROFESSIONNALISER**

Un contexte de plus en plus concurrentiel, la rareté croissante des ressources publiques, l'évolution des comportements culturels, demandent une professionnalisation des équipes et des pratiques dans un réseau marqué par des établissements de tailles et de fonctionnements très divers. Il s'agit de maintenir le haut standard de qualité attaché au label Alliance Française, et de préserver la viabilité économique des projets. Cette professionnalisation doit permettre de combiner efficace-

ment une activité qui, si elle se développe en large partie dans une dimension marchande, a avant tout vocation à proposer un projet culturel ambitieux et emblématique.

- **ENTRER PLEINEMENT DANS LE NUMÉRIQUE
POUR FAIRE DU MOUVEMENT UN RÉSEAU**

Mouvement historique, les Alliances françaises, toutes ensemble, sont aujourd'hui un réseau qui s'ignore encore et de ce fait méconnaît les potentialités que recèle le fait de travailler ensemble, par-delà les organisations nationales qui existent ici et là. 817 Alliances ont un intérêt évident à utiliser les instruments qui créent les conditions d'une organisation en réseau : économies d'échelle, et donc financières, par des investissements mutualisés, la mise en commun de l'information, des compétences et des bonnes pratiques. C'est un outil puissant au service de l'enseignement et de la professionnalisation de tous les métiers, du rayonnement et de la visibilité du mouvement. C'est enfin un levier efficace de l'exercice de la solidarité entre les Alliances, donnant par la mutualisation des moyens l'accès aux outils pour les Alliances les plus modestes.

- **DÉVELOPPER UNE CAPACITÉ
D'ACTION COLLECTIVE**

La mise en place d'une organisation de travail collaboratif entre les Alliances et la Fondation doit permettre une plus forte mutualisation des expériences, des intelligences et des moyens autour d'une réflexion et d'outils partagés. Elle est la condition du renforcement d'une conscience d'appartenance à un mouvement qui trouve sa force dans le nombre mais surtout dans un esprit de responsabilité et de solidarité autour de ce que représente la marque Alliance Française.

- **VALORISER ET PROTÉGER
LA MARQUE ALLIANCE FRANÇAISE**

Le nom Alliance Française est la bannière commune des Alliances Françaises dans le monde, une identité en partage. Véritable marque, le nom doit être protégé et surtout valorisé. Cela implique de faire reconnaître la marque, par son dépôt, de préciser ses règles de bonne utilisation par les Alliances, et d'assurer la meilleure promotion sur les 5 continents. La marque contient l'ensemble des attributs d'une Alliance Française, ce qui en fait son identité propre : charte des valeurs et principes, statuts, référentiel professionnel, charte graphique,...

Les grands axes du Plan Alliance 2020

Ces priorités se déclinent dans un plan d'action, le Plan Alliance 2020, qui porte une ambition forte pour toutes les Alliances et dont la Fondation assure la responsabilité exécutive. Cette ambition se traduit par un premier plan d'action programmé de 4 ans, une stratégie d'investissement volontariste, des modèles économiques fondés sur la mutualisation des moyens et une méthode de travail collaborative. Il s'organise autour de quatre axes qui comprennent à ce jour de premiers projets concrets :

- **INNOVER**

- » Un dispositif d'apprentissage à distance
- » Des outils pour les apprenants en classe
- » Des formations pour les enseignants et les cadres des Alliances

OBJECTIFS 2020 Expérimentation et implantation du dispositif d'apprentissage en ligne (40 AF volontaires dès 2017 et 120 AF équipées à l'horizon 2020 // Mise en place d'une cellule conseil sur les équipements TNI // Former 500 enseignants et 100 agents par an // Lancement d'une application mobile ...

• RASSEMBLER

- » Un espace professionnel numérique mutualisé
- » Des outils de communication digitale pour tous
- » Une stratégie de levée de fonds

OBJECTIFS 2020 Mise en place de l'espace professionnel à partir de 2017 // Mutualisation des bonnes pratiques formalisée (Pilotage financier, marketing, mise en place de projets culturels, ressources humaines...) // Kit de communication numérique diffusé au réseau // Lancement d'une campagne de notoriété et création et développement d'un réseau des « amis de l'AF »...

• RAYONNER

- » Une plateforme d'utilisation de la marque
- » Une politique culturelle mutualisée
- » Une politique de mobilité et de formation des personnels
- » Un théâtre rénové et réinvesti pour contribuer au rayonnement de l'Alliance Française

La rénovation du théâtre de l'Alliance Française situé au siège de la Fondation, 101 boulevard Raspail à Paris, s'inscrit dans cette volonté qu'a la Fondation de participer activement au rayonnement du label Alliance Française, notamment à travers une action ciblée de diffusion permettant de promouvoir la vie artistique et intellectuelle contemporaine. Cette rénovation du théâtre va également permettre le développement de partenariats dynamiques (c'est notamment le cas avec Radio-France) permettant de renforcer la visibilité et la notoriété de l'Alliance Française à Paris et dans le monde.

OBJECTIFS 2020 Dépôt de la marque (déjà réalisé en Europe en 2016, 24 pays supplémentaires d'ici la fin 2016, puis dans tous les pays où l'Alliance Française est présente d'ici 2020...) // Mise en place et actualisation des documents de référence associés (charte, statuts types, référentiel qualité...) // Lancement d'une plateforme de projets culturels (gestion mutualisée) ...

• ACCUEILLIR

- » Des nouvelles Alliances Françaises : priorités Asie et Afrique
- » De nouveaux publics dans les AF et mieux fidéliser les apprenants (notamment les jeunes et les professionnels)
- » Des AF dynamiques : vie associative renforcée, gestion financière et RH sécurisée

OBJECTIFS 2020 Ouvrir 10 à 15 AF par an // Relancer la vie associative et le renouvellement des adhérents // 10.000 nouveaux apprenants par an grâce notamment à la diffusion d'outils marketing...

Modèle économique

Après avoir financé sur son budget en 2015 et 2016 de premières actions, la Fondation a décidé de souscrire un emprunt qui permettra de financer les investissements structurels nécessaires à la mise en place des outils de mise en réseau du plan 2020. D'autres investissements seront financés par la Fondation en fonction des revenus générés par la levée de fonds, tandis que l'entretien et le fonctionnement de ces outils fera l'objet d'un financement mutualisé par l'ensemble des utilisateurs finaux volontaires auxquels les coûts d'utilisation seront refacturés. Cela concerne notamment le numérique (plateforme d'apprentissage à distance et l'espace professionnel), le système d'information et de production de données...

Les modalités précises de répartition de ces coûts, et notamment la mise en place d'un éventuel principe de solidarité à l'échelle du réseau, font l'objet d'une réflexion commune aux Alliances et à la Fondation.

Un processus de travail en marche

• LA FONDATION MOBILISÉE

La Fondation Alliance Française, créée en 2007 pour assumer un rôle d'animation du mouvement mondial, a pris la suite de la mission conduite jusqu'alors par l'Alliance Française de Paris, en proposant de nouvelles ambitions. Elle le fait dans un esprit de responsabilité, de service au réseau, et de garant du bien commun. Elle le fait également dans une logique de subsidiarité qui permet d'optimiser l'action collective en permettant à chacun d'agir là où il est le plus efficace.

• DES GROUPES DE TRAVAIL EN ACTION

10 groupes de travail, créés depuis 2015, rassemblent aujourd'hui des professionnels volontaires dans les Alliances autour de réflexions partagées et de projets concrets qui ont vocation à apporter de nouveaux services et outils mutualisés aux Alliances. Ces groupes de travail qui couvrent l'ensemble des métiers des Alliances, sont organisés en mode collaboratif, ouverts à chacun des collaborateurs, en fonction de leurs compétences et motivations, sont les suivants :

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| » Pédagogie et innovation numérique | » Communauté numérique |
| » Ressources Humaines | » Levée de fonds |
| » Politique Culturelle | » Gouvernance et vie associative |
| » Marketing | » Pilotage financier |
| » Communication | » Démarche qualité |

• L'IMPLICATION DES DÉLÉGUÉS GÉNÉRAUX DE LA FONDATION RENFORCÉE

Les Délégués Généraux sont des acteurs privilégiés de l'animation du mouvement. A l'occasion du plan Alliance 2020, leur rôle d'impulsion et de coordination des Alliances sur le terrain est renforcé et mieux structuré autour de pratiques et d'objectifs communs, mais aussi des enjeux spécifiques aux situations locales. De nouvelles Délégations Générales sont en cours de création, visant à couvrir aussi largement que possible l'ensemble du réseau mondial. L'enjeu est que ce réseau de collaborateurs directs de la Fondation relaie au mieux l'action autant que la philosophie du plan Alliance 2020.

• LA MOBILISATION LARGE DES ÉQUIPES

Les forces vives des Alliances ont vocation à s'impliquer largement dans les groupes de travail et au-delà dans la mise en œuvre des projets, dont la montée en charge passe par la mobilisation d'Alliances pilotes.

• LES PARTENAIRES

Le Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International, soutien historique des Alliances françaises et de la Fondation, poursuit son appui financier en subventions et par la mise à disposition de postes de directeurs, et accompagne la Fondation dans le plan de modernisation. Les Ambassades qui sont sur le terrain des partenaires privilégiés sont invitées, aux côtés des opérateurs du Ministère (Institut français, Campus France notamment), à soutenir la réalisation du plan qui a lui-même vocation à renforcer la place des Alliances localement.

La Fondation a également, en appui à la dynamique du plan Alliance 2020, engagé une politique de partenariats visant à mieux intégrer le mouvement dans son environnement d'acteurs de la culture, de la langue, de l'éducation et de la communication : IRD, TV5 Monde, AFP, France Medias Monde, AUF...

L'Alliance Française en mouvement !

Les défis que le « Plan Alliance 2020 » relève ouvrent des perspectives mobilisatrices pour les Alliances qui ont besoin de se moderniser et aussi de conforter leur unité, leur cohérence et leur solidarité par et dans l'action collective. En resserrant ses liens autour de valeurs réaffirmées et d'une marque dont le réseau est solidairement responsable, tout en adaptant son modèle et ses pratiques, le mouvement se donne les moyens d'un développement durable et d'un rayonnement à la hauteur de l'histoire et de l'ambition de l'Alliance Française.

Le programme d'action qui en est issu couvre la totalité des domaines d'action des Alliances et du réseau dans un échéancier fixant avec l'échéance 2020 une première ligne d'horizon à quatre ans.

La Fondation entend jouer ainsi pleinement son rôle d'animateur de ce processus qui a vocation à venir en appui à l'ensemble des AF, dans leur diversité, et au réseau, dans son unité. C'est par l'implication enthousiaste de tous que cette dynamique de modernisation et de solidarité portera les effets recherchés dans la durée et sur l'ensemble des territoires.

Annexe 5

Extrait des résultats du sondage auprès les apprenants de l'AFW

Q1 : Quel âge avez-vous ?

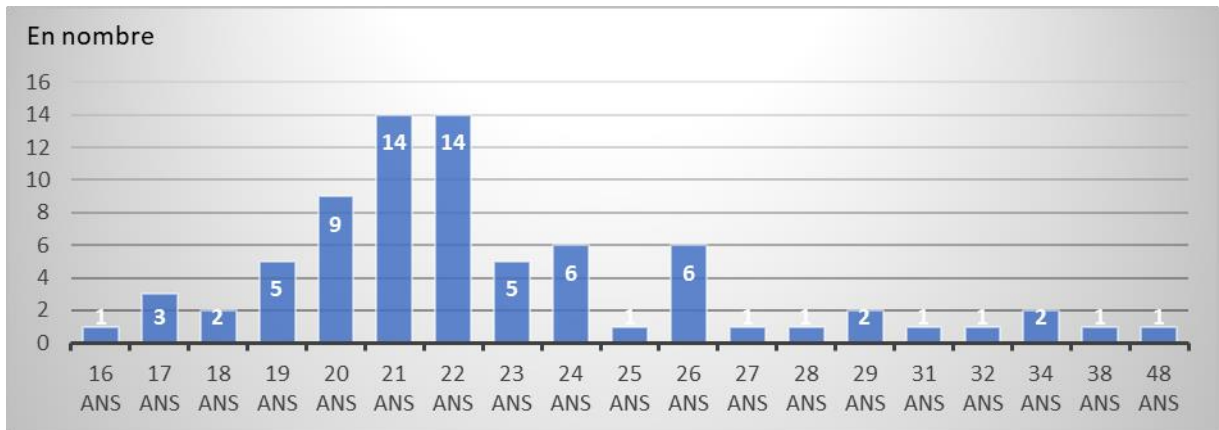


Figure 8. Les résultats du sondage concernant l'âge des apprenants

Q2 : Quelle est votre profession ?

Q3 : Vous voulez apprendre le français pour quelle motivation ?

- Pour vos intérêts personnels
- Pour étudier en français
- Pour travail
- Pour immigrer
- Pour préparer aux examens
- Pour voyage
- Autre : _____

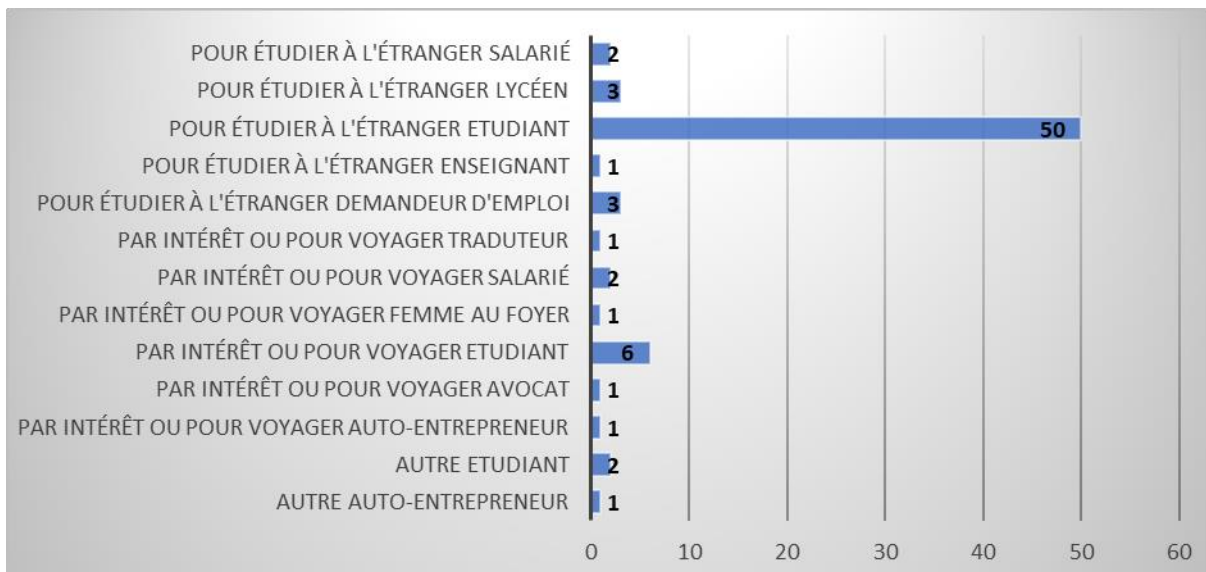


Figure 9. Les résultats du sondage concernant la motivation et la profession des apprenants

Q 4. Vous voulez _____

- être capable de communiquer (se dérouiller) dans les situations courantes.
- apprendre le français systématiquement et le maîtriser.
- s'entraîner afin d'être présent aux examens : _____

Q 5. Cochez vos appareils numériques que vous utilisez dans la vie.

- Ordinateur de bureau ou ordinateur portable
- Smartphone
- Tablette
- Autre : _____

Q 6. Vous avez des expériences d'apprendre avec vos appareils numériques ?

(Par exemple, écouter des documents sonores, lire des livres, s'abandonner aux comptes Wechat ou Weibo pour apprendre, regarder des MOOC, consulter des dictionnaires, etc.)

- Oui.
- Pas encore.

Si oui, cochez-les :

- Lire
- Participer au forum d'entraide en ligne

- S'abandonner aux comptes Wechat ou Weibo pour apprendre
- Regarder des MOOC
- Utiliser les applications pour apprendre
- Consulter des dictionnaires électroniques

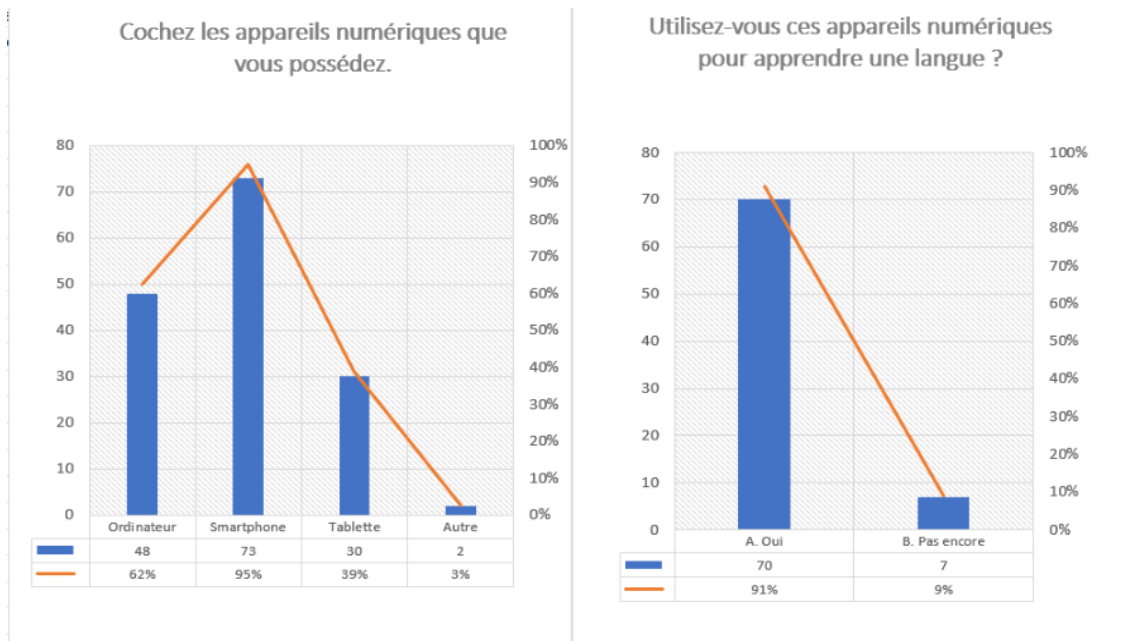


Figure 10. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (1)

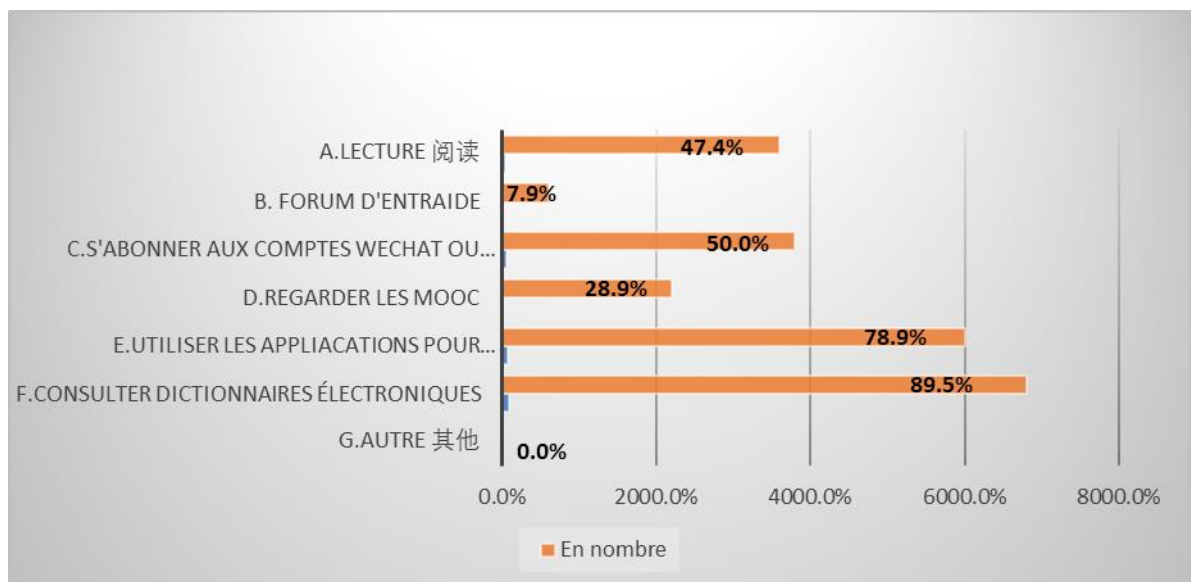


Figure 11. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (2)

Q 7. Selon vous, combien de temps dispensez-vous pour ces types d'activités par jour ?

- Moins d'un quart d'heure

- Entre un quart d'heure à une demie heure
- Entre une demie heure à une heure
- Plus d'une heure

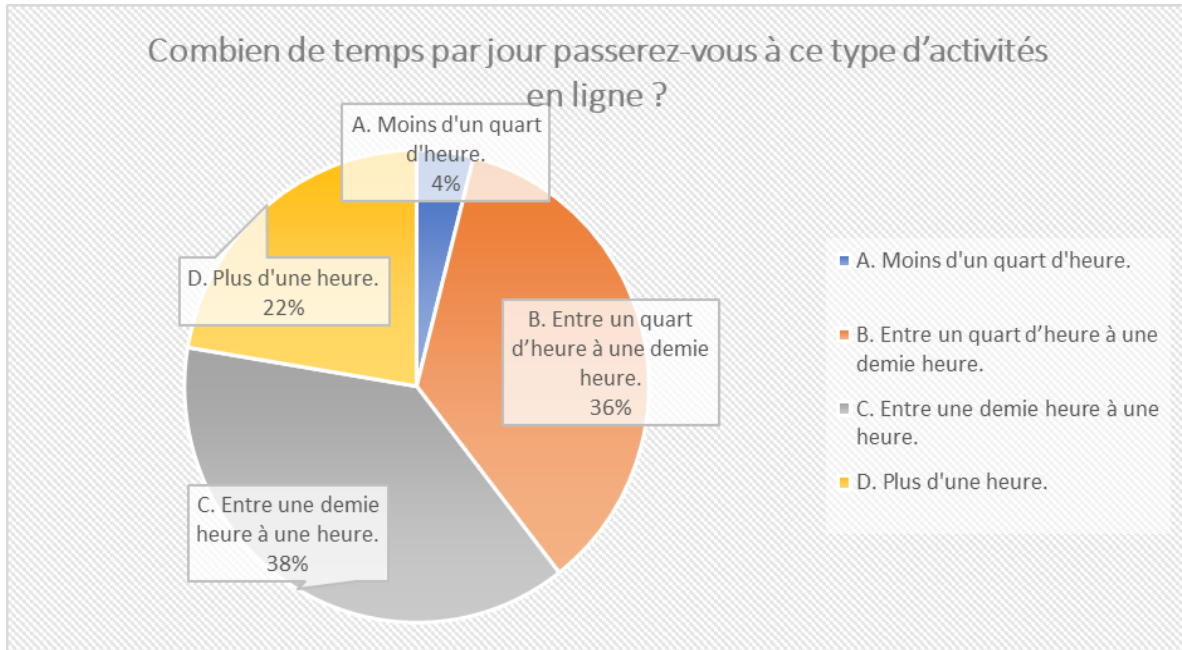


Figure 12. Les résultats du sondage concernant l'usage des outils numériques (3)

MOTS-CLÉS : TICE, formation hybride en langues, conception,

RÉSUMÉ

Ce mémoire vise à dessiner les grandes lignes de conception d'un dispositif hybride en FLE. Il s'agit d'un dispositif destiné au public chinois qui se donne pour objectif d'aider les apprenants se dérouiller pendant leur séjour en France rapidement. Pour ce faire, le travail s'inscrit dans la démarche de recherche de développement de Van der Maren. Après avoir élaboré un cahier des charges basé sur l'analyse du contexte, le cadrage théorique se construit autour des notions telles que la formation hybride, l'articulation entre deux modes, l'accompagnement, la culture éducative, etc. En l'absence d'expérimentation du prototype, une évaluation des experts, sous la forme des entretiens avec trois informateurs, a été mise en place. Ce dernier a permis d'identifier des limites et des dysfonctionnements. L'analyse des entretiens suscite également plusieurs questions de recherche plus fines. Mes réflexions sur la formation hybride et l'intégration des TICE deviennent plus approfondies.

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - CONTEXTE GENERAL	9
CHAPITRE 1. SUR LE TERRAIN DU PROJET.....	10
1. <i>Le marché de l'enseignement-apprentissage du FLE en ligne en Chine</i>	10
2. <i>Les cours en ligne du FLE en Chine</i>	12
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE L'INSTITUTION.....	14
1. <i>Contexte historique et politique de l'Alliance française</i>	14
2. <i>Contexte pédagogique de l'Alliance française de Wuhan (AFW)</i>	15
2.1. L'offre de cours.....	15
2.2. Les publics : « jeune », « motivé » et « débutant ».....	16
2.3. La direction et l'équipe pédagogique.....	17
2.3.1. La direction.....	17
2.3.2. Conseillers pédagogiques.....	17
2.3.3. Enseignants.....	18
2.4. La condition matérielle du site de Wuchang.....	18
CHAPITRE 3. COMMANDE ET ANALYSE DE LA COMMANDE.....	20
1. <i>La commande initiale</i>	20
2. <i>Analyse de la commande</i>	21
2.1. Éléments préconçus du dispositif « Français Plaisir ».....	21
2.2. Finalités et objectifs du projet.....	22
2.3. Moyens financiers et humains.....	23
2.4. Réceptivité du public.....	23
2.5. Besoins du public.....	25
2.6. Objectifs pédagogiques.....	26
2.7. Support du cours hybride.....	26
2.8. Rythme du cours hybride.....	27
2.9. Cahier des charges.....	27
3. <i>Synthèse et problématique</i>	28
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	30
CHAPITRE 4. FORMATION HYBRIDE EN LANGUES.....	31
1. <i>Définition de « formation hybride »</i>	31
2. <i>Typologie de Compétice et typologie de Hy-sup</i>	32
2.1. La typologie de Compétice.....	32
2.2. La typologie de Hy-sup.....	34

3.	<i>Apports de la formation hybride</i>	35
CHAPITRE 5. DEUX ENJEUX DE MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE		38
1.	<i>Articulation présence-distance</i>	38
1.1.	Répartir la charge du travail entre présentiel et distanciel	39
1.2.	Alterner entre les deux modes	40
2.	<i>Accompagnement</i>	41
2.1.	Les différents types d'accompagnement et leurs différentes fonctions	42
2.1.1.	Accompagnement matériel.....	42
2.1.2.	Tutorat.....	42
2.1.3.	Accompagnement par les pairs.....	43
2.2.	Aux yeux des apprenants : l'accompagnement.....	43
2.2.1.	Les aides matérielles	44
2.2.2.	Le tutorat.....	44
2.2.3.	L'accompagnement par les pairs	45
2.3.	Communiquer pour accompagner les apprenants	45
CHAPITRE 6. LA CULTURE EDUCATIVE		48
1.	<i>La culture éducative</i>	48
2.	<i>Les spécificités de l'apprenant chinois liées à la culture traditionnelle</i>	49
3.	<i>Les tensions potentielles</i>	50
3.1.	L'autonomie et la prise en charge.....	50
3.2.	Les objets à apprendre et les sources d'apprentissage	50
3.3.	La prise de parole sollicitée/spontanée	51
4.	<i>Grille descriptive d'un dispositif hybride en langue</i>	52
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....		54
CHAPITRE 7. METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....		55
1.	<i>La recherche de développement de Van der Maren</i>	55
2.	<i>La démarche adaptée au Projet « Français Plaisir »</i>	56
2.1.	L'analyse de la demande et la construction du cahier des charges	56
2.2.	La conception de l'objet	56
2.3.	La préparation technique et la construction du prototype.....	56
2.4.	L'évaluation des experts.....	57
3.	<i>Recueil des données dans la phase d'évaluation des experts</i>	57
3.1.	Les informateurs.....	58
3.2.	Plan d'entretien	58
3.3.	La conduite d'entretien.....	59
4.	<i>Traitement des données</i>	59
PARTIE 4 - PRESENTATION DU PROTOTYPE		62
CHAPITRE 8. PRESENTATION DE LA PLATE-FORME SCHOOLGY.....		63
1.	<i>Outils et fonctionnalités de la plate-forme Schoology</i>	63

1.1. Fonctionnalités de création.....	64
1.2. Fonctionnalités de suivi et de gestion.....	64
1.3. Fonctionnalités communicatives.....	65
1.4. Fonctionnalités d'ingénierie.....	65
2. <i>Utilisation de la plate-forme dans le projet « Français Plaisir »</i>	66
CHAPITRE 9. PRESENTATION DU PROTOTYPE SUR LE PLAN DIDACTIQUE.....	68
1. <i>La méthode d'enseignement et le contenu à enseigner</i>	68
1.1. L'approche pédagogique adoptée.....	68
1.1.1 La tâche.....	68
1.1.2. L'approche communicationnel et la perspective actionnel.....	69
1.2. Sélectionner les contenus thématiques et fixer les objectifs pédagogiques.....	69
1.2.1. Sélectionner les contenus thématiques.....	69
1.2.2. Fixer les objectifs pédagogiques.....	71
1.3. Structurer une séquence.....	73
1.3.1. Modèle d'une séquence.....	73
1.3.2. Séquence 1 et 7 comme illustration.....	75
2. <i>L'articulation présence-distance</i>	76
3. <i>L'accompagnement</i>	77
3.1. Les aides matérielles.....	77
3.2. Le tutorat.....	77
3.3. L'accompagnement par les pairs.....	78
4. <i>La médiation et la médiatisation</i>	79
4.1. La médiation.....	79
4.2. La médiatisation.....	79
PARTIE 5 - ANALYSE DES DONNEES.....	80
CHAPITRE 10. INTERPRETATION DES RESULTATS—UN TABLEAU RECAPITULATIF DES ENTRETIENS.....	81
CHAPITRE 11. UN PROTOTYPE A AMELIORER.....	87
1. <i>Réflexion générale sur la conception de formation hybride</i>	87
1.1. Apports de la formation hybride.....	87
1.2. Méthodes d'enseignement du FLE.....	88
1.3. Motivation.....	88
1.4. Répartition de la charge de travail en présentiel et à distance.....	89
1.5. Difficultés techniques.....	89
2. <i>Communication et outils de communication</i>	90
2.1. Opinion des informateurs.....	90
2.2. Wechat, une messagerie instantanée.....	91
2.3. Piste d'amélioration.....	91
3. <i>Activité autocorrective et feedback</i>	92
4. <i>Accompagnement</i>	94
4.1. L'accompagnement matériel.....	94

4.2. Le tutorat	94
5. <i>L'introduction à la langue française</i>	95
CONCLUSION	98
BIBLIOGRAPHIE	101
TABLE DES ILLUSTRATIONS	104
TABLE DES ANNEXES	105
TABLE DES MATIERES	143