



Analyse du dispositif eFLE@CUEF : atouts et limites d'un projet d'hybridation

**NONAKA
RAKOTOSON
Angelina**

Sous la direction de François MANGENOT

UFR LLASIC-Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues – 27 ECTS

Parcours : FLES à distance, orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019



Analyse du dispositif eFLE@CUEF : atouts et limites d'un projet d'hybridation

**NONAKA
RAKOTOSON
Angelina**

Sous la direction de François MANGENOT

UFR LLASIC-Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS

Parcours : FLES à distance, orientation professionnelle

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

En tout premier lieu, je tiens à adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire M. François Mangenot pour sa grande disponibilité, sa patience, sa gentillesse, et ses précieux conseils.

En second lieu, je tiens à remercier et à exprimer toute ma reconnaissance à M. Comlan Fantognon, directeur du CUEF, et à Mme E. C., porteuse du projet eFLE@CUEF, qui m'ont donné l'opportunité de réaliser ce stage et qui ont su m'accompagner tout au long de mon travail.

J'aimerais également remercier ma tutrice de stage, et ingénieure pédagogique sur le projet eFLE@CUEF, Mme E. G. pour son accueil chaleureux et son grand professionnalisme. Je la remercie de m'avoir formé avec autant de rigueur malgré le peu de temps que nous avons eu ensemble.

Plus largement, je souhaite exprimer mes remerciements à l'ensemble de l'équipe pédagogique du CUEF pour son aide et son enthousiasme. Merci de m'avoir donné l'envie et l'opportunité d'enseigner au CUEF.

Un remerciement spécial à mon mari sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Je le remercie de son soutien et de sa patience, tout au long de ce stage, malgré les sacrifices financiers, les déménagements et la distance.

Enfin, j'adresse mille mercis à mes parents et à mes deux sœurs, pour leur attention bienveillante et qui, malgré la distance, ont toujours su m'encourager et m'insuffler une formidable énergie positive.



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 : NONAKA (RAKOTOSON).....

PRENOM : Angelina.....

DATE : 03/09/2019.....

Sommaire

INTRODUCTION.....	7
Partie 1 - Cadrage théorique.....	10
CHAPITRE 1. ELEMENTS DEFINITOIRES	11
1. <i>Le dispositif.....</i>	11
2. <i>La formation hybride.....</i>	15
3. <i>Le scénario pédagogique</i>	21
4. <i>Médiatisation et médiation.....</i>	23
CHAPITRE 2. QUELLE HYBRIDATION DANS LES DISPOSITIFS EN LIGNE ?	25
1. <i>Plateforme en ligne GEM.....</i>	25
2. <i>Parlons français, c'est facile !</i>	29
Partie 2 - Présentation du contexte et de la commande de stage	33
CHAPITRE 3. PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	34
1. <i>Présentation du CUEF</i>	34
2. <i>La place du numérique au CUEF</i>	35
CHAPITRE 4. PRESENTATION DE LA COMMANDE ET DU PROJET EFLE@CUEF	39
1. <i>La commande de stage</i>	39
2. <i>Description du projet eFLE@CUEF</i>	39
3. <i>Mes missions au sein du projet</i>	64
CHAPITRE 5. PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE INGENIERIQUE	67
1. <i>Observations préliminaires</i>	67
2. <i>Problématique et hypothèses de travail</i>	68
3. <i>Démarche ingénierique</i>	69
Partie 3 - Analyse du dispositif eFLE@CUEF.....	72
CHAPITRE 6. ANALYSE SYSTEMIQUE	73
1. <i>L'interface et la conception pédagogique</i>	73
2. <i>L'interface et l'apprenant</i>	77
3. <i>Interface et intégration au sein de l'institution.....</i>	86
CHAPITRE 7. LIMITES : RETOUR SUR LE TERME « HYBRIDATION »	88
1. <i>L'absence de tutorat et de scénario de communication.....</i>	88
2. <i>Une intégration pédagogique faible.....</i>	89
3. <i>L'environnement technopédagogique</i>	90
CHAPITRE 8. APPORTS ET ASPECTS INNOVANTS.....	91
1. <i>Une intégration institutionnelle</i>	91
2. <i>Collaboration, mutualisation et conception pédagogique</i>	91

<i>3. Planification, conceptualisation, rétroaction</i>	96
Conclusion	100
Bibliographie	102
Sitographie	105
Sigles et abréviations utilisés	106
Table des annexes	108
Table des matières	149

Introduction

J'ai effectué mon stage au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF) de Grenoble, du 7 janvier au 9 juillet 2019, à la suite de la publication d'une commande de stage, faite par la direction du CUEF, dans le cadre d'un projet financé par IDEX (Initiatives d'excellence), intitulé eFLE@CUEF. Ce processus d'hybridation vise à créer un cours hybride, c'est à dire un parcours d'apprentissage ayant recours à deux modes : le distanciel et le présentiel, articulés l'un à l'autre. eFLE@CUEF a donc pour objectif de créer une plateforme en ligne (sur Moodle), qui puisse héberger des séquences pédagogiques créées par une partie de l'équipe enseignante du CUEF, et qui puisse remplacer 10% des cours, actuellement assurés en présentiel, du niveau A1 au niveau B2. Ainsi, à terme, 10 heures seraient effectuées en ligne et 70 heures en présentiel, au lieu des 80 heures effectuées en présentiel (pour les niveaux A1 et A2 ; en ce qui concerne les deux niveaux suivants le nombre d'heures en ligne sera certainement plus élevé).

Une fois le financement par l'IDEX confirmé, la phase de conception a réellement démarré à la fin de l'année 2017, et a été planifiée jusqu'à l'année 2020. Néanmoins, face à la charge de travail importante, j'ai été recrutée pour assurer un soutien ingénierique à l'ingénieure pédagogique en place sur le projet (rattachée à Grenoble INP). Mes missions de stage furent donc principalement d'intégrer les contenus pédagogiques en ligne, ainsi que d'assurer une médiatisation efficace de ces contenus.

Tout au long de la scénarisation, de la conception et de l'intégration en ligne, j'ai pu constater diverses spécificités inhérentes à ce projet, pouvant être regroupées en trois grandes observations, situées à trois différents niveaux.

La première spécificité, qui se trouve au niveau micro du dispositif, consiste en des séquences en ligne intégralement constituées d'activités autocorrectives. En effet, aucune activité de production orale ou écrite, aucune tâche interactionnelle, collaborative, ni aucune forme de tutorat ne sont prévus. Ce choix a eu des conséquences importantes sur mon travail de médiatisation, et a mis en exergue à la fois les limites d'un dispositif ne proposant pas d'étayage en ligne, mais également de nouvelles pratiques pédagogiques au CUEF.

La deuxième spécificité observée, au niveau méso du dispositif, est liée à l'articulation ambiguë entre le présentiel et le distanciel, ambiguïté qui m'a amenée à me questionner sur le terme « d'hybridation », en comparant la réalité d'eFLE@CUEF avec l'état de la recherche. En effet

la transposition sur une plateforme numérique d'une partie des contenus des cours intensifs (désormais CI) est une décision prise par l'institution, pour l'ensemble de l'équipe enseignante, scolaire et administrative, le dispositif sera commercialisé, tout cela suppose donc une imbrication administrative forte entre le distanciel et le présentiel. Pour autant, en me fondant sur des textes de spécialistes, il m'a semblé que l'intégration et l'articulation entre les deux modes au niveau pédagogique était ténue.

Enfin, au niveau macro du dispositif, la démarche ingénierique adoptée pour la conception des contenus pédagogiques sur le projet m'a interpellée. En effet, les enseignants créent des séquences en binôme, séquences qui sont ensuite validées par leurs pairs. Ainsi, la confrontation de visions pédagogiques et de savoir-faire variés, couplée à la contrainte de respecter la granularité du scénario pédagogique établit collégialement, sont autant d'éléments constitutifs d'une pratique pédagogique innovante par rapport aux pratiques usuelles au CUEF.

Les deux premières remarques, au niveau micro, (activités 100% autocorrectives, absence de tutorat), et au niveau méso (articulation entre les deux modes imprécise), sont liées l'une à l'autre, et me conduisent toutes deux à m'interroger sur la nature « hybride » du dispositif. Le niveau macro (démarche ingénierique atypique) pose une question plus distincte, mais qui n'en est pas moins importante, sur la dimension innovante du dispositif par rapport aux pratiques habituelles au CUEF. Dans une approche systémique, en essayant de croiser les différents paramètres et de mettre en évidence leurs effets, je tenterai d'identifier quelles sont les forces et les faiblesses d'un dispositif dépourvu de toute forme de tutorat, et présentant une articulation entre les deux modes ambiguë, et ainsi, de déterminer jusqu'à quel point peut-on qualifier eFLE@CUEF de dispositif « hybride ».

Au regard de ma problématique, j'ai choisi de ne pas avoir recours au découpage classique pour exposer mon analyse du dispositif. En effet, la description du dispositif et de la démarche ingénierique qui en découle, font appel à un certain nombre de concepts, qu'il faut nécessairement expliciter et comprendre afin de saisir le contexte de la commande, la nature du dispositif, ses enjeux, et donc la problématique qui s'en dégage. Par conséquent, présenter dans une première partie le dispositif et ses objectifs, en faisant appel à des concepts non explicités au préalable, et potentiellement confus pour le lecteur, m'a semblé être une démarche contreproductive. En revanche, débiter mon exposé par une explicitation des termes utilisés tout au long du texte, me paraît bénéfique pour le lecteur afin que ce dernier puisse comprendre

les interrogations et les hypothèses de travail qui émergent, et enfin pour que je puisse procéder à une analyse fluide et raisonnée.

Je présenterai donc en première partie le cadrage théorique, c'est-à-dire des éléments de définition et un état de la recherche sur les concepts en relation avec le dispositif eFLE@CUEF. En deuxième partie, je procéderai à la présentation et à la contextualisation de ma commande de stage, ainsi qu'à une description précise du dispositif. Enfin, en troisième partie, je procéderai à l'analyse systémique du dispositif, ses atouts et ses limites, et tenterai de répondre à mon questionnement sur la nature hybride du dispositif eFLE@CUEF. Dans cette dernière partie, je proposerai également des pistes d'amélioration pour une hybridation plus forte.

Partie 1

-

Cadrage théorique

Chapitre 1. Eléments définitoires

Au regard de ma problématique et tout au long de la présentation de ma commande de stage, deux termes reviennent très fréquemment : « le dispositif » et « hybride », ou parfois « hybridation de la formation ». Le dispositif semble désigner le socle, le cadre de la formation tandis que le mot « hybride » serait davantage associé à la nature même de la formation. Afin de poursuivre un raisonnement hiérarchisé, je vais donc commencer par m'intéresser « au socle », qui caractérise la formation, puis à son contenu et à son articulation.

1. Le dispositif

Tout au long de mon texte, j'utiliserai le terme « dispositif » en désignant eFLE@CUEF, c'est pourquoi je souhaite développer précisément les acceptions que recouvre ce mot.

1.1. Un système stratégique au service d'un but

Dans un premier temps, si je m'intéresse au sens donné à ce terme dans le langage courant, le CNRTL donne deux orientations : initialement il se rattacherait au domaine technique et au domaine militaire. Ainsi le dispositif peut être la « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine (...) (d'un) mécanisme, (d'un) appareil », (domaine technique), ou alors il peut être un « ensemble de mesures, de moyens, disposés en vue d'une fin stratégique », (domaine militaire). Je relève enfin une définition très générale qui peut s'appliquer à une multitude de situations, le dispositif étant par extension un « ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis »¹. Je constate donc que la définition d'un dispositif comporte deux notions récurrentes : d'une part des « éléments » organisés, agencés, disposés entre eux, et d'autre part : un objectif spécifique (« une fin », « un but »), ces deux éléments étant totalement dépendants l'un de l'autre, puisque la disposition des éléments est au service du but. L'idée de stratégie est assez prégnante, comme le rappellent Charlier, Deschryver & Peraya (2006 : 470), qui partent également du sens originel du mot pour l'explicitier dans le domaine de l'apprentissage. Ainsi, ils le définissent de son point de vue technique : « un dispositif désigne à l'origine « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » ». Le plan renvoie donc aux mécanismes mis en œuvre, à la stratégie privilégiée pour atteindre le but. Il me semble alors aisé de faire le rapprochement, par analogie, avec le domaine de

¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>

l'éducation, et dans notre cas de la formation en langues. En effet, dans le cas d'eFLE², le dispositif, correspondrait au plan établi par l'institution, plan composé de différents moyens, (humains, matériels, temporels...) et de différents outils (TICE) agencés les uns les autres en vue d'un objectif précis : l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Charlier, Deschryver & Peraya rappellent que dans le cadre scolaire, il s'agit de l'ensemble des moyens « agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002) ».

1.2. Un système dans un environnement technique et humain

Mais comme le soulignent ces mêmes auteurs, il apparaît insuffisant de restreindre la définition à ces deux caractéristiques principales (moyens et objectifs) car cette vision binaire, laisse trop de liberté d'interprétation. En effet, le dispositif, au moins dans le domaine de l'éducation et dans mon cas, de l'apprentissage des langues, se dote de moyens concrets, d'outils spécifiques. Il serait alors pertinent d'étoffer cette définition en développant la notion d'environnement technique mais également d'environnement humain, environnements dans lesquels s'intègrent un système. Dans cette perspective, Mangenot & Louveau associent dispositif à l'utilisation de l'ordinateur dans un contexte regroupant un ensemble de quatre paramètres (temporel, spatial, modalités de travail et humain) comme ils le démontrent dans la définition suivante :

« La notion de dispositif renvoie à la fois aux moments où les ordinateurs sont utilisés (quand ?), aux lieux d'où l'on se connecte à Internet (où), à la configuration de la participation (travail individuel, en groupes, en classes entière), à la présence d'un enseignant (ou tuteur) lors des séances sur ordinateur (accompagnement) », (2006 : 57).

Ainsi, la notion d'environnement semble essentielle, bien qu'ici elle s'associe à une configuration particulière, celle de l'utilisation de l'ordinateur au sein de l'institution (eFLE n'a pas vocation à être utilisé en salle multimédia au CUEF, il est conçu dans l'optique d'une utilisation en autonomie, en dehors de l'institution). A ce stade, je dégage trois caractéristiques inhérentes au dispositif : des outils agencés les uns aux autres, un objectif précis, devant être atteint au moyen de cet agencement, et un environnement incluant l'humain et la technologie, qui permet aux outils de s'agencer.

² Pour des raisons stylistiques, afin d'éviter d'alourdir mon texte, j'utiliserai désormais l'abréviation eFLE pour eFLE@CUEF.

1.3. Un lieu social, un système qui se développe

La définition de Peraya (1999), englobait déjà la dimension symbolique (le dispositif comme un système technique), l'aspect social, l'environnement matériel et humain lorsqu'il considère le dispositif comme :

« une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets », (Peraya, 1999 :153).

Le verbe « modéliser » me semble particulièrement évocateur puisque le dispositif en ligne est véritablement façonné, dessiné, écrit, schématisé, organisé par un ensemble d'acteurs (enseignants, coordinateurs pédagogiques, chefs de projet, ingénieurs pédagogiques...), grâce à un ensemble d'outils (la plateforme en ligne, les médias et les ressources qui viennent la nourrir). D'autre part, l'intégration de la dimension sociale, et l'importance de « l'intention » me paraît primordiale afin d'éviter un écueil fréquent, celui d'envisager le dispositif comme une simple machine, un simple agencement d'outils numériques, de médias, où toute volonté, toute détermination, toute action humaine serait absente. Ainsi, une perspective constructiviste permet d'éviter d'avoir un regard déterministe sur le dispositif, qui serait un ensemble statique ; mais permet au contraire de le considérer comme un ensemble en évolution, en progression, disposé à être amélioré, ajusté au gré des intentions, des réactions et des actions de ses acteurs (concepteurs et utilisateurs). En effet, les différents paramètres du dispositif « peuvent contribuer à influencer les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets », (Peraya, 1999 : 153) et le dispositif « crée donc les conditions d'émergence de certains de ces comportements », (Peeters et Charlier, 1999, repris par Peraya, Charlier, Deschryver (2014 : 19). Charlier, Deschryver & Peraya (2006 : 47) insistent également sur l'importance de l'humain dans la définition du dispositif et ajoutent une notion essentielle : la dynamique entre les éléments du dispositif. Selon eux, il est « fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action, (il) est une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. [...] Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme traitement logico-symbolique de données abstraites hors sujet et hors interaction

» (2006 : 470). De cette façon, comme Mangenot & Louveau, ils montrent que les outils ne sont pas le centre du dispositif, mais qu'une nécessaire présence humaine contribue à sa mise en marche, un « accompagnement » chez Mangenot & Louveau, une « construction » « incarnée » chez Charlier, Deschryver & Peraya. Nous ne sommes donc pas uniquement dans un processus technique, la machine n'est plus au centre, ou isolée, mais en interaction avec les usagers et les concepteurs. Par cette définition, est exclu tout système purement expositif, le dispositif doit permettre à tout utilisateur d'agir sur lui. Il intègre le sujet et ses intentions, le « dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet », (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 : 470).

A la lumière de ces définitions, je considère qu'eFLE peut tout à fait être défini comme un dispositif. Je suis bien face à un système agençant différents éléments humains (les apprenants des CI, les enseignants, les ingénieurs pédagogiques, le personnel administratif...) manipulant des outils numériques (la plateforme en ligne, les logiciels de traitement du son ou de la vidéo...), pédagogiques (le scénario pédagogique, les séquences pédagogiques), dans un environnement spécifique (à distance, en complément des CI) et poursuivant des objectifs précis (proposer un parcours en ligne aux apprenants des CI, créer des ressources propres au CUEF, mutualiser les pratiques pédagogiques). Ces interactions entre les outils, les moyens humains, l'environnement sont bien existantes et permettent d'agir sur le dispositif et d'en retirer des résultats concrets (évaluation sommative, validation d'un parcours numérique, obtention d'une attestation de niveau mensuelle). En, effet, bien que les activités soient autocorrectives et que les interactions soient absentes sur la plateforme en ligne, l'apprenant doit réaliser des actions pour achever le parcours : faire des activités de remédiation, d'entraînement, reconstituer une règle, un texte, écouter, trier ou hiérarchiser des informations, etc. Les apprenants ne sont donc pas dans la simple « opération informationnelle », pour reprendre l'expression de Charlier.

1.4. Des relations systémiques

Pour conclure sur ces considérations terminologiques, je citerai Nissen (2019) qui synthétise parfaitement l'ensemble des remarques que j'ai pu faire sur le dispositif, mais qui propose une définition appliquée à la formation. Dans ce cas, ce terme « fait appel à l'ingénierie de formation (...) (à la) multiplicité des moyens et acteurs auxquels elle a recours ». Pour Demaizière, 2008 : 10, reprise par Nissen, c'est donc un :

« système cohérent visant à faciliter l'apprentissage, construit en fonction d'un contexte donné et pour un public cible ; en vue d'atteindre des objectifs déterminés. Il met en œuvre des ressources humaines, matérielles ainsi que des outils. » (Nissen : 2019 : 78).

Ces éléments définitoires ont plusieurs avantages : celui d'insister sur la complexité des liens entre les différents paramètres et celui de pointer la complexité inhérente au dispositif de formation. De plus, l'usage du mot « système » me semble particulièrement approprié, puisque le dispositif entretient des relations systémiques, de causes à effets, entre différentes variables, différents paramètres techniques et humains (ce qui soulève, comme le relèvent les auteurs, la question cruciale de la médiation et de la médiatisation).

Ainsi une démarche méthodologique axé sur une analyse systémique du dispositif semble cohérente, et même souhaitable puisqu'elle prend en compte, non des paramètres du système séparément, mais des interactions entre ces paramètres, aboutissant à des résultats. Enfin, Nissen identifie l'objectif du dispositif dans notre contexte de formation, qui est de « faciliter l'apprentissage ». Il est important de ne pas perdre de vue cet objectif pour analyser eFLE, et pour vérifier si les paramètres, dans leur agencement, permettent de remplir cet objectif. Je considère donc eFLE comme un dispositif de formation en langues, impliquant plusieurs enseignants, plusieurs groupes-classes, ainsi que l'équipe administrative. Plus précisément, nous pourrions le désigner comme « macro-dispositif », (Le Boterf, 2011 : 322-323 cité par Nissen (2019)), un type de dispositif qui s'intègre dans « une école, un plan de formation, un institut ou une université à distance », (Nissen, 2019 : 80). En effet, le dispositif eFLE sera intégré à l'ensemble des cours intensifs du CUEF, qui constituent la majeure partie de l'offre de formation de l'institution, il ne s'intègre donc pas à un cours, à une classe ou à des enseignants en particulier.

2. La formation hybride

2.1. Un mélange

Maintenant intéressons-nous à la notion d'« hybride », d'hybridation» et son corollaire « la formation hybride ». En effet, le cœur du projet eFLE est un processus « d'hybridation », désigné ainsi dès la rédaction du projet. Mais que sous-entend ce terme ? Originellement le mot « hybride » renvoie au croisement, au mélange entre deux éléments de nature différente. Le CNRTL donne en effet une définition orientée vers la botanique, la biologie et une autre tournée vers la linguistique, mais dans les deux se retrouve l'idée de mélange, de fusion entre deux

éléments d'ordinaire distincts et séparés : « [En parlant d'animaux, de plantes] Qui provient du croisement naturel ou artificiel de deux individus d'espèces, de races ou de variétés différentes » (domaine de la biologie, de la botanique) et « mot dont les éléments sont empruntés à des langues différentes » (domaine linguistique)³. En outre, il précise que dans l'usage, par extension, le mot hybride se réfère à ce « qui n'appartient à aucun type, genre, style particulier ; qui est bizarrement composé d'éléments divers ». Ainsi, je pourrais en déduire que dans le domaine de la formation en langues, une formation hybride est une formation qui mélange deux formes, deux méthodes d'apprentissage différentes, de façon novatrice. En effet, la dernière définition du CNRTL ajoute une autre facette au mot « hybride » : une facette innovante, inédite, voire étrange, jamais vue (« bizarrement »).

2.2.Un caractère innovant

Dans le cas d'un dispositif de formation, il est important de déterminer si la création d'un tel dispositif est innovante par nature (par l'association de deux modes) et induit des changements sur le contenu de la formation, ou si ce sont les changements, les innovations extérieures (notamment technologiques) qui provoquent l'apparition de cette forme d'apprentissage nouvelle. Concernant ce point, Peraya (2006 : 480) adopte un point de vue particulièrement éclairant, en citant Depover, Quintin, Braun *et al.*, (2003) :

« « Cette approche par hybridation correspond également à un souci d'accompagner l'innovation en assurant un ancrage par rapport aux pratiques habituelles. Dans cette perspective, nous prévoyons à l'avenir d'accentuer les aspects pris en charge à distance en diminuant la présence au cours [...] ». Le dispositif hybride caractériserait alors un moment dans l'histoire d'une innovation pédagogique (...). Dans cette perspective, le sens de l'articulation entre l'innovation pédagogique et l'hybridation serait à renverser, l'hybridation étant alors comprise comme une conséquence de l'innovation. Le véritable point d'entrée pour observer les dispositifs hybrides serait donc l'innovation de type technopédagogique ».

Cette dernière observation montre que le développement des outils numériques fait naître de nouvelles façons d'enseigner ; ainsi l'hybridation n'est pas innovante par nature mais elle est

³<https://www.cnrtl.fr/definition/hybride>

une conséquence de l'innovation. Par conséquent, ce caractère innovant va fortement dépendre de l'environnement, des conditions « technopédagogiques », elle ne va pas de soi, et va exiger que les pratiques pédagogiques s'adaptent au mieux à l'outil en ligne.

2.3. Présentiel et distanciel imbriqués

Cette notion d'adaptation amène à développer la question de l'agencement entre les deux modes. Nissen (2014 §12) s'appuie sur la définition donnée par Charlier *et al.*, (2006 :482) pour qui une « formation hybride se caractérise, tout d'abord, par la coprésence de deux modes, le présentiel et le distanciel ». Dans le dispositif eFLE, il y a donc bien l'association de deux éléments différents : le présentiel, par lequel j'entends l'enseignement en classe, en présence d'un enseignant, et le distanciel, par lequel j'entends l'apprentissage à distance (en dehors de l'institution, en l'absence de l'enseignant ou du tuteur, comme le précise Nissen (2019 :96) : « pour qu'il y ait distanciel, la condition de la non-coprésence physique doit primordialement être remplie »). Mais Nissen (2014 §12) ajoute que « l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun (Nissen, 2009 : 199) est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation ». La question de l'articulation entre ces deux modes d'apprentissage revient continuellement, et mérite d'être spécifiée. Ainsi Nissen, exclut à la fois « des séances présentielles auxquelles s'ajouteraient de manière non intégrée, par exemple, des ressources ou activités optionnelles à distance », et les formations proposant un « simple ajout optionnel d'un mode à une formation qui se déroulait avant tout dans l'autre mode », une « simple superposition entre les modes ne saurait suffire (Garrison & Kanuka, 2004 : 99 cités par Nissen : 2014 §12) ».

Je retiens donc deux caractéristiques essentielles, propres à une formation ou à un dispositif de formation hybride : l'apprentissage à distance et en présence, et l'imbrication de deux modes. Par articulation ou imbrication, j'entends un système de formation qui ne peut ni exister ni fonctionner sans l'un ou l'autre des modes, l'un des deux modes ne peut pas avoir un simple statut optionnel, de « bonus », il ne s'agit pas uniquement d'un enrichissement de la classe ou de proposer des ressources à la carte. En partant de ce constat, j'exclue du champ hybride les dispositifs de type dépôt de contenus, mise à disposition de documents externes, centre de ressources, plateforme d'entraînement en prolongement des cours, ou travail en salle multimédia ponctuel, à la carte. Peraya *et al.*, (2006) vont également dans le sens de Nissen en décrivant des séances « présentielles et à distance, chacune intégrant des caractéristiques de l'autre », (Peraya *et al.*, 2006 : 473).

2.4.Des conditions spécifiques et exigeantes pour une intégration efficace

Une imbrication est donc nécessaire, mais de quelles façons ? Pour que les deux modes soient combinés, il faut qu'ils soient liés par un véritable fil conducteur, mais comment mettre en place une trame efficace ? Dans le dispositif hybride, l'interdépendance des deux modes permet d'obtenir une articulation globale fluide, aussi, afin d'assurer cette articulation, divers outils, matériels et humains, sont utilisés, comme le rappellent Fouquet, Gally, Nugue et Perque, pour qui « l'innovation » dans les dispositifs hybrides est liée à :

« un mélange de trois éléments : une articulation du présentiel- distance, l'usage d'un environnement techno-pédagogique (généralement une plateforme de formation) et la mise en œuvre d'un accompagnement humain. », (2009 : 168).

L'environnement technopédagogique fait donc écho à l'utilisation d'outils numériques qui vont assurer un relai à distance. L'accompagnement humain, quant à lui, se matérialise par la présence de l'enseignant en classe mais également par une aide, un étayage⁴ en ligne, par le biais d'un tutorat. La co-présence de médiation et de médiatisation dans le dispositif, semble primordiale, ce qui n'est pas complètement le cas d'eFLE. Le fil conducteur, l'articulation, l'imbrication, tous ces mots font écho à une intégration réussie, intégration qui est le pivot du dispositif, de son fonctionnement efficace. Il y a une nécessaire « articulation présence-distance et intégration des technologies » afin de « soutenir le processus d'enseignement-apprentissage », (Peraya *et al.*, 2006 : 474). Comme le souligne Mangenot (2002 :169), cette intégration peut être à deux niveaux : macro (à l'échelle de l'institution, pour l'ensemble des cours) et micro (dans « une séquence pédagogique globale », à l'échelle de l'enseignant). Dans le cas d'eFLE, l'enjeu est donc bien une intégration réussie au niveau institutionnel, les enjeux pédagogiques et économiques étant très forts puisque les CI représentent la majorité des apports financiers au CUEF. La façon d'utiliser le dispositif va être déterminante sur son efficacité, c'est pourquoi une intégration aboutie commence par une réflexion sur la manière d'introduire l'outil et de l'utiliser au quotidien. Cette réflexion doit donc être faite en amont de la conception puisque le dispositif s'adaptera à ce nouvel outil. Mangenot (2002 :169) précise ainsi qu'il faut s'interroger sur « les objectifs » poursuivis, sur le « comment » et le « pourquoi » (« encadrement,

⁴ Je me réfère à la définition de Bruner (1983) : par étayage, j'entends un ensemble de stratégies mises en place par les protagonistes d'une interaction en situation exolingue, dans le but de faciliter l'accès du sens. Cela peut se traduire par exemple par des répétitions, des reformulations, le recours aux synonymes, mais aussi par des stratégies prosodiques comme un ralentissement de la parole, une exagération d'articulation, d'intonation.

formation », type de « dispositif spatio-temporel »). Je reprendrai quatre facteurs retenus par Mangenot (2000), permettant l'intégration d'un dispositif en ligne, utilisé hors de l'institution :

- Les enseignants s'approprient l'outil, outil qu'ils modifient ; ils sont prêts à « remettre en question leurs croyances pédagogiques », (Mangenot : 2000).
- L'institution facilite et encourage ces changements, car « une utilisation constructive du multimédia en éducation exige une modification en profondeur de l'organisation des institutions et des usages des acteurs des systèmes éducatifs », (Hirschsprung, 2005 : 45).
- L'outil numérique et sa « philosophie » : avoir une approche méthodologique qui facilite le lien entre les deux modes, présentiel et distanciel car « on utilise souvent mal l'ordinateur faute d'avoir assez réfléchi au rôle que l'on veut lui faire jouer », (Mangenot : 2000).
- Les apprenants ont les moyens techniques nécessaires à leur disposition pour travailler sur le dispositif à distance. Leurs besoins, leurs objectifs sont pris en compte.

2.5. Le choix du terme « hybride » : un choix guidé par un souci de précision

Une dernière précision méthodologique s'impose pour analyser ce qu'est un dispositif de formation hybride : il s'agit de ce qui lie et de ce qui sépare une formation dite hybride et les formations regroupées sous le terme de *blended learning*, ou formations mixtes, qui semblent, relativement proches. Nissen met en garde le lecteur concernant l'usage de ce terme qui peut, selon les différents auteurs, être un strict synonyme du dispositif hybride, tandis que selon d'autres, il correspond à des acceptions beaucoup plus larges. Bien que des similarités puissent être observées, par exemple dans les objectifs (varier les ressources, les modalités d'apprentissage, favoriser les interactions en dehors du contexte de classe), la manière dont le dispositif s'insère dans la formation, son degré d'articulation variera dans le *blended learning*. Par conséquent, alors que dans le dispositif hybride chacun des modes, malgré des proportions différentes, sont intégrés l'un à l'autre de façon égale pour former un tout, le *blended learning* peut aussi désigner des dispositifs reposant sur d'autres dichotomies que le présentiel/distanciel. Il peut ainsi désigner une grande variété de dispositifs, à priori très différents, associant par exemple l'apprentissage « en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. » (Peraya *et al.*, 2006 : 473). Nissen (2019 : 74) constate également la (trop) grande variété des dispositifs qu'incluent les *blended learning*, qui, en se référant « systématiquement à des formes d'enseignement intégrant des technologies (...) », assimilent

par extension un grand nombre de types de formations pourtant totalement différentes (par exemple le « mélange de différents contextes d'apprentissages, le mélange d'un recours à des médias et de situations professionnelles (...) »), (Nissen 2019 : 74). Tous ces amalgames risquent de créer plus de confusion que de clarifications, comme le souligne Nissen (2019 :74) en citant Oliver et Trigwell (2005), pour qui « cette notion est bien trop large et donc inopérante ». Par conséquent, dans un souci de rigueur, je fais le choix de considérer le dispositif hybride comme un dispositif bien séparé du *blended learning* ou formation mixte. Cela m'amène à m'interroger sur la nature du dispositif eFLE : nous sommes bien dans une formation associant le présentiel et le distanciel, les deux modes sont articulés, puisque les cours à distance et en présence sont vendus dans une seule formation, et qu'une évaluation en ligne est obligatoire pour valider la formation complète. Néanmoins, à l'image de certains dispositifs de *blended learning*, eFLE ne propose ni tutorat ni interactions en ligne.

2.6.L'accompagnement et la dimension interactionnelle

Afin de me positionner sur la nature du dispositif eFLE de la façon la plus objective possible, je vais tenter d'identifier en quoi consiste « l'accompagnement » dans un dispositif hybride. Deschryver, N, Charlier & B, Peraya (2012 : 7) incluent dans les cinq dimensions constitutives d'un dispositif hybride, « l'accompagnement humain (2) », en précisant que cet accompagnement est soit, ou tout à la fois, « cognitif », « affectif » et « métacognitif » (Deschryver, N, Charlier & B, Peraya, 2012 : 8). Découlant directement de l'accompagnement humain, la dimension interactionnelle est associée à la notion de dispositif hybride en langues. Elle peut se manifester sous forme de pédagogie active, via des tâches, des activités collaboratives, des activités de production, orales ou écrites, mais elle constitue au minimum « une aide apportée aux apprenants en cas de difficulté » (Nissen, 2014 : 6 §13), c'est-à-dire un accompagnement de l'apprenant. Pour Deschryver *et al.*, (2006 : 483) :

« les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont (...) 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 techno pédagogique ainsi que la mise en œuvre d'un accompagnement humain. ».

Ce type d'accompagnement dépendra « de l'approche pédagogique ». Ils précisent dans leur grille d'analyse d'un dispositif hybride que l'environnement technopédagogique se compose de la « médiatisation des objets, de la médiatisation des fonctions : informer, communiquer,

produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer (et) de la médiation (...) ». Je remarque donc que l'accompagnement n'est pas seulement un suivi de l'activité de l'apprenant, une analyse de ses actions, elle doit aussi prendre en compte l'aspect affectif et relationnel.

Ces interactions, ces aides, ces différentes façons d'apporter un étayage en ligne, au niveau cognitif et relationnel, apparaissent alors comme une caractéristique de la formation hybride. Elles doivent donc être planifiées et réfléchies en amont de la conception du dispositif. A ce titre, le terme de « scénario pédagogique », fait écho à cette planification des échanges.

3. Le scénario pédagogique

Nissen insiste sur la nécessité de « l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun » articulation qui est « garante de la cohérence au sein de la formation », (Nissen, 2014 : 5 §12). Mais quels sont les rôles exacts du scénario pédagogique ?

3.1. Une planification du dispositif au niveau macro

Si je me réfère au sens commun du mot « scénario », il évoque immédiatement le domaine cinématographique et le travail effectué en amont de la création d'un court ou long métrage. La métaphore est parlante, et dans le cadre d'un dispositif hybride, cela pourrait correspondre au canevas du déroulement de la formation en ligne et en présentiel. Si pour concevoir un film, il faut, avant de tourner les scènes, prévoir le synopsis, le nombre d'acteurs, le découpage des scènes, les lieux de tournage etc., de la même façon, le scénario dans le cadre de la formation en langue anticipe le déroulement de la formation, afin de pouvoir créer des outils adéquats à son fonctionnement. D'ailleurs, le CNRLT indique que par extension, le scénario désigne le « déroulement concerté, préétabli, d'une action, d'un événement, d'un projet ».⁵

Dans le cadre d'un dispositif hybride, le scénario correspond donc à la prévision, à l'agencement de l'ensemble des activités ou tâches qui vont être réalisées à distance, en l'absence (physique) de l'enseignant, et en corrélation avec ce qui va être travaillé en classe. D'une taille variable, plus ou moins grande selon l'importance que prend la modalité distancielle dans le dispositif, il vise à organiser, articuler, planifier un ensemble d'activités en l'absence de l'enseignant. Il correspond donc à un niveau « macro » qui lie ensuite d'autres unités (« niveau micro ») pouvant être des modules, des séquences, comme c'est le cas pour

⁵ <https://www.cnrtl.fr/definition/sc%C3%A9nario>

eFLE⁶. Ces unités peuvent être regroupées autour d'une thématique ou d'une tâche commune. Pour Nissen (2019 : 123), le scénario correspond au :

« descriptif du déroulement d'une unité pédagogique (...) » qui « comprend les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles (...) les outils mis à disposition, les modalités et critères d'évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et tâches proposées, rôles des acteurs (...) ».

3.2. Un scénario divisé en deux missions distinctes

En outre, le scénario pédagogique se subdivise en deux axes, ainsi décrits par Mangenot & Louveau (2006 : 42) :

« Dans le domaine de la formation en ligne (quel que soit la discipline), on appelle scénario pédagogique une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie d'un cours (...). Etant donné qu'une formation en ligne, dans un idéal socioconstructiviste, doit donner lieu à des interactions et que celles-ci doivent être planifiées, on pourrait considérer que le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication ».

Je dégage donc deux parties constitutives du scénario pédagogique : la première, dédiée à la tâche, à la planification des activités, leur forme et l'ordre (plus ou moins libre dans lequel elles doivent être réalisées), et la deuxième qui désigne l'organisation de la « communication », c'est-à-dire des échanges, des rôles de chacun des acteurs et utilisateurs du dispositif ainsi que les modes de communication utilisés (synchrone, asynchrone, outil). A ce titre, Mangenot & Louveau s'appuient sur les définitions d'Ellis (2003), et précisent qu'il s'agit de l' « organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche », (2006 : 47), c'est-à-dire une prévision des échanges réalisés dans le cadre d'une tâche. Cette dualité se retrouve sous des appellations diverses. Quintin, Depover et Degache (2005 : 3), nomment « (l') ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties » : « le scénario d'apprentissage » et il appellent le scénario de communication : « le scénario d'encadrement ». Nissen, utilise le terme de « scénario de communication » ou de « scénario communicatif », (2019 : 168). Cette coexistence de deux scénarios au sein d'un scénario global garantit un déroulement homogène de la formation. En effet, si en présentiel les échanges sont beaucoup plus spontanés, en l'absence physique de l'enseignant, il est nécessaire de les anticiper, de les

⁶ Voir annexes n°1 à 5 : Scénarios pédagogiques des niveaux A1 et A2, pp. 110-114.

réguler. Nissen (2019), définit le scénario communicatif comme une composante essentielle « du fil rouge » ou fil conducteur assurant l'articulation présentiel/distanciel. L'accompagnement qui résulte du scénario communicatif joue un rôle pédagogique (l'apprenant reçoit des retours de ses productions, par les pairs ou par l'enseignant) mais également un rôle social (l'apprenant s'intègre dans une communauté en ligne, le groupe-classe établit des relations sur un mode nouveau) et un rôle affectif (le rapport maître-élève s'efface, l'apprenant peut se sentir plus proche de l'enseignant en communiquant avec lui hors de la classe). Cette dernière caractéristique pointe à nouveau l'ambivalence de la nature du dispositif eFLE, qui ne se dote pas de scénario de communication.

4. Médiatisation et médiation

Enfin, il me semble essentiel de clarifier les termes « médiatisation » et « médiation » dans le cadre d'un dispositif hybride, puisqu'ils sont des éléments centraux du scénario pédagogique, et qu'ils permettent de le mettre en œuvre.

4.1. Médiatisation : les médias, des intermédiaires essentiels

Mangenot & Louveau (2006 : 55) indiquent qu'« on peut classer les formations à distance selon deux axes, celui de la médiatisation (technologique) et celui de la médiation (humaine) ». Effectivement, la médiatisation évoque le fait, pour un support, d'être médiatisable, c'est-à-dire sa capacité à servir d'intermédiaire, de façon plus ou moins efficace selon la manière dont le processus est effectué. Ainsi, comme le fait remarquer Peraya, ce terme doit trouver sa source dans le mélange de deux mots : « média », qui désigne « des moyens de communication de masse », et « médium », « cet intermédiaire (matériel) obligé qui rend la communication entre les interlocuteurs possible », (Peraya, 2006 : 200). De ce point de vue, la médiatisation caractérise l'ensemble des actions choisies par l'humain et appliquées à la machine (veille, maintenance, mise en page, intégration etc.), et permettant de créer des rapports entre l'homme et ladite machine. La médiatisation est donc essentielle dans un dispositif hybride comportant obligatoirement un mode distanciel, et étant de ce fait relayé par les machines. Elle désigne « les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante, (Peraya, 2010) ». Cette médiatisation, ces choix, ces intentions humaines sur la machine, vont constituer une partie importante de l'environnement technopédagogique.

Néanmoins, la médiatisation ne saurait se suffire à elle-même. En effet Burton, Borruat, Charlet *et al.* précisent à la suite de Peraya, que cet environnement techno-pédagogique dans le cadre d'une hybridation repose également sur l'engagement humain. La médiatisation a pour corolaire l'interactivité, ainsi définie par Mangenot & Louveau, (2006 :12) : « l'interactivité est définie quant à elle comme la possibilité pour tout utilisateur « de rétroagir sur le système ».

4.2.Médiation : le médiateur, un enseignant facilitateur

L'ordinateur ne saurait reproduire le degré d'authenticité d'échanges et d'étayages entre les différents acteurs d'un dispositif. Ainsi, il apparaît indispensable de proposer un autre intermédiaire à l'apprentissage, qui présente l'avantage de ne pas être figé. Ici, c'est donc la notion de médiation qui se révèle capitale. Elle renvoie dans le langage courant, à la personne qui intervient afin de pacifier des échanges, de les réguler, entre deux ou plusieurs personnes. Demaizière (2007 : 2) indique que la médiation est une « forme d'aide », « tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage étant une aide ». Dans le domaine de la formation en langues, la médiation renvoie donc, aux échanges entretenus entre l'enseignant, qui gère l'usage du dispositif dans le cadre de la formation, et les apprenants qui utilisent ce dispositif. Ainsi Burton *et al.* (2011), indiquent que :

Le « dispositif techno-pédagogique, par sa position d'intermédiation modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres, etc., mais il contribue aussi à transformer le savoir, l'action ainsi que la relation. L'analyse des différentes formes de médiation relève donc de l'analyse des effets ».

L'analyse des effets souligne l'intérêt d'une analyse systémique, dans laquelle il ne faut pas seulement analyser le contenu des échanges, mais également de quelles manières le dispositif influe, modifie, proscrie ces échanges, son impact sur les modalités de travail. La médiation désigne donc des échanges, des aides impliquant l'enseignant et l'apprenant (et non seulement l'apprenant et la machine), ce qui induit une dimension relationnelle et affective. Nous rapprochons alors ce terme de l'interaction, qui implique une collaboration et une communication entre les sujets, absente dans eFLE, ce qui produit des effets sur l'apprentissage.

Chapitre 2. Quelle hybridation dans les dispositifs en ligne ?

1. Plateforme en ligne GEM

1.1. Contexte et dispositif

Grenoble Ecole de Management ou GEM, est une école de commerce, qui propose des formations de Bac +3 à Bac +5 dans le domaine du commerce, en français et en anglais. Elle possède également une école doctorale. L'école se dote d'une plateforme, Grenoble-Open CIM, hébergée sur Moodle. Elle « rassemble l'ensemble des ressources éducatives produites par les enseignants de GEM pour compléter leurs cours », Fouquet *et al.* (2009 :169). Cette plateforme a donc pour but de proposer des activités et ressources en ligne aux apprenants (certaines étant ouvertes à un public plus large, hors institution), créées par les enseignants de l'école, et notamment en FLE, des niveaux A1 à B2. Ces ressources sont aussi destinées aux enseignants, qui souhaitent étoffer leur cours en présentiel. Elle prend donc place dans un processus de mutualisation des ressources. Mais contrairement à eFLE, chaque enseignant est libre de choisir quelles ressources utiliser dans le cadre de son cours. Autre différence, chaque enseignant crée ses propres ressources. Ainsi, tout enseignant a accès à une variété de ressources mais, contrairement à eFLE, elles ne sont pas le résultat d'un travail collaboratif, mais d'une mutualisation (juxtaposition des ressources)⁷, puisque chaque ressource a été créée individuellement. Les enseignants sont encouragés « à enrichir leurs cours présentiels en utilisant les différents outils que propose la plateforme Moodle ainsi qu'à mettre l'ensemble de leurs cours sur OpenCim », (Fouquet *et al.*, 2009 :169), donc à créer des ressources ainsi qu'à utiliser des ressources créées par les collègues, mais ils n'y sont pas contraints. Ici le dispositif viendrait donc davantage s'inscrire dans l'optique d'un présentiel augmenté ou amélioré. Ces termes utilisés de façon synonymique, sont issus de la typologie Compétice, et sont ainsi définis par Louveau et Manganot (2006 : 60) comme une situation dans laquelle :

« l'enseignant propose un certain nombre de ressources (en général en ligne) avant et après le cours. En langues, il peut ainsi proposer des documents à consulter avant le cours, organiser un forum de discussion pour prolonger une discussion commencée en classe, proposer des exercices de renforcement par rapport à une notion étudiée, etc.

⁷ La mutualisation induit des « productions individuelles juxtaposées » tandis que dans un travail collaboratif, il y a « production commune », dans laquelle « toutes les étapes sont négociées », (Manganot, 2017 : 71).

(...) L'institution doit fournir les outils nécessaires, plateforme de formation en ligne ou centre de ressources équipé d'ordinateurs ».

La préparation en aval ou le prolongement en amont, sont donc optionnels, ils visent à enrichir le temps de classe (plan d'un cours, résumés, sitographie, ressources utilisées pendant le cours, activités dédiées à la classe inversée...)⁸.

1.2. Les devoirs interactifs (ou DI)

Dans cette configuration, il semble difficile de parler de dispositif hybride, puisque ce qui est fait à distance ne fait pas partie intégrante d'une formation donnée, ce n'est pas un rouage essentiel du scénario global, articulé au présentiel. D'ailleurs, les auteurs observent que « l'interaction demeurerait unidirectionnelle et aucune communication avec l'apprenant n'était possible sauf via les messageries électroniques personnelles », (Fouquet *et al.*, 2009 :169). Il est toutefois intéressant de noter que même dans ce système peu/pas articulé au présentiel, un système de médiation, minimal certes, sous forme de messagerie est tout de même prévu, ce qui n'est pas le cas dans le dispositif eFLE (pourtant désigné *à priori* comme hybride). Ainsi, après avoir constaté un manque d'interactions, un élément a été ajouté : le devoir interactif.

Il s'agissait de « tâches pédagogiques à distance » mises en place afin de réellement « optimiser l'usage de la plateforme ». Ces tâches devaient être réalisées en autonomie, l'enseignant n'intervenant qu'en dernier lieu, au moment de la correction des productions. Elles étaient envisagées comme des « devoirs », avec un objectif de réinvestissement des connaissances étudiées en classe. Les concepteurs ont nommé ces tâches, des « devoirs interactifs » puisqu'il y avait interactivité avec l'outil mais également interaction avec l'enseignant et le groupe-classe et parfois en sous-groupes. Les concepteurs souhaitaient « favoriser l'autonomie des apprenants », « développer (...) une communication plus personnalisée avec l'enseignant » et enfin « créer une vie sociale en ligne hors de la classe. », (Fouquet *et al.* 2009 :170). En effet, le FLE n'était pas la matière principale ; mais une parmi tant d'autres, et les apprenants ayant déjà un emploi du temps chargé, avaient peu de temps pour se consacrer à des échanges avec les autres étudiants allophones de la classe de français, ainsi qu'avec les étudiants français.

Les DI étaient élaborés par l'enseignant, pour sa classe, en fonction de ses besoins spécifiques (souhait de l'enseignant de clore un dossier sur une thématique spécifique (cohérence pédagogique) ou souhait émis par les apprenants face à un besoin de communication précis

⁸VETTER, Anna, (2014). 5 types de dispositifs en FOAD : <https://www.youtube.com/watch?v=7KBazCdBzMI>

(besoin fonctionnel⁹)), et ils étaient constitués de ressources authentiques. Les apprenants prenaient connaissance de ces documents et un travail guidé était effectué en classe. Dans la réalisation de la tâche, les apprenants étaient amenés à travailler en collaboration. Par exemple, dans une des tâches proposées, ils devaient produire un texte (une petite annonce) et le publier sur le modèle de ceux étudiés sur un site participatif. Ensuite ils devaient réagir au texte d'un camarade¹⁰. Par ce procédé, une production n'était pas complète sans ces deux éléments, les apprenants étaient obligés de lire attentivement la production d'un camarade pour pouvoir y répondre de façon appropriée. La tâche restait néanmoins au stade de la simulation puisque les productions ne sortaient pas de la classe, de plus l'expérience racontée par l'apprenant pouvait être imaginée. Mais une articulation naturelle s'est créée avec ces tâches plus « actives » puisque cette fois, le travail sur la plateforme ne venait pas en supplément, en superposition, mais était bien l'aboutissement d'un travail préparatoire fait en classe.

1.3.Forces

Plusieurs avantages ont été constatés à l'issue de cette expérience, que je résume dans le tableau qui suit.

Forces	Détails
Individualisation de la formation	Des ressources et des tâches supplémentaires étaient proposées en ligne pour les apprenants souhaitant s'investir davantage.
Développement de l'interculturel	Les ressources proposées étaient la plupart du temps des documents authentiques ou des sites authentiques, mettant en avant des pratiques sociales et culturelles.
Travail sur la production écrite	Grâce au devoir interactif, cette compétence a pu être développée.
Renouvellement des pratiques de	Les enseignants pouvaient proposer des « contenus nouveaux à

⁹Voir la tâche « parler jeune », (Fouquet *et al.*, 2009 :171) imaginée par l'enseignant car ses apprenants souhaitaient communiquer plus facilement avec les jeunes de l'école.

¹⁰ Voir la tâche « avis de recherche », (Fouquet *et al.*, 2009 : 170).

classe	distance » et se former sur des « compétences pédagotechniques ».
Multimodalité et multiréférencialité	Une variété d’outils et de supports en ligne était proposée
Une culture du savoir partagé	La possibilité d’avoir accès aux productions des autres apprenants était rassurante : cela leur permettait de trouver « l’inspiration », de vérifier d’avoir bien compris la consigne et d’éviter les répétitions.
Des aides en ligne à disposition	Les auteurs ont constaté « l’emploi quasi systématique (...) des outils d’aide à la production (métalinguistiques) comme les dictionnaires en ligne et les traducteurs. »
Une médiation personnalisée et rigoureuse	Les apprenants ont particulièrement apprécié les corrections apportées par les enseignants, toujours individualisées et suivies de préconisations.

Figure 1. Tableau récapitulatif des forces du Devoir Interactif (GEM)

Il apparaît, encore une fois, que ce qui est susceptible de manquer dans l’articulation du dispositif eFLE est l’absence d’aide en ligne, de médiation personnalisée.

1.4.Faiblesses

Toutefois, quelques faiblesses ont aussi été constatées.

Faiblesses	Détails
Des tâches non obligatoires	La participation variable aux devoirs interactifs, selon le devoir, selon les classes.
Des interactions verticales	Au sein de ces devoirs interactifs, les interactions se sont faites majoritairement de l’apprenant vers l’enseignant. La relation enseignant-apprenant est restée verticale et compartimentée

	(l'enseignant donnait la tâche, les consignes, les apprenants effectuaient le travail puis l'enseignant corrigeait).
Un travail chronophage pour les enseignants	Les contraintes majeures furent l'investissement, en termes de temps, nécessaire à la construction de la tâche (trouver un document authentique, faire un travail de didactisation...) et le temps de correction lié aux contraintes spatiales (l'enseignant était obligé de corriger depuis son ordinateur).
Une dépendance technique	Les enseignants n'étaient pas autonomes pour intégrer ressources en ligne (dans le forum), ils devaient faire appel à une aide technique spécifique.
Une éventuelle menace pour la face de l'apprenant	Le fait que le travail des apprenants était visible par tous (ainsi que les corrections) a été source, pour certains, d'inhibition (éventuelles erreurs exposées à tous).

Figure 2. Tableau récapitulatif des faiblesses du Devoir Interactif (GEM)

Il faut souligner qu'eFLE évite plusieurs de ces écueils, susceptibles de rendre le dispositif éphémère. D'une part les enseignants n'ont pas à fournir de travail supplémentaire puisque les contenus sont déjà créés (ce travail, très chronophage, est effectué en amont par l'équipe conceptrice, mais qui dispose d'une valorisation salariale à cet effet). D'autre part, l'évaluation sommative en ligne est obligatoire ce qui évite de rendre le dispositif optionnel, comme cela fut le cas pour les DI. Enfin, techniquement, les enseignants ne seront pas amenés à devoir intégrer des contenus en ligne, il n'y a donc pas de dépendance technique.

2. Parlons français, c'est facile !

2.1.Format

Parlons français, c'est facile ! est un site dédié à l'apprentissage du FLE, lancé au cours de l'année 2013 à la suite d'une commande du ministère des Affaires étrangères, et hébergé par le site TV5MONDE. Il se décline en sept langues (français, allemand, anglais, espagnol, portugais, chinois et arabe). Ce site gratuit propose deux profils de navigation : apprenant et enseignant. Côté apprenant, il offre une série d'ateliers thématiques constitués d'exercices de

découverte et d'entraînement à la langue et à la culture française, pour les niveaux A1 à B2. Des tests de positionnement sont d'ailleurs disponibles afin que l'apprenant puisse choisir les activités appropriées à son niveau. Côté enseignant, des fiches pédagogiques accompagnent les ateliers, et contiennent un déroulé de séquence autour de la ressource présentée en ligne, avec une série d'activités, ainsi que des documents annexes (corrigés, transcriptions, mémos, aides).

L'ensemble du site, est organisé autour de quatre unités pédagogiques et culturelles. Dans chaque unité se trouve un webdocumentaire divisé en dix épisodes. Ce webdocumentaire tourne autour d'un personnage qui expérimente différentes situations (par exemple il se présente, parle des objets de son enfance, de ses origines etc.). Ces vidéos, créées par TV5 Monde, sont filmées en contexte, et offrent un regard sur un aspect culturel ainsi que différentes variations d'un français authentique. Pour chaque webdocumentaire, vingt ateliers pédagogiques (allant de A1 à B2) sont proposés ainsi que des exercices de compréhension et des mémos culturels et linguistiques, et enfin des jeux.



Figure 3. Les quatre unités pédagogiques du site Parlons français, c'est facile ! : « Partir », « Ressentir », « Partager », « Comprendre »

Tous les ateliers du webdoc Partir

Retrouvez tous les clips du webdoc en cliquant sur les vignettes.
Vous pouvez accéder directement aux ateliers de français associés à chaque clip.

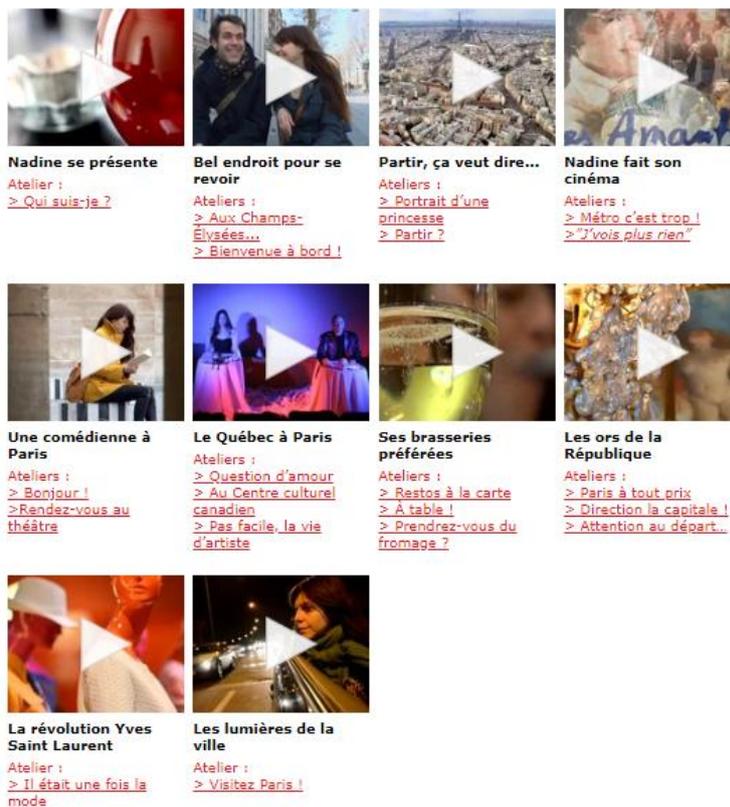


Figure 4. Exemple de 10 ateliers (pour 10 épisodes) de l'unité « Partir »-Parlons français, c'est facile !

L'ensemble des activités étant à réaliser en ligne, dans l'optique d'une utilisation en classe, ces ateliers « clés en main » sont destinés à être projetés sur le tableau ou sur le TBI, ou alors il faut prévoir une séance en salle multimédia. Le site peut servir deux types d'objectifs. Côté apprenant : s'entraîner, renforcer des connaissances vues en classe, découvrir des thématiques en autonomie, en parallèle d'un cours en présentiel. Côté enseignant : fournir une aide à la construction d'un cours, un enrichissement du présentiel, étoffer, explorer une thématique, avec des documents authentiques.

2.2. Un outil au service du présentiel enrichi ou du présentiel amélioré

Parlons français, c'est facile ! est destiné à être utilisé par l'enseignant en « présentiel enrichi » ou en « présentiel amélioré », nous indique le site. Dans le cadre du présentiel enrichi, premier type de scénario défini par la typologie Compétice, il s'agit de cours ayant lieu entièrement en présentiel, et qui comme l'appellation l'indique, sont enrichis par des outils et ressources numériques en classe (vidéo projection, TBI, introduction de médias variés, travail en laboratoire ou en salle multimédia) ; et donc ici par les kits pédagogiques proposés sur le site.

En revanche, le présentiel amélioré permet de proposer des ressources aux apprenants en amont ou en aval du cours, pour préparer la classe ou alors effectuer des activités de remédiation et de renforcement après la classe, ce qui est possible grâce aux activités et aux jeux proposés aux apprenants sur le site. Les deux termes ont toutefois un point commun : le caractère optionnel du recours au dispositif en ligne, qui existe dans une perspective d'amélioration, d'enrichissement, de variation des contenus et des approches, mais qui ne constitue nullement un maillon obligatoire de la formation. Ainsi, il ne s'agit pas de dispositifs hybrides, tels que définis précédemment. Il y a toutefois des parallèles à faire avec eFLE, dont les ressources en ligne sont créées afin de proposer des activités de remédiation et d'entraînement après la classe, ou afin d'anticiper un point qui sera vu en classe. Deux différences de taille peuvent néanmoins être mentionnées : la première se situe au niveau de la formation : alors que le recours au site Parlons français, c'est facile ! est facultatif, eFLE ne s'arrête pas à l'enrichissement de la classe, il est conçu pour la compléter, remplacer un temps de classe à 10% et est soumis à une évaluation obligatoire. La seconde se situe au niveau de la nature des activités : si les deux dispositifs proposent tous deux des ressources propres, Parlons français c'est facile ! n'a pas uniquement recours à ses propres ressources, mais également à des ressources externes, dans une perspective d'aide (dictionnaires en ligne, par exemple) ou d'authenticité (bandes-annonces, chansons). Au contraire, eFLE mise sur des ressources 100% CUEF. En ce sens, on peut se demander si cela ne représente pas un frein dans l'exploitation de potentialités inhérentes à l'outil multimédia. Hirschsprung, (2005 : 37), évoque un écueil du présentiel : « la difficulté à s'approcher d'une communication équivalente à celle qui régit les échanges en langue maternelle ». Ainsi exploiter des ressources externes, présentant des variétés de français authentique permettrait d'apporter à l'apprenant des éléments que le présentiel exploite moins ou pas, cela optimiserait l'outil multimédia ¹¹, puisqu'on prendrait en compte ses caractéristiques, « la non linéarité, l'interactivité, la multicanalité et la multiréférentialité¹² (...) propices à un apprentissage centré sur l'action de l'utilisateur (...) en plaçant l'apprenant dans une situation de réaction donc de résolution de problèmes » et il ne serait pas « exploité que pour sa capacité à véhiculer du contenu », Hirschsprung (2005 : 25 : 29).

¹¹ Le multimédia peut être défini comme un « univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du son. Le « multi »- « média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées (Hirschsprung, 2005 :10) ».

¹² Selon Lancien (1998), la multicanalité, est le « croisement des médias », l'articulation « du texte, des sons et des images », tandis que la multiréférentialité permet de proposer un panel de références pour un même sujet, c'est ce qui « pourrait décupler les mises en situation et les renvois contextuels ».

Partie 2

-

Présentation du contexte et de la commande de stage

Chapitre 3. Présentation du contexte de stage

1. Présentation du CUEF

Le projet eFLE@CUEF, fut l'objet de mon stage de Master 2. Il a été mis en place à la fin de l'année 2017, au sein du Centre Universitaire d'Études Françaises (plus communément nommé CUEF) de Grenoble.

1.1.L'institution

Ce centre d'enseignement du français langue étrangère, plus que centenaire, puisque créé en 1896, avait autrefois une dimension associative et était alors appelé « Comité de Patronage des Étudiants Étrangers ». Ce centre s'est développé tout au long du siècle en tissant des liens de plus en plus étroits avec l'université voisine, et gagnant toujours plus d'étudiants, jusqu'à bénéficier d'un vaste rayonnement international. Depuis 2016, il est devenu une composante de l'université Grenoble Alpes. Labellisé « Qualité FLE » depuis 2007, il a reçu les trois étoiles des cinq domaines du label (formation, enseignants, accueil et accompagnement, locaux, sécurité et équipements et enfin gestion), à la suite de l'audit réalisé au cours de l'année 2018.

1.2.Les acteurs du CUEF

Le CUEF dispose d'une équipe de quarante enseignants, bénéficiant d'un statut de titulaire ou de contractuel. Des enseignants vacataires viennent consolider cette équipe ou assurer un relai lors des périodes de forte activité, en particulier durant la saison estivale, pendant laquelle la plupart des enseignants ont achevé leur nombre d'heures annuelles.

Outre ses missions liées à l'enseignement linguistique et culturel en classe, une part importante des enseignants s'investit dans des projets pédagogiques d'envergure et de nature variables, en lien avec le numérique, par exemple le « MOOC2move » qui s'intéresse au processus de développement linguistique en contexte universitaire. Il peut aussi s'agir de missions d'échanges à l'étranger, d'organisation de tables rondes, de sessions de formations, de la réalisation de manuels de didactique etc.

Au niveau de la direction M. Comlan Fantognon, directeur du CUEF et maître de conférences, est accompagné depuis le mois d'avril 2019 de Mme Marie-Aude Boucher, directrice adjointe du CUEF et de Mme Eve Terrein, directrice administrative et financière (depuis février 2019).

En ce qui concerne le public des cours dispensés, le CUEF reçoit environ trois mille étudiants par an, issus d'une centaine de pays différents, ce qui résulte en une grande hétérogénéité dans les classes, avec ces dernières années, une prédominance d'apprenants de nationalités chinoise et américaine. Les apprenants inscrits aux CI sont de jeunes adultes, souvent étudiants et/ou souhaitant devenir étudiants à l'université Grenoble Alpes. En ce qui concerne les profils des apprenants des cours extensifs, ils sont beaucoup plus variés (parents accompagnant leurs enfants apprenants, adultes s'installant en France, jeunes filles au pair etc.).

Le CUEF est également un centre d'examen, en effet il délivre plusieurs diplômes de langue française : le DELF et le DALF, le TCF ainsi que le TEF. C'est aussi un centre de formation d'enseignants de Français Langue Étrangère puisqu'il prépare et attribue le DSA.

2. La place du numérique au CUEF

Dans un souci constant de proposer des outils adaptés à son équipe et dans une poursuite assidue de qualité, le CUEF met à disposition de son personnel enseignant et de ses apprenants, deux salles multimédias et de plusieurs laboratoires de langues audio-numériques. En dehors de la salle des professeurs, une connexion Internet est disponible dans l'ensemble des classes, et ces classes disposent à la fois d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur. En outre, plusieurs classes sont munies d'un TBI.

2.1. Les moyens matériels

Mais intéressons-nous à l'utilisation effective des structures et des outils informatiques. En effet, au fil du temps, les pratiques évoluent. La salle multimédia était à l'origine en libre-service et dirigée par un tuteur (le plus souvent un enseignant), et des générateurs d'activités étaient mis à disposition afin de créer des activités autocorrectives en fonction des besoins des enseignants. Une centaine d'exercices ont ainsi été créés par deux enseignants en réponse aux besoins constatés. Ainsi, les apprenants venaient travailler en semi-autonomie (j'entends par ce terme qu'ils venaient travailler individuellement mais qu'il y avait un tuteur à leur disposition pour les guider, et leur apporter de l'aide le cas échéant). Les apprenants utilisaient cette salle en poursuivant trois principaux types d'objectifs : d'une part, un objectif de remédiation. L'enseignant leur demandait par exemple de retravailler un point grammatical en particulier qui

avait soulevé plus de difficultés que le reste de la leçon, et l'apprenant se livrait à une série d'activités autocorrectives sur ce point. D'autre part, l'ordinateur pouvait être également utilisé dans un but de recherche d'informations (rechercher des informations complémentaires en vue de la préparation d'un exposé par exemple, ou en prolongement d'un cours). Enfin cela pouvait être dans un objectif de renforcement, afin de systématiser une règle de grammaire vue en classe. La plupart du temps, l'usage des ordinateurs était donc dédié à la grammaire, envisagée comme une compétence privilégiée au regard de l'outil informatique, offrant une variété d'exercices structuraux, à effectuer individuellement. Avec l'arrivée des ordinateurs dernière génération, le générateur d'activité est devenu obsolète. A présent, la salle multimédia est exploitée par l'enseignant, avec l'ensemble de son groupe-classe. De plus, le travail n'est plus systématiquement individuel, ni uniquement axé sur de la grammaire : les apprenants peuvent être amenés à faire des recherches, à rédiger des productions, à publier sur des sites collaboratifs, en binôme ou en sous-groupes. Ce faisant, les enseignants veillent à travailler pendant ce temps spécifique, un panel de compétences : phonétique, expression écrite, compréhension écrite...

2.2.Des projets numériques

Parallèlement à la présence de ces infrastructures et de ces outils, le CUEF s'engage dans des projets liés au numérique, et cela depuis déjà une trentaine d'années. En effet, tout au long de son histoire, plusieurs projets visant à alléger le poids des activités grammaticales en classe, ou plus largement d'alléger le poids du présentiel, par le biais de l'outil numérique ont été mis en place, avec un succès et une longévité variables. Parmi les nombreux projets imaginés, je citerai un projet de « français médical » imaginé par cinq enseignants, pour un public chinois étudiant la médecine dans une université francophone à Shanghai. Après avoir constaté de fortes lacunes communicationnelles lors leur arrivée sur leur lieu de stage en France, un programme de compréhension orale en ligne a été imaginé. Le contenu a été conçu à partir d'animations issues d'une encyclopédie médicale. Malheureusement, pour des raisons de droits des ressources (droits qui n'ont jamais pu être achetés), le projet a été avorté. Un projet de vidéo disque a aussi été imaginé au début des années 90. Les contenus étaient axés sur du français commercial, projet d'envergure mais qui n'a pu voir le jour pour des raisons économiques externes (l'éditeur a fait faillite). Enfin, autre projet notable, un programme a été conçu pour les étudiants de l'UJF. L'université Joseph Fourier, parfois appelée université Grenoble I, était une université basée à Grenoble, proposant des formations dans les domaines des sciences, de la santé, et de la technologie. En 2016, elle a disparu, suite à la fusion des universités de

Grenoble en une seule et même université. Les apprenants allophones de l'UJF devaient suivre pendant dix semaines, en plus de leurs cours, des cours du soir de deux heures et six heures obligatoires en salle informatique. Des parcours informatiques ont donc été spécifiquement créés pour ce public, par deux enseignants ; programmes qui ont été utilisés pendant six ans. Ce type de parcours dessine les prémices de l'hybridation. En effet, un dispositif en ligne avait été créé, et il était obligatoire de l'effectuer. Cependant, les enseignants ne s'impliquaient pas du tout (certains enseignants n'allait même pas voir la plateforme Moodle), les modes présentiel et distanciel étaient totalement hermétiques l'un par rapport à l'autre. Comme les séquences étaient standardisées, basées de façon assez approximative sur une progression générale logique, (il n'y avait pas de programme fixe), les enseignants n'avaient pas forcément besoin d'aller voir la plateforme, puisque les contenus coïncidaient forcément. De plus, une grande part des étudiants choisissait d'effectuer l'ensemble des heures prévues en ligne lors de la dernière semaine, en effectuant tout le parcours d'un bloc. Le rythme n'était donc pas respecté puisqu'il était prévu au départ de faire une heure en ligne toutes les semaines. Je relève trois obstacles : un rythme de formation inégal, un problème au niveau du manque de suivi de la part des enseignants, un problème au niveau de l'articulation entre le présentiel et le distanciel.

2.3. Et maintenant ?

Au regard des différents projets mis en place jusqu'à maintenant au CUEF, plusieurs constantes semblent émerger. La première constante concerne les acteurs impliqués : tous ces projets ont été portés par un effectif réduit (deux à quatre personnes par projet environ, cinq au maximum). La seconde constante correspond au caractère non obligatoire de ces projets : ces dispositifs venaient en soutien et en perfectionnement, et ne nécessitaient pas d'intervention ou d'implication de la part de l'enseignant, ils n'étaient pas non plus imposés dans le parcours de l'apprenant. Enfin, plusieurs projets ont été mis en échec à cause du manque de droits liés aux ressources utilisées, et/ou à cause de leur caractère éphémère (disparition, transformation, évolutions technologiques). Tout cela a eu pour conséquence un avortement, parfois prématurés des projets, car ils ne développaient pas une articulation entre le présentiel et le numérique suffisamment forte, que l'outil numérique pouvait s'assimiler à un centre de ressource, à un espace de dépôt, une mise à disposition de contenus, ou dans le meilleur des cas un présentiel amélioré (tel que défini dans le cadrage théorique).

Ces dénominateurs communs (effectifs impliqués dans le projet réduits, caractère optionnel du dispositif, cloisonnement entre le distanciel et le présentiel et manque de droits sur les

ressources), observés dans les différents projets menés jusqu'à présent, ont formé une configuration produisant des conséquences : un rythme de formation qui n'était pas respecté, un manque de suivi de la part des enseignants, et enfin une absence d'articulation entre les deux modes, indépendants l'un de l'autre. Un constat plus global est le manque de cohésion autour du projet, celui-ci ne mobilisant que les créateurs du projet, ce qui représentait un échantillon réduit au sein de l'institution. Par conséquent, le projet eFLE se positionne comme le premier projet d'hybridation de grande envergure au sein du CUEF, impliquant l'ensemble de l'équipe pédagogique et administrative. En effet, c'est la première fois qu'un dispositif numérique est articulé aux CI, qu'il constitue un parcours obligatoire dans la formation de l'apprenant puisque commercialisé dans le cadre des CI. Il implique donc l'ensemble des acteurs du CUEF. Ces observations et ce bref retour dans l'histoire du numérique au CUEF, montre que le projet eFLE est, *à priori*, très novateur. J'essaierai donc, tout au long de mon analyse, de déterminer si cette intégration institutionnelle innovante garantit également une intégration innovante au niveau pédagogique, dans quelle mesure peut-on définir eFLE en tant que dispositif hybride.

Chapitre 4. Présentation de la commande et du projet eFLE@CUEF

J'ai effectué mon stage au CUEF de Grenoble, à la suite d'une commande émise par la direction du CUEF, c'est-à-dire par Mme E. C., porteuse du projet eFLE@CUEF et alors directrice adjointe du CUEF, et M. C. F., directeur du CUEF.

1. La commande de stage

Le projet eFLE, au cœur de la commande, est un projet d'hybridation d'une partie des cours intensifs du CUEF. Une partie des contenus pédagogiques sera transposée sur un parcours numérique, le mode présentiel étant dominant. Pour les niveaux A1 et A2 deux modules de 10 heures en ligne sont prévus, afin de proposer 70 heures de cours de présentiel par mois au lieu de 80 heures. Un calendrier prévisionnel a été mis en place au moment de l'appel à candidature du projet, mais un certain retard a été pris¹³, dû à quelques imprévus et changements : arrivée plus tardive que prévu de l'ingénieur pédagogique, changement de plateforme, car le dispositif avait été initialement prévu sur Talentsoft, avant d'être remplacé par Moodle, mise en place d'une phase de validation des séquences ralentissant l'intégration, une certaine sous-estimation de la charge de travail. Par exemple, la livraison des séquences n'a pas été cadrée par des délais précis, en effet, au vu de la grande charge de travail des enseignants, il était difficile de leur imposer des dates de rendu. Les séquences achevées sont donc arrivées de façon très échelonnée dans le temps. Face à ce retard, le besoin d'un appui ingénierique apparut évident et j'ai été recrutée en tant que stagiaire, afin d'assurer, conjointement à l'ingénieure pédagogique, la mise en place des contenus des niveaux A1 et A2 sur la plateforme numérique et la préparation du futur lancement de cette plateforme au sein des cours intensifs du CUEF (pour les niveaux A1 et A2, les niveaux B1 et B2 étant toujours en cours de réflexion).

2. Description du projet eFLE@CUEF

A présent, je vais m'intéresser aux constats et aux besoins qui ont motivé la création de ce dispositif et en décrire précisément l'architecture ainsi que les contenus.

¹³ Voir annexe n°6 : Calendrier prévisionnel du projet eFLE@CUEF, p.115.

2.1.La genèse

Le projet eFLE est un projet d'hybridation des cours intensifs, proposé par la direction de l'époque : Mme E. C. (alors directrice adjointe) et Mme Laura Abou Haidar, (alors directrice du CUEF). Ce projet écrit et soumis à l>IDEX (Initiatives d'excellence) à la fin de l'année 2016, a réellement démarré au début de l'année 2017, après avoir reçu une réponse positive concernant l'aide allouée par l>IDEX. Le projet eFLE a pour objectif de transposer 10% des contenus pédagogiques des cours intensifs sur un parcours numérique, parcours à distance complémentaire des cours « classiques » en présentiel, et cela pour les niveaux A1, A2, B1 et B2. Des enseignants, sur la base du volontariat, prennent part au projet en tant que concepteurs des séquences ensuite transposées en ligne. Avant toute création de contenus, une phase d'élaboration du scénario pédagogique a été menée avec cette équipe enseignante¹⁴. Il s'agissait, tout d'abord de réfléchir à l'architecture des niveaux A1 et A2, de définir le découpage des différents modules, la progression, l'ordre des thématiques, le type d'activités et le déroulé des séquences et enfin la nature de l'évaluation sommative. Comme je l'ai évoqué précédemment, le choix d'un modèle de présentiel dominant a été fait au moment de l'écriture du projet. Les cours intensifs en présentiel garantissant une forte exploitation des interactions, des activités de production, et la socialisation au sein de la classe, le travail en ligne peut se concentrer sur des compétences lexicales et grammaticales en renforcement, et sur un temps plus réduit. De plus, ce projet a été pensé de façon à fournir un squelette de base pour d'autres futurs projets, il était donc préférable qu'il soit d'abord à dominante présentielle avec un temps réduit et des contenus plus standardisés (et donc plus reproductibles) en ligne. Ainsi le dispositif pourrait être testé de façon échelonnée, et au fur et à mesure enrichi, accroissant progressivement la place du distanciel. Enfin, les cours intensifs prévoyant deux heures par semaine en salle multimédia et une heure de laboratoire de langue tous les jours, les conceptrices ont estimé qu'il n'était pas nécessaire d'allonger ce temps individuel sur la plateforme en ligne, devant un ordinateur.

2.2.Constats et besoins à l'origine du projet

Jusqu'à présent, il n'existait pas de plateforme propre au CUEF, ni même de documents ou ressources fournis aux étudiants qui soient exclusivement la propriété du CUEF. Le CUEF a

¹⁴ Voir annexes n°1 à 5 : scénario pédagogique des niveaux A1 et A2, pp.110-114.

donc souhaité disposer de ses ressources propres, dans une triple optique. Tout d'abord il y a la volonté de disposer de ressources complètement libres de droits et créées en interne, d'offrir une plateforme « maison », afin de garantir l'indépendance et la qualité des contenus, un suivi plus étroit (révision, modification, remplacement dans le cas où ces ressources apparaîtraient insuffisantes, ou passées d'actualité). Aussi, il s'agit de garantir un accès pérenne aux ressources. En effet, actuellement, l'équipe enseignante utilise quotidiennement diverses ressources numériques (Padlet, blogs, sites internet pédagogiques, réseaux sociaux etc.), en somme, des ressources externes, mobiles, non modifiables et peu pérennes (chaque lien peut devenir obsolète à tout moment, il faut s'adapter aux ressources et non l'inverse). Enfin, le projet eFLE a pour ambition de centraliser un ensemble de ressources qui seront disponibles « clés en main » pour l'ensemble des enseignants du CUEF ainsi qu'à l'ensemble des apprenants et ainsi créer une culture de travail collaborative. En effet, le projet n'est pas seulement né des enjeux liés au numérique. Dès l'écriture du projet, il y a eu le souhait de créer une culture partagée entre les différents protagonistes du projet ainsi que les acteurs extérieurs (c'est-à-dire entre les enseignants concepteurs et entre enseignants utilisateurs), pour encourager la mutualisation des ressources et des savoirs et ce faisant, maintenir une émulation entre les pairs et un renouvellement des pédagogies. Les enseignants travaillant à l'année au CUEF, ne s'observent pas entre eux, entre pairs égaux. De ce fait, les pratiques de classe, de la préparation du cours, au déroulement en classe, ne s'ouvrent pas aux autres, il n'y a pas de circulation transparente relative aux pratiques de classe. Le partage est spontané et aléatoire, sous forme d'échanges informels dans la salle des professeurs. Le projet eFLE, en intégrant de façon obligatoire un parcours numérique, envisage le partage dans une double dimension : premièrement partager des savoir-faire et deuxièmement face à la nécessité de prévoir en l'absence de l'enseignant, amorcer une réflexion sur la construction du cours (planification du temps de classe, anticipation des erreurs et des remédiations nécessaires, adéquation des rétroactions etc.).

De plus, dans une vision à long terme, le projet eFLE a également pour ambition de créer une base digitale qualitative, une architecture fonctionnelle, qui pourra être ensuite adaptable à d'autres futurs projets numériques, par exemple dans l'optique d'un tout à distance.

Une dimension économique s'entremêle également aux motivations pédagogiques et formatives. Un des enjeux de cette hybridation est de dégager du temps aux enseignants en réduisant les heures en présentiel. Il s'agit ici de résoudre le problème assez récurrent du nombre de salles insuffisant, du manque d'enseignants disponibles sur une longue période. En effet, l'ensemble du corps enseignant ayant aligné ses heures de cours sur celle des enseignants

titularisés, (qui disposaient auparavant de moins d'heures que leurs collègues, pour un salaire équivalent), l'institution se retrouve donc plus rapidement en manque d'enseignants tout en étant dans l'impossibilité financière d'en recruter de nouveaux de façon durable.

Enfin, le projet eFLE a été pensé avec le désir de développer des compétences parfois négligées en classe et plébiscitées par les apprenants. Ainsi le parcours propose à chaque séquence des exercices de phonétique, une compétence essentielle qui, par manque de temps, est souvent négligée en présentiel. Les séances en laboratoire permettent un travail relativement individualisé sur la phonétique, mais les activités prennent place dans un cours en présentiel soumis à des contraintes de temps et d'espace : les exercices sont à réaliser dans une limite de temps (une trentaine de minutes), à proximité directe des autres apprenants (au sein du groupe-classe), et en présence de l'enseignant, donc d'un « maître » qui peut potentiellement contrôler, corriger l'apprenant, et donc menacer sa « face »¹⁵. A l'inverse, le travail effectué sur la plateforme numérique permettra un travail à un rythme personnalisé, et individualisé (temps pour effectuer l'activité, nombre de répétition au choix, enregistrement vocal ou non...), et sans regard externe susceptible de réveiller une peur de l'erreur inhibante.

2.3.Description précise du projet

2.3.1. Contexte d'intégration

Dix heures par mois en présentiel sont amenées à disparaître, tout en conservant le même modèle payant, ainsi, les dix heures en ligne sont obligatoires pour valider une session de cours. Une fois commercialisé, le lancement du dispositif se fera de façon échelonnée, en commençant d'abord par le niveau A1 puis successivement par le niveau A2 et les suivants. 70 heures seront assurées en présentiel et 9 heures de cours en ligne par mois seront effectuées par les apprenants, en dehors de l'institution, en autonomie, selon un rythme laissé à l'appréciation de l'enseignant, puisque chaque enseignant sera libre d'organiser l'inclusion de ces activités

¹⁵ La notion de face a été définie par E. Goffman (1974), comme des images tendant à valoriser notre propre identité, des projections que nous souhaitons donner de nous-mêmes à nos interlocuteurs, et qui induisent un besoin de reconnaissance et de respect auprès de l'allocutaire. La politesse permet donc de « maintenir ou renforcer les faces de l'interlocuteur », (C. Alverdi Urquizu, 2009 :121). Toute interaction, sous-entend alors une « quête de consensus (...) (un) souci de ménager la face d'autrui ou de la lui faire perdre (...) », (C. Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 13). Brown et Levinson ont développé deux concepts complémentaires : premièrement la face positive et la face négative (ou l'affirmation de son « territoire », (Kerbrat-Orecchioni, 2010)), et deuxièmement le concept de *Face Threatening Acts* (FTA), qui classe des actes éventuellement menaçants pour les faces des locuteurs ou des interlocuteurs au cours d'une interaction. Ainsi l'erreur, le regard des autres apprenants, une prononciation hésitante, la façon dont l'enseignant va apporter des corrections, tous ces éléments sont des FTA potentiels.

numériques dans son cours. Il créera son propre calendrier, sa propre articulation, et c'est d'ailleurs pour ces raisons que les cours développés sur la plateforme sont conçus pour être réalisés de façon relativement flexible : les activités peuvent être faites dans n'importe quel ordre, tout comme les séquences (unités d'une heure, contenant différentes activités). De plus, le dispositif en ligne composé exclusivement d'activités autocorrectives, ne prévoit aucun moyen de tutorat.

2.3.2. Interface numérique

Pour héberger le dispositif eFLE, le CUEF a opté pour la plateforme Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). J'utiliserai le terme de plateforme à la suite de Laurence Hamon, qui définit Moodle comme une « plateforme d'apprentissage en ligne (...), servant à créer des communautés d'apprenants, autour de contenus pédagogiques (...) un dispositif de formation ouverte et à distance ou encore un environnement d'apprentissage médiatisé », (Hamon, 2009 : 160). Le choix s'est tourné vers Moodle, pour plusieurs raisons : la flexibilité permettant un découpage en modules, la gratuité et son caractère institutionnel. En effet, il s'agit de la plateforme universitaire, ainsi, le dispositif peut être utilisé sans exiger un énième renvoi vers un site externe, vers une autre interface, cela évite donc une multiplication des identifiants, mots de passe de connexion, onglets de connexion et espaces de téléchargement. De plus, comme ce dispositif a vocation à être reproductible à d'autres langues et à d'autres contenus de formation dans des domaines annexes, une plateforme unique pour tous était préférable afin de faciliter ce futur processus de reproductibilité.

D'autre part, tandis qu'un certain nombre de plateformes sur Internet nécessitent des connaissances et un suivi spécifique sans lesquels le dispositif ne peut pas être modifiable, Moodle est, d'une part plus pérenne et de surcroît, plus facilement maniable. En effet le service de maintenance (service après-vente) de certaines interfaces externes, est souvent lent et coûteux. Au contraire, Moodle, a deux avantages :

- Il permet à l'ingénieur pédagogique d'effectuer directement des modifications et des suppressions dans le dispositif.
- Il garantit une résolution des problèmes techniques plus rapide puisqu'il est rattaché aux services informatiques universitaires.

Ces deux éléments permettent une intégration des contenus et une évolution du dispositif plus faciles, ce qui est indispensable dans un modèle à distance payant. En effet, les apprenants ne peuvent payer pour travailler sur un dispositif en ligne contenant des activités non

fonctionnelles, laissées en suspens à cause de problèmes techniques non réglés, ou retardés par des délais de maintenance.

Enfin, l'avantage de Moodle est qu'il laisse une trace de l'activité de l'apprenant. L'ingénieur pédagogique, (et par extension les enseignants, après une phase de formation nécessaire) peut analyser le mode de navigation des apprenants (dates/heures de connexion, temps passé sur les activités selon leur type, consultation ou non des mémos etc.). Cette traçabilité permet ainsi de se remettre en question, de proposer des pistes d'amélioration, de déterminer les points forts et les points faibles des apprenants et du dispositif, de cerner des tendances, des préférences ou des besoins.

Du point de vue de la maniabilité et de l'accès, les utilisateurs disposent de « droits » différents selon leur niveau d'implication et leur rôle dans le dispositif. L'ingénieur pédagogique a le rôle d'administrateur, il a tous les droits (inscrire des enseignants, créer ou supprimer un cours, intégrer ou supprimer des activités etc.). Les ingénieurs pédagogiques, amenés à intégrer, à modifier les ressources internes (sans pouvoir créer ou supprimer de cours, ni inscrire des enseignants) ont le statut d'enseignant éditeur (ce qui était mon cas). Le statut d'enseignant est assigné à l'ensemble de l'équipe pédagogique, afin qu'elle puisse accéder au cours, consulter et réaliser les activités, consulter et extraire les notes de ses étudiants. Enfin le statut étudiant est destiné aux apprenants et leur permet d'effectuer les activités sur une durée limitée (un mois). En termes de présentation, une entrée par thèmes plutôt qu'une entrée chronologique a été privilégiée, car cela correspond à l'organisation thématique des modules et permet de préserver une non-linéarité (ou plus exactement une linéarité non imposée) du dispositif.

2.3.3. Accès aux ressources du dispositif

L'accès au dispositif en ligne pour les apprenants sera limité au mois, dans la même logique que le modèle économique des cours intensifs en présentiel. Il répond donc aux mêmes limites temporelles en termes d'accès que le présentiel puisqu'il se substitue à ce dernier. Toutefois, pour éviter de surprendre les apprenants qui auraient oublié ou omis d'effectuer leur travail en ligne, pour assurer une gestion optimale de leur temps sur la plateforme, mais aussi dans le but d'anticiper un éventuel manque de suivi de la part de l'enseignant ; un rappel automatique est prévu, environ dix jours avant la fin des cours, pour rappeler à l'apprenant qu'il doit effectuer l'ensemble des activités de son module ainsi que l'évaluation finale.

2.3.4. *Socle méthodologique*

La progression et l'articulation du dispositif en ligne est établie sur la base du CECRL. Les parcours s'étaleront d'ailleurs sur quatre grands niveaux du CECRL : A1, A2, B1, et B2. Le contenu des séquences ne repose pas sur une méthode précise puisque le CUEF n'impose pas de manuel spécifique. La répartition de la création des séquences est répartie en quatre binômes d'enseignants (et une enseignante travaillant seule), et le contenu des activités est un panaché de pratiques pédagogiques avec une approche hétéroclite, à dominante communicative (entrées thématiques associées à des actes de parole).

Le choix d'une certaine liberté par rapport à une méthode, se justifie, d'une part par la volonté d'indépendance du CUEF, et d'autre part, par le manque de pérennité et de souplesse de cet outil. En effet, il faudrait changer le dispositif dans son intégralité, et non par morceaux, dans le cas où la méthode deviendrait obsolète, en décalage avec l'actualité et les pratiques de classe. Dans son mode de conception actuel, le dispositif pourra être modifié, amélioré au gré du temps, des observations et des expérimentations. Comme il semble inévitable que le dispositif évolue, le mode de conception ne doit pas induire une refonte complète en cas de changements.

2.3.5. *Architecture méso*

A présent, intéressons-nous à l'architecture d'ensemble du dispositif (ou méso). Pour chacun des niveaux du CECRL, le parcours se divise en deux modules. Le premier module du niveau A1 démarre au niveau A1.0 et s'étend jusqu'au niveau A1.5 et le second module du niveau A1 commence au niveau A1.6 pour s'achever au niveau A.9. Le schéma ci-dessous illustre cette architecture.

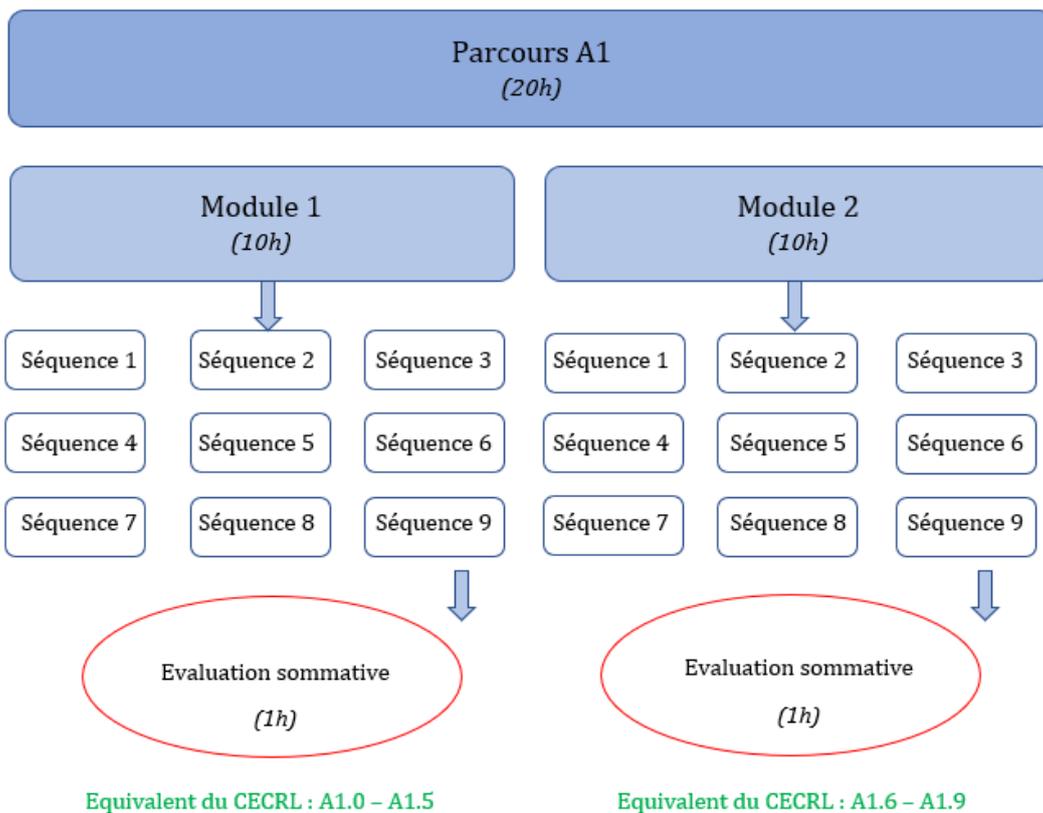


Figure 5. Architecture du parcours A1- Dispositif eFLE@CUEF

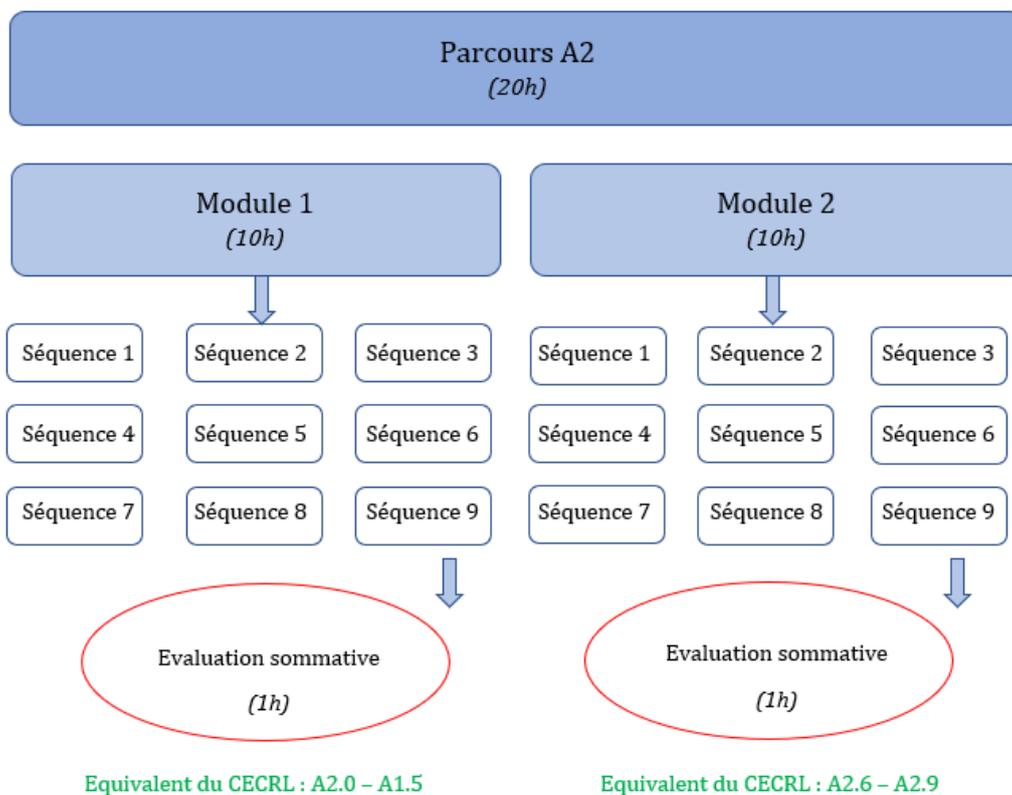


Figure 6. Architecture du parcours A2- Dispositif eFLE@CUEF

A l'heure actuelle, seuls les niveaux A1 et A2 ont été conçus, et sont intégrés sur la plateforme en ligne¹⁶. Pour les niveaux B1 et B2, il a été prévu d'élaborer trois modules de 10 heures, soit 30 heures de travail sur la plateforme numérique pour chacun des niveaux, voire 10 heures supplémentaires pour le niveau B2.

2.3.6. *Architecture micro*

A l'intérieur de ces modules, il y a 9 séquences d'une durée d'une heure chacune puisqu'elles correspondent chacune à une heure de cours en présentiel. Chacune des séquences est organisée autour d'un objectif de communication et reliée à une thématique spécifique. Ensuite, chaque séquence est divisée en deux grains. Ces grains correspondent à des sous-objectifs de communication, nécessaires à l'accomplissement de l'objectif de communication général. Par exemple la séquence sur le logement, dont l'objectif général est : « parler de son logement », se divise en deux grains, en deux sous-objectifs de communications : « nommer les pièces et le mobilier de son logement » et « décrire un logement »¹⁷. En plus de hiérarchiser les actes de parole, rattachés à des compétences grammaticales, cette division en deux grains permet de découper la leçon en deux parties de trente minutes environ et donc permettre une acquisition plus extensive pour l'apprenant. Ce dernier peut en effet faire une pause, et reprendre ensuite en ayant un repère. Cela lui permet d'identifier plus clairement la progression des contenus, la cohérence du parcours, et ainsi gérer plus efficacement son apprentissage.

Enfin, au cœur de chaque grain, sont proposées des activités autocorrectives de plusieurs types : des activités de réactivation, le plus souvent présentées comme des mémos à reconstruire par induction, des activités d'entraînement et de systématisation axés sur la conjugaison, sur le lexique, la compréhension orale, (via des enregistrements audio, ou parfois via des vidéos), ou la compréhension écrite ainsi que des exercices de phonétique, axés sur l'écoute simple ou sur la discrimination auditive. Chaque activité effectuée est suivie d'une rétroaction¹⁸ globale. Cette dernière permet de proposer une explication générale de l'activité, en plus du corrigé de l'activité générée automatiquement par Moodle (qui ne fournit aucune explication mais indique seulement si une réponse est correcte ou non).

¹⁶ Voir annexes n°7 et 8 : Niveaux A1 et A2 intégrés sur Moodle, pp. 116-117.

¹⁷ Voir annexe n°9 : Niveau 1-Module 1- Séquence 6, p.118.

¹⁸ Tout au long de mon texte, je privilégie le terme « rétroaction » à son équivalent anglo-saxon « feed-back ». Certains auteurs, à l'instar de Demaizière, (2007) soulignent la connotation behavioriste du terme « rétroaction », envisagé comme une réponse « réflexe », « automatique ». Néanmoins je préfère utiliser le terme français qui induit un retour en arrière (du grec « rétro ») et insiste sur l'action. Les rétroactions étant rédigées de façon extrêmement personnalisée, il me semble que ce terme explicite bien l'effort, l'action, à faire postérieurement à l'activité. Aussi, il illustre l'interactivité qui en découle : rétroagir avec la machine.

<p>Rétroaction globale sous forme de renvoi vers un mémo</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; display: inline-block;"> Feedback Pour revoir le mémo, cliquez ici. </div>										
<p>Rétroaction globale explicative</p> <p>Dans cet exemple, la rétroaction fait suite à un exercice de compréhension écrite. Les apprenants doivent faire correspondre chaque question (qui ? quoi ? quand ?) avec une information extraite du texte.</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Question</th> <th style="width: 70%;">Catégorie</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Quoi ? =</td> <td>L'événement <i>Exemple : "Une dame de 89 ans a entendu du bruit" + "Un homme venait de casser la porte." (= Un vol)</i></td> </tr> <tr> <td>Qui ? =</td> <td>Le(s) personnage(s) <i>Exemple : "Une dame de 89 ans" + "un homme" (le voleur).</i></td> </tr> <tr> <td>Où ? =</td> <td>Le lieu <i>Exemple : "Dans son salon" (= Dans le salon de l'appartement de la vieille dame).</i></td> </tr> <tr> <td>Quand ? =</td> <td>Le temps <i>Exemple : "Mardi 28 août, vers 5h45 (le matin)."</i></td> </tr> </tbody> </table>	Question	Catégorie	Quoi ? =	L'événement <i>Exemple : "Une dame de 89 ans a entendu du bruit" + "Un homme venait de casser la porte." (= Un vol)</i>	Qui ? =	Le(s) personnage(s) <i>Exemple : "Une dame de 89 ans" + "un homme" (le voleur).</i>	Où ? =	Le lieu <i>Exemple : "Dans son salon" (= Dans le salon de l'appartement de la vieille dame).</i>	Quand ? =	Le temps <i>Exemple : "Mardi 28 août, vers 5h45 (le matin)."</i>
Question	Catégorie										
Quoi ? =	L'événement <i>Exemple : "Une dame de 89 ans a entendu du bruit" + "Un homme venait de casser la porte." (= Un vol)</i>										
Qui ? =	Le(s) personnage(s) <i>Exemple : "Une dame de 89 ans" + "un homme" (le voleur).</i>										
Où ? =	Le lieu <i>Exemple : "Dans son salon" (= Dans le salon de l'appartement de la vieille dame).</i>										
Quand ? =	Le temps <i>Exemple : "Mardi 28 août, vers 5h45 (le matin)."</i>										
<p>Rétroaction globale sous forme de renvoi vers une transcription.</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; display: inline-block;"> Feedback On demande un conseil quand on a besoin d'aide. On peut utiliser : → Qu'est-ce que tu me conseilles ? → Qu'est-ce que je dois faire, à ton avis ? → Tu penses que c'est une bonne idée ? Pour lire la transcription, cliquez ici. </div>										
<p>Rétroaction globale sous forme de renvoi vers une vidéo</p>	<p><i>Exemple :</i></p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 5px; display: inline-block;"> Feedback Pour revoir la vidéo sous-titrée, cliquez ici. </div> 										

Figure 7. Tableau récapitulatif des quatre grands types de rétroaction globale- Dispositif eFLE@CUEF

En outre, certains types d'activités proposent une rétroaction à l'item. Je reprends ici le terme utilisé dans le cahier des charges d'eFLE, et j'entends une rétroaction détaillée au niveau de la question, pour chaque possibilité de réponse. Par exemple : dans une activité, trois réponses incorrectes et une réponse correcte donneront quatre rétroactions différentes possibles.

2.3.7. Aide et médiation en ligne

Les conceptrices n'ont pas prévu de système de tutorat, c'est pourquoi le dispositif ne se dote d'aucune activité nécessitant de la médiation. L'absence de tutorat découle de la part minoritaire du mode distanciel (10%) : les heures effectuées sur le dispositif en ligne sont minoritaires et s'inscrivent dans le cadre de CI. En conséquence, les compétences telles que la production orale ou l'interaction orale, le mode de travail collaboratif, sont largement exploitées en classe. On « profite » de la présence des apprenants pour développer cela ainsi que la cohésion de groupe. Il n'apparaît donc pas nécessaire de proposer à nouveau ce type de travail en ligne.

Cette répartition entre les activités privilégiées en classe, basées sur la production et l'interaction et les activités privilégiées en ligne, principalement basées sur la systématisation de la grammaire, la conjugaison, le lexique, parfois plus délaissée par les méthodes et/ou les enseignants est fréquemment observée mais néanmoins critiquée, j'y reviendrai.

Aucun moyen de communication avec un enseignant-tuteur ou avec des pairs n'étant prévu, en cas d'incompréhension ou de questions lors de l'apprentissage en ligne, l'apprenant fera un retour à l'enseignant en classe. Ce dernier sera censé prévoir une organisation spécifique afin de répondre à ces éventuels questionnements/ difficultés, et afin de vérifier le travail fourni sur la plateforme numérique, mais également pour donner des instructions (activités, séquences à réaliser comme devoir ou comme préparation au prochain cours). Pour tout problème technique, l'enseignant fera le relai entre les apprenants et l'ingénieur pédagogique.

En outre, le dispositif ne comporte pas d'aides externes, (liens hypertextes vers des dictionnaires en ligne, glossaires, didacticiels) car l'objectif est de proposer une plateforme constituée de ressources 100% CUEF. D'autres moyens, ne nécessitant pas de médiation, sont mobilisés pour encadrer l'apprenant : un calendrier indicatif est disponible sur la page d'accueil de chaque module. Ce calendrier propose une organisation de travail indicative, dans le cas où l'enseignant laisserait une (trop) grande liberté au groupe-classe pour effectuer les activités. De plus, un message de bienvenue, écrit en français et traduit en trois langues (anglais, espagnol et chinois), apparaît sur cette même page d'accueil. Ce message présente le parcours dans les grandes lignes et ses enjeux (s'entraîner et être évalué)¹⁹. En plus de ces éléments, une vidéo sera intégrée sur la page d'accueil (en cours d'élaboration) : elle aura pour but de guider l'apprenant dans les différentes étapes de sa navigation sur Moodle. En effet, l'interface exige

¹⁹ Voir annexe n° 10 : Calendrier indicatif et message de bienvenue sur le tableau de bord, niveau A1, module 1, p.119.

beaucoup de clics, et n'est pas toujours intuitive²⁰. Enfin, une attention particulière est accordée à la rétroaction au niveau des activités, afin de palier au maximum l'absence d'étayage.

2.3.8. Typologie des activités en ligne

Les activités sont toutes autocorrectives. Comme le rappelle le message d'accueil, elles sont conçues comme des exercices « d'entraînement en langue française » permettant de travailler les compétences suivantes : « lexique, grammaire, conjugaison, communication ». Ce sont des exercices de systématisation (grammaticale ou lexicale), des exercices de conceptualisation, (par exemple reconstituer une règle de grammaire à partir d'un corpus d'exemples), des exercices de réactivation et d'anticipation, afin de s'entraîner à manier des structures vues en classe et de les mémoriser, et des exercices axés sur la phonétique (écoute, discrimination). Il y a également des compréhensions écrites et orales, toujours sous forme autocorrective.

L'ensemble de ces activités autocorrectives sont intégrées sur Moodle ou H5P. H5P (HTML5 Package) est un logiciel disponible dans Moodle, il est possible de le sélectionner dans le menu qui s'affiche lors de la création d'une activité.

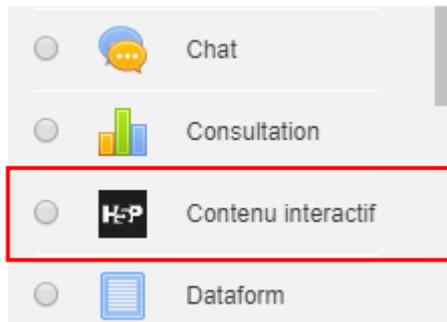


Figure 8. Tableau récapitulatif des quatre grands types de rétroaction globale- Dispositif eFLE@CUEF

Ce logiciel permet de créer, outre les activités classiques que l'on trouve sur Moodle, des contenus interactifs²¹ : par exemple faire des collages, des graphiques, proposer des vidéos interactives, créer des présentations intégrant : son, image, vidéo, glisser-déposer, etc.

²⁰ Voir annexes n° 11 à 13 : scénario de la vidéo « tutoriel de navigation Moodle », pp.120-122.

²¹ Lorsque je parle de médias/contenus interactifs, je m'appuie sur la définition donnée par l'Unesco qui en donne 3 acceptions : « i) au moins deux objets s'influencent mutuellement ; ii) l'utilisateur peut modifier un objet ou un environnement ; iii) ils impliquent une participation active de l'utilisateur ; ou iv) on constate un effet à double sens ou à un effet à sens unique (ou effet-conséquence simple) ».

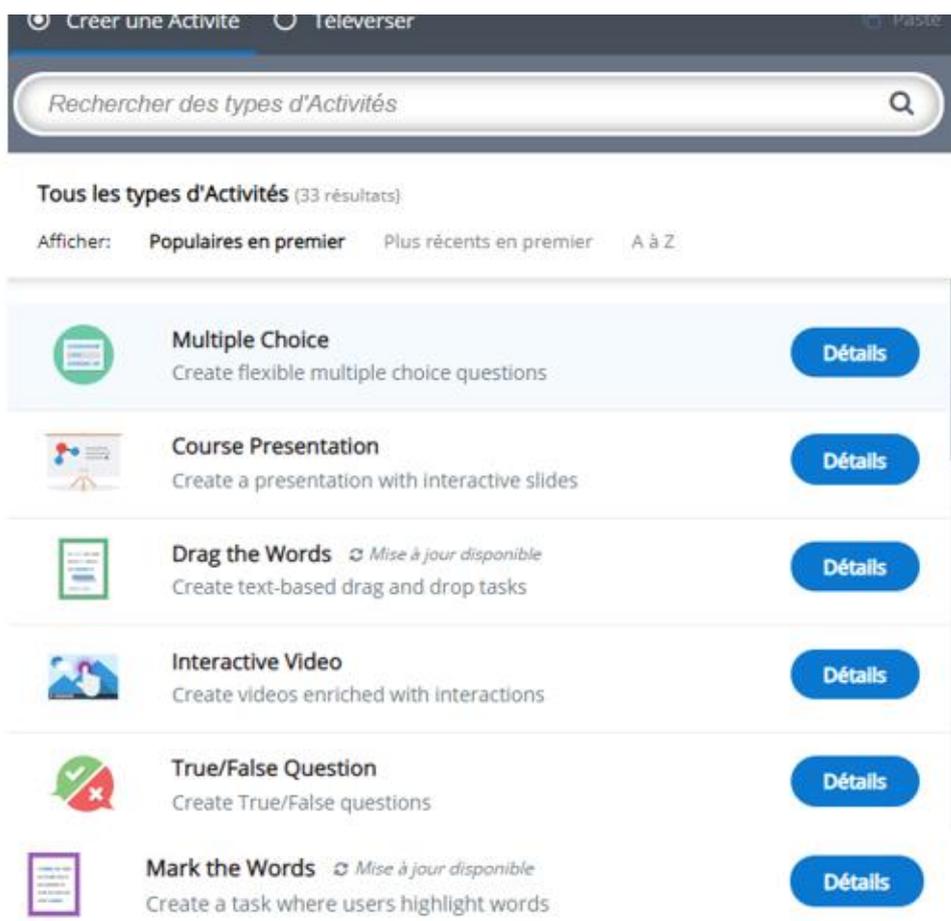


Figure 9. Exemples d'activités disponibles dans le menu H5P

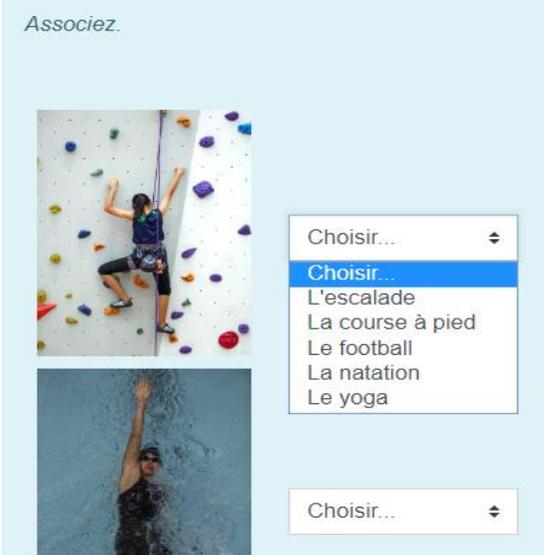
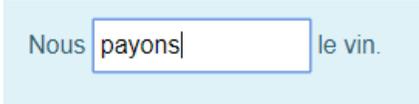
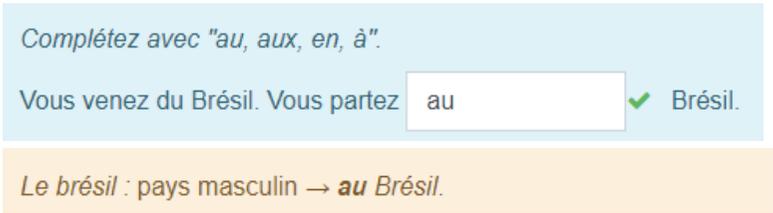
Les différentes activités peuvent être mobilisées pour des compétences variées, en fonction de leurs propres caractéristiques. Je propose de synthétiser ces informations en une typologie non exhaustive ci-dessous. Au travers de cette brève typologie des activités en ligne, on peut voir que le dispositif peut être utilisé comme dispositif de rappel, de révision, d'entraînement, de prolongement à la classe. Mais il peut également être utilisé dans le cadre de la classe inversée. Par exemple, pour préparer une séance sur la place des adjectifs, on pourra demander aux apprenants de réaliser l'activité « *Mark the words* » ci-dessous, dans laquelle ils doivent surligner les adjectifs dans un texte. En classe, il sera ensuite possible de reprendre ce corpus et de les faire réfléchir sur la place des adjectifs.

Type d'activité	Personnalisation de la rétroaction à l'item et de la rétroaction globale	Compétences mobilisées	Illustration
<p>-QCM (Questionnaires à choix multiples)</p> <p>-QCU (Questionnaires à choix unique)</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item possible.</p> <p>-Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p>	<p>-Compréhension écrite ou orale : répondre à des questions.</p>	
<p><u>Forces :</u></p> <p>-Apporter des explications à l'apprenant au cours de son écoute ou de sa lecture, en l'absence d'un enseignant-tuteur.</p> <p>-Proposer une compréhension écrite ou orale guidée.</p>		<p>-Phonétique : discrimination auditive.</p>	

<p>-Permettre d'étayer une règle de grammaire.</p>		<p>-Grammaire inductive : répondre à des questions pour reconstituer une règle de grammaire.</p>	<p>Dans "suis allé", "avons profité", le verbe est composé de :</p> <p>Veillez choisir une réponse :</p> <p><input type="radio"/> 1 élément</p> <p><input checked="" type="radio"/> 2 éléments ✓</p> <p>Réponse correcte.</p> <p>Dans "suis allé", il y a deux éléments "suis" et "allé". Dans "avons profité", il y a deux éléments "avons" et "profité".</p> <p><input type="radio"/> 3 éléments</p>
<p>Glisser- déposer sur texte</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p> <p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item partiellement possible : on peut proposer une unique rétroaction pour toutes les réponses</p>	<p>-Lexique ou grammaire : compléter une phrase ou un texte.</p>	<p>Complétez avec "pourquoi", "parce que", "parce qu'".</p> <p><input type="text"/> tu achètes cette robe ?</p> <p><input type="text"/> j'aime le rouge.</p> <p><input type="text"/> j'aime beaucoup cette robe.</p> <p><input type="text"/> Paul porte-t-il un short ?</p> <p><input type="text"/> il a chaud.</p> <p><input type="text"/> Parce qu' <input type="text"/> Parce que <input type="text"/> Pourquoi</p>

<p><u>Forces</u> :</p> <p>-Cognitivement, permet de faciliter le travail de classement des informations, de catégorisation.</p>	<p>incorrectes et une rétroaction pour la réponse correcte.</p>	<p>-Lexique ou grammaire inductive : classer, catégoriser des éléments dans un tableau.</p> <p>-Syntaxe ou communication : remettre dans l'ordre des éléments (lettres, mots, phrases).</p>	
<p>Glisser-déposer sur image</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p> <p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item impossible.</p>	<p>-Lexique : légender des photos, des dessins ou des schémas.</p>	
<p><u>Forces</u> :</p> <p>-Cognitivement, facilite l'association entre un signifiant et son signifié.</p>			

<p>Menu déroulant (mot manquant)</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p>	<p>-Lexique, conjugaison, grammaire : choisir une réponse parmi une liste de choix pour compléter une phrase, un texte.</p>	<p><i>Sélectionnez.</i></p> <p>J'utilise le verbe « aller » conjugué au <input type="text" value="présent de l'indicatif"/> + un verbe</p> <p><input type="text" value="à l'infinitif"/> pour former le <input type="text" value="futur proche"/>.</p>
<p><u>Forces :</u></p> <p>Compléter un texte/ une phrase et réfléchir à sa cohérence et à sa cohésion) en évitant d'en isoler des éléments (contrairement aux QCM, QCU, Glisser-déposer).</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item impossible.</p>	<p></p>	<p><i>Comparez et sélectionnez.</i></p> <p>J'ai 5 minutes pour faire l'exercice : j'ai <input type="text" value="un peu de"/> temps.</p> <p>J'ai 1 heure pour faire l'exercice : j'ai <input type="text" value="Choisir..."/> temps.</p>

<p>Menu déroulant (appariement)</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p>	<p>-Lexique : associer deux éléments l'un avec l'autre (mot avec sa définition, mot avec une image).</p>	
<p><u>Forces :</u></p> <p>-Favorise les associations par paires et la mémorisation du lexique.</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item impossible.</p>		
<p>Saisie simple</p>	<p>- Personnalisation de la rétroaction globale possible.</p>	<p>-Conjugaison : conjuguer des verbes.</p>	
<p><u>Forces :</u></p> <p>-Travailler la graphie et activer la mémorisation du mot.</p>	<p>- Personnalisation de la rétroaction à l'item techniquement possible mais difficile à mettre en œuvre.</p>	<p>-Grammaire : écrire des prépositions, des déterminants.</p>	

<p>-L'apprenant est plus actif en écrivant qu'en cliquant.</p>		<p>-Nombres : écrire des nombres.</p>	
<p><i>Mark the words</i> (H5P)</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale impossible.</p> <p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item impossible.</p>	<p>-Grammaire et conjugaison : faire surligner un mot ou une forme verbale spécifique.</p>	<p><i>Cliquez sur les adjectifs. (12 adjectifs dans le texte)</i></p> <p>Mon appartement 3 pièces à Grenoble (38000)</p> <p>J'habite un bel immeuble avec vue sur les montagnes, tout près du centre-ville. C'est un grand appartement T3 de 72 m² au 1er étage sans ascenseur. L'appartement est composé d'un salon, d'une cuisine équipée, de deux chambres, d'une salle de bains, d'une petite cave et d'une place de parking. C'est un logement moderne en bon état. Il y a une belle cour intérieure avec des espaces verts. Je paye 700€ par mois, charges comprises (eau froide, eau chaude, électricité).</p> <p></p>
<p><u>Forces</u> :</p> <p>-Adapté aux activités de repérage ainsi qu'aux activités de réactivation.</p>			

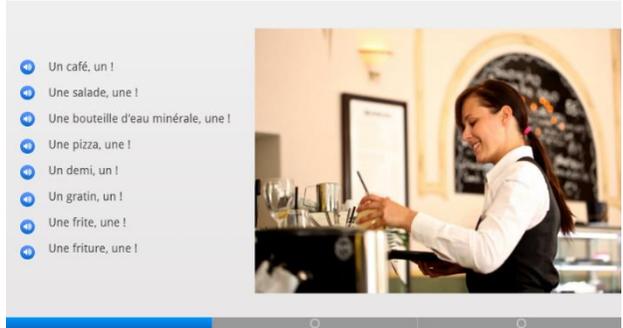
<p><i>Course presentation</i> (H5P)</p>	<p>-Personnalisation de la rétroaction globale impossible.</p> <p>-Personnalisation de la rétroaction à l'item impossible.</p>	<p>-Grammaire, lexique, conjugaison, phonétique. Combiner deux ou trois types d'exercices dans une seule même activité.</p> <p>Exemple : ici écouter un/une, puis classez des éléments écrits dans un tableau, avec des éléments audios en soutien.</p>	<p><i>Diapositive 1</i></p>  <p><i>Diapositive 2</i></p> 
<p><u>Forces :</u></p> <p>-Propose une multimodalité²² (dans une seule et même activité : image, glisser-déposer, écoute, classement).</p>			

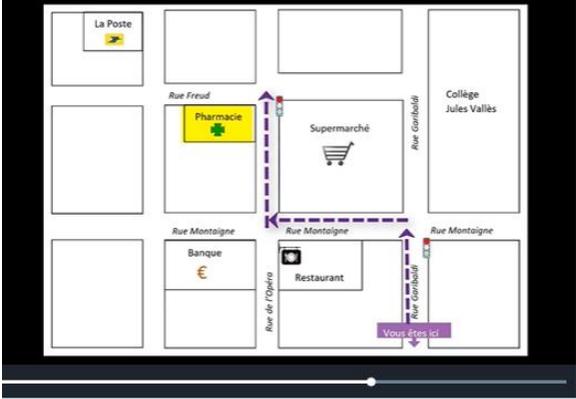
Figure 10. Tableau de la typologie des activités sur le dispositif eFLE@CUEF

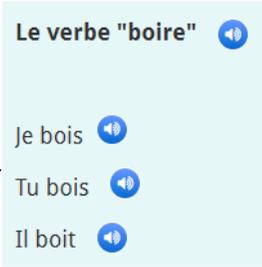
²² Je me réfère à Lancien (1998) repris par Mangenot (2017 : 53), qui considère la multimodalité comme « la présence sur un même support de modes perceptifs différents : images visuelles (animées ou non) ; images iconiques, texte, son ». Ainsi, dans cet exemple, je considère l'activité « *course presentation* » sur H5P comme un seul et même support qui propose tout à la fois du texte, du son, du glisser-déposer : « des modes perceptifs » différents autour d'une même notion (un/une en l'occurrence).

2.3.9. Médias

Les contenus des activités sont rédigés par les enseignants concepteurs du projet eFLE. Ensuite, avec l'ingénieur pédagogique, nous réalisons les enregistrements en studio son, nous nous chargeons du traitement des fichiers audio (égalisation, fragmentation, ajout de jingle etc.) à l'aide de logiciels spécifiques et enfin nous intégrons les médias sur Moodle. Les médias mobilisés dans le dispositif sont divers, bien qu'en quantités inégales : il y a des vidéos réalisées par capture dynamique d'écran, avec des commentaires oraux, des vidéos en contexte, des images, des enregistrements et des synthèses PDF. Il est important de préciser que les vidéos de mise en situation, créées par le CUEF, sont plus rares car elles ne font pas partie de la budgétisation initiale du projet. Elles sont réalisées avec l'appui de la DAPI, car ce type de média exige un matériel spécialisé et des moyens humains spécifiques. Ces médias ont des caractéristiques spécifiques, résumées dans le tableau qui suit.

Média	Caractéristiques	Utilisations par l'apprenant et effets sur l'apprentissage	Illustrations
Vidéos en contexte	<ul style="list-style-type: none"> -Elles ne dépassent pas deux minutes. -Elles sont réalisées de façon à ancrer l'apprenant dans son environnement à Grenoble et plus précisément au CUEF. -Toutes les scènes sont jouées sur le campus, dans les locaux du CUEF (couloirs, devant les salles de classe, dans des bureaux) ou à proximité du campus. -Les acteurs font partie de l'équipe professionnelle du CUEF ou parfois plus largement du campus (par exemple l'ingénieure pédagogique d'eFLE). -Vidéos initiales non sous-titrées, et sous-titrées en phase de rétroaction. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dans le cadre des compréhensions orales. -Renforcement de l'ancrage de l'apprenant dans sa situation d'apprentissage. -Développement de l'interculturel. -Développement d'un apprentissage en ligne contextualisé. 	<div data-bbox="1518 336 2000 628" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1485 651 2085 791">Exemple 1 : E. C., enseignante et porteuse du projet eFLE, dans le patio du CUEF.</p> <div data-bbox="1503 804 2056 1114" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1485 1120 2085 1209">Exemple 2 : Un apprenant à l'accueil du CUEF puis au service des Ressources Humaines.</p>

<p>Vidéos réalisées par capture dynamique d'écran, avec des commentaires oraux.</p>	<p>-Elles ne dépassent pas 50 secondes.</p> <p>-Vidéos réalisées par l'ingénieur pédagogique et moi-même.</p> <p>-Elles sont constituées de captures d'écran à l'aide d'un logiciel spécifique (Camtasia).</p> <p>-Elles sont intégrées sur la plateforme par l'ingénieur pédagogique et moi-même.</p>	<p>-Dans le cadre des compréhensions orales.</p> <p>-Elles viennent apporter de l'interactivité lorsque c'est nécessaire, des explications indispensables à la compréhension de l'activité, afin d'éviter de longues explications sous forme de texte, lourdes et difficiles.</p>	 <p>Exemple : ici, la vidéo vient expliquer une compréhension orale audio, portant sur un itinéraire.</p>
<p>Images</p>	<p>-Elles proviennent de banques d'images libres de droit (exemple : Pixabay) puisque le projet ne dispose pas de fonds spécifiques qui permettraient d'avoir accès à des banques d'images payantes.</p> <p>-Il s'agit tour à tour, selon les besoins des activités, de dessins, de photos, de pictogrammes.</p>	<p>-Elles permettent principalement de travailler sur le lexique.</p> <p>-Elles permettent parfois de lever des ambiguïtés dans certaines situations de communication.</p> <p>-Elles peuvent également permettre d'illustrer un point de grammaire.</p>	 <p>Extrait d'un mémo lexical sur le logement.</p>  <p>Extrait d'un exercice sur « il y a/ il n'y a pas »</p>

<p>Enregistrements audio</p>	<p>-Les contenus et le scénario sont rédigés par les enseignants concepteurs.</p> <p>-Les enregistrements sont effectués par l'ingénieur pédagogique et moi-même, en studio d'enregistrement à la Maison des Langues.</p> <p>-Les enregistrements sont traités sur le logiciel Audacity et intégrés sur la plateforme par l'ingénieur pédagogique et moi-même.</p> <p>-Des enregistrements fragmentés, c'est-à-dire des « morceaux » d'enregistrements sont proposés dans les rétroactions des exercices afin d'offrir des écoutes ciblées</p>	<p>-Dans le cadre des compréhensions orales.</p> <p>-Dans le cadre des activités de phonétique.</p> <p>-Dans les mémos lexicaux.</p> <p>-Dans les mémos de conjugaison.</p> <p>-Permettent d'exposer l'apprenant à du français authentique, par d'autres locuteurs que son professeur.</p>	 <p>Exemple de mémo lexical</p>  <p>Exemple de mémo de conjugaison</p>  <p>Exemple d'exercice de phonétique</p>
------------------------------	--	--	---

<p>Synthèses PDF</p>	<p>-Elle est réalisée par l'ingénieur pédagogique et moi-même.</p> <p>-Une synthèse est disponible à l'issue de chaque séquence.</p> <p>-Elle est en version PDF et s'ouvre dans un nouvel onglet pour ne pas « effacer » l'onglet sur lequel travaille l'apprenant.</p> <p>-Elle est téléchargeable.</p>	<p>-Elle reprend l'ensemble des éléments lexicaux, grammaticaux, communicationnels, étudiés dans la séquence.</p> <p>-Elle a vocation à être utilisée comme mémo et comme aide, dans ou en dehors de la classe.</p> <p>-Il est possible pour l'apprenant de la consulter et de la télécharger en ayant seulement réalisé une partie de la séquence, voire en ne l'ayant pas effectuée du tout.</p>	<p>Exemple de synthèse</p>  <p>CUEF de Grenoble <small> vivre le français au cœur des Alpes </small></p> <p>Synthèse : Inviter des amis au restaurant</p> <p>Grammaire</p> <p>Le superlatif</p> <p>Le(s) plus/le(s) moins + adjectif court + nom Le(s) + le(s) plus/le(s) moins + adjectif court ou long</p> <p>Exemples : → C'est le plus grand restaurant de la ville. → C'est le plus gros gâteau.</p> <p>Exemples : → Ce sont les amis les plus chers. → C'est le restaurant le plus gastronomique.</p> <p>L'accord du superlatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le (plus / moins -) = masculin. - La (plus / moins -) = féminin. - Les (plus / moins -) = pluriel. <p>Rappel des superlatifs irréguliers :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Adjectif</th> <th>Superlatif masculin singulier</th> <th>Superlatif féminin singulier</th> <th>Superlatif masculin pluriel</th> <th>Superlatif féminin pluriel</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Bon →</td> <td>Le meilleur</td> <td>La meilleure</td> <td>Les meilleurs</td> <td>Les meilleures</td> </tr> <tr> <td>Bien →</td> <td>Le mieux</td> <td>La mieux</td> <td>Les mieux</td> <td>Les mieux</td> </tr> </tbody> </table> <p>Lexique</p> <p>Différentes façons de préparer le poisson</p>  <p>Du poisson grillé De la soupe de poisson/ De la bouillabaisse Du poisson frit/ De la friture</p> <p>fla <small> QUALITÉ FORMATION ALPES </small> CUEF <small> vivre le français au cœur des Alpes </small></p>	Adjectif	Superlatif masculin singulier	Superlatif féminin singulier	Superlatif masculin pluriel	Superlatif féminin pluriel	Bon →	Le meilleur	La meilleure	Les meilleurs	Les meilleures	Bien →	Le mieux	La mieux	Les mieux	Les mieux
Adjectif	Superlatif masculin singulier	Superlatif féminin singulier	Superlatif masculin pluriel	Superlatif féminin pluriel														
Bon →	Le meilleur	La meilleure	Les meilleurs	Les meilleures														
Bien →	Le mieux	La mieux	Les mieux	Les mieux														

Figure 11. Tableau de la typologie des médias sur le dispositif eFLE@CUEF

2.3.10. L'évaluation en ligne

Une évaluation sommative est prévue à l'issue des heures de travail en ligne. L'apprenant inscrit pour un mois est donc censé être évalué après avoir réalisé l'ensemble des séquences d'un module. Ces évaluations sont créées par l'ingénieure pédagogique et moi-même, et reprennent l'ensemble des points grammaticaux, des points de conjugaison ainsi que certains thèmes communicatifs et lexicaux étudiés dans le module. Tout comme le reste du parcours, l'évaluation est constituée d'activités autocorrectives, dont une compréhension orale et une compréhension écrite sous forme de QCM. Chaque activité (même si elle est composée de plusieurs questions) compte pour un point par bonne réponse, et chaque évaluation comporte environ quarante questions. L'ensemble est évalué automatiquement sur 100 par Moodle. La note est ensuite convertie en note sur 20. Ces notes doivent être extraites par chacun des professeurs et transmises à la scolarité avant le dernier mercredi du mois. Ensuite, ces notes apparaissent dans l'attestation de fin de session de chacun des apprenants. Le poids final de ces notes est faible car il s'agit avant tout d'une note de compétence sur le parcours numérique qui a pour but d'encourager les étudiants dans leur travail sur la plateforme, de leur donner un résultat concret²³. Cette note permet aussi de créer une articulation forte entre le mode présentiel et le mode distanciel, au niveau administratif. En revanche, aucune évaluation formative, de mi-parcours, n'a été prévue, car ce type d'évaluation a régulièrement lieu en présentiel. Il y a la volonté d'éviter de démultiplier les évaluations pour les apprenants et les corrections pour les enseignants. En effet, outre les devoirs quotidiens, les évaluations formatives sont nombreuses en présentiel puisque les apprenants sont obligatoirement évalués sur cinq compétences : compréhension écrite, expression écrite, compréhension orale, expression orale et note de travail (évaluant à la fois l'assiduité, le comportement en classe, le rendu des devoirs).

3. Mes missions au sein du projet

Les missions qui m'ont été attribuées dans le cadre de ce projet d'hybridation des CI, furent diverses et fluctuantes mais se sont concentrées autour de l'intégration et de la mise en place du dispositif numérique sur la plateforme Moodle.

²³ Le coefficient exact de cette note est en cours de discussion.

3.1.Relecture et intégration des séquences pédagogiques

Dans un premier temps, la majeure partie de mon travail a consisté à intégrer sur la plateforme E-formation les modules, les séquences pédagogiques conçues par les binômes d'enseignants-concepteurs, ainsi que les évaluations (ou e-tests) (conçus par l'ingénieur pédagogique et moi-même). En amont de l'intégration, après la livraison des séquences pédagogiques auprès de l'ingénieur pédagogique, nous vérifiions ensemble la faisabilité des activités, l'adéquation de la forme des activités choisies avec l'intention pédagogique, et éventuellement propositions des remédiations. Nous veillions aussi à la cohérence et à l'articulation entre les séquences et les grains, à la cohérence entre le contenu lexical, grammatical, phonétique et le niveau de l'apprenant, l'adéquation des contenus avec le scénario pédagogique décidé en amont de façon collégiale et bien évidemment avec le CECRL. Cette phase de relecture était primordiale et délicate, du fait de la difficulté de critiquer et d'être critiqué, entre collègues enseignants.

3.2.Médiatisation

Il me revenait également de médiatiser les contenus. Par médiatisation, j'entends les rapports entretenus entre l'outil numérique et l'homme (utilisateur et/ou concepteur), notion développée en première partie de ce mémoire ; et donc de développer l'interactivité qui fait référence « aux rapports homme/machine », (Mangenot 2017 : 37), s'opposant naturellement à la médiation, faite d'interactions, entre deux hommes, par exemple le tuteur et l'apprenant ou le concepteur et l'utilisateur. Assurer une interactivité efficace consistait à tester les activités en ligne, faire un travail de veille, mettre en place des aides adaptées : ajout de rétroactions, transcriptions des dialogues son ou vidéos, sous-titrage, ajout de pistes son fragmentées, assurer des renvois vers des mémos créées par les enseignants mais parfois ajoutés par mes soins, apporter des solutions techniques à certains dysfonctionnements.

3.3.Création de supports d'accompagnement

Parallèlement à ces missions, et dans une dynamique de gestion de projet, j'ai eu pour objectif de créer différents documents d'accompagnement pour les enseignants, notamment un guide des contenus. Ce guide de contenus présente, comme son nom l'indique, les contenus du dispositif, module par module, séquence par séquence, en précisant le type d'activité, l'objectif communicationnel, le support, les compétences activées. Il a pour but de faciliter au maximum le travail des enseignants, de leur éviter d'avoir à naviguer sur la plateforme pour explorer

chaque activité d'une séquence, à chaque préparation de cours. Ce guide sera donc utilisé comme une première étape pour dégrossir les activités à donner aux apprenants, permettre aux enseignants d'avoir une vue d'ensemble sur la progression, le type d'activités, et les compétences travaillées dans une séquence en ligne²⁴. En effet, cet outil n'a pas pour but de se substituer au dispositif, les enseignants seront bien évidemment amenés à tester les activités en ligne par la suite pour en prendre connaissance dans le détail.

Les documents d'accompagnement concernaient également les apprenants, avec la création d'un tutoriel à destination des étudiants en vue de leur future utilisation de l'outil. Ce tutoriel est fait sous forme de vidéo, expliquant les grandes étapes de navigation sur le dispositif. Cette vidéo est actuellement en cours de réalisation car certains points sont encore en cours de validation (présence d'une voix off ? Sous-titrage en quelles langues ? ...) mais le scénario a été rédigé, enfin des tutoriels version papier ont été créés pour accompagner l'inscription sur la plateforme²⁵.

3.4. Création d'outils de gestion de projets

Naturellement, j'ai géré des outils de suivi de projet en relation avec la création des différents médias tels que les tableaux de suivi concernant la création et le traitement informatique des contenus son, la scénarisation des contenus vidéos, un tableau de suivi relatif à la réception des séquences pédagogiques, la mise en validation et l'intégration de ces dernières.

3.5. Co-préparation et co-animation d'une phase de test

Enfin, j'ai également participé à la phase de prise en main de l'outil Moodle par les apprenants en prévision du lancement du projet, lors d'une phase de test organisée par les ingénieurs pédagogiques. Ce test a été réalisé avec le concours d'une enseignante du CUEF et de son groupe classe, comme je l'expliquerai plus en détail dans le chapitre suivant.

²⁴ Voir annexe n°14 : Extrait du catalogue de contenu A1-Module 2- Séquence 5, p.123.

²⁵ Voir annexes n°11 à 13 : scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation Moodle », pp. 120-122. Voir annexe n°15 : tutoriel apprenant : s'inscrire sur E-formation (extrait), p.124.

Chapitre 5. Problématique et démarche ingénierique

Au cours de mon stage, des éléments très spécifiques au dispositif eFLE me sont apparus et m'ont conduit petit à petit à m'interroger sur la nature du dispositif.

1. Observations préliminaires

Le projet eFLE, comporte plusieurs spécificités inhérentes à l'architecture et au contenu du dispositif, que j'ai passé en revue précédemment. Ces spécificités appellent à être analysées, en amont même du lancement officiel, et donc de l'utilisation effective du dispositif par les apprenants et par les enseignants.

1.1. Mise en place du dispositif

Le premier élément à souligner est la façon dont le dispositif a été mis en place. En effet, la transposition sur une plateforme numérique d'une partie des contenus des cours intensifs est une décision prise par l'institution, donc, pour l'ensemble de l'équipe enseignante, scolaire et administrative. La mise en place ne vient pas d'une démarche « isolée » (par exemple, par un professeur, pour une classe spécifique, ou chaque professeur pour sa classe), et le dispositif sera commercialisé, cela suppose donc une imbrication administrative forte entre le distanciel et le présentiel.

1.2. Mode de conception

D'autre part, le mode de conception du scénario pédagogique et des contenus pédagogiques m'interpelle du fait de son caractère innovant par rapport aux pratiques du CUEF. En effet, les enseignants créent des séquences en binôme, séquences qui sont ensuite validées successivement par l'ingénieur pédagogique puis par un autre binôme d'enseignants, et en dernier lieu par la porteuse de projet. Ainsi, la confrontation de visions pédagogiques et de savoir-faire variés, couplée à la contrainte de respecter la structure du scénario pédagogique établit collégialement, a des conséquences sur les contenus numériques ainsi que sur les pratiques de classe.

1.3. L'absence d'interactions et de productions en ligne

Enfin, le choix d'exclure toute interaction et activités de production (orale/écrite), et donc l'absence de scénario de communication, ont des incidences sur la définition même du dispositif.

2. Problématique et hypothèses de travail

2.1.Problématique

Ces différents paramètres (institutionnels, pédagogiques, techniques, humains, méthodologiques) entretiennent des relations ayant des conséquences sur l'ensemble du dispositif. J'envisagerai donc l'ensemble de ces paramètres comme les rouages d'un système produisant des effets spécifiques et contribuant à caractériser le dispositif. Ainsi, en procédant à l'analyse systémique de ce projet d'hybridation dépourvu de toute forme de tutorat, et présentant une articulation entre les deux modes ambiguë, je tenterai d'identifier quelles sont les forces et les faiblesses du dispositif eFLE@CUEF, apparaissant en amont du déploiement effectif au sein des cours intensifs, et ainsi de déterminer jusqu'à quel point peut-on le qualifier de dispositif « hybride ».

2.2.Hypothèses de travail

Dans un premier temps, je souhaiterais montrer que le modèle de conception des séquences pédagogiques basé sur une collaboration et une mutualisation, très structurées entre les pairs, est une méthode innovante et formatrice. J'aimerais mettre en évidence les conséquences bénéfiques de cette méthode de conception sur les pratiques pédagogiques des enseignants : remise en question de ses pratiques de classe, prise de recul avec ses propres automatismes, actualisation de ses pratiques.

Dans un second temps, j'aimerais évaluer l'impact de l'absence de tutorat et de scénario de communication. En quoi cela constitue-t-il une faiblesse au sein du dispositif ? Une articulation forte au niveau administratif est-elle en mesure de pallier ce manque ?

Enfin, en suivant ce raisonnement, je souhaiterais justifier l'usage du mot « ambiguë » utilisé dans ma problématique, et montrer que le terme d'« hybridation » n'est pas complètement adéquat pour ce type de dispositif puisqu'il s'agit d'un modèle très intégré administrativement

mais dont l'intégration pédagogique soulève des interrogations. Ce faisant, j'aimerais présenter des pistes de réflexion qui permettraient de définir le projet eFLE@CUEF, en tant que dispositif hybride. Afin de proposer des éléments de réponse à ma problématique, j'ai procédé, au cours de mon stage, à différentes actions.

3. Démarche ingénierique

Par démarche ingénierique, je m'appuie sur la définition suivante :

« L'essor de la notion d'ingénierie sur le champ de la formation des adultes depuis une cinquantaine d'années a entraîné dans son sillage le développement de celle d'ingénierie pédagogique, alliance inattendue des sciences de l'ingénieur et des sciences pédagogiques » (Carré, 2011 : 424).

Les sciences de l'ingénieur se rapportent à l'innovation et à la conception technologique, à l'agencement d'outils, informatiques, mécaniques, tandis que les sciences pédagogiques désignent les méthodes éducatives, la science de l'apprentissage et de l'acquisition. Ainsi, dans le but de procéder à une intégration efficace des contenus en ligne (aspect ingénierique) et de répondre à ma problématique, j'ai procédé à plusieurs « actions » mêlant l'ingénierie (création d'outils de suivi de projet, agencement des activités en ligne) et la pédagogie (lecture de séquences pédagogiques, analyse de l'activité de l'apprenant en ligne).

3.1. Recueil de données via des réunions et des entretiens semi-directifs

Je me suis entretenue avec la porteuse du projet eFLE, Mme E. C., afin de dessiner les contours du projet, de mettre en lumière les besoins et les constats à l'origine de l'hybridation, et de comprendre les justifications des choix opérés dans la conception du projet.²⁶

Ensuite, j'ai eu une entrevue avec Mme Elisabeth Louveau, enseignante au CUEF, qui fut en mesure de me présenter un historique de l'intégration des TICE au CUEF et a pu m'aider à situer la place du projet eFLE par rapport aux autres projets numériques mis en place CUEF jusqu'à maintenant²⁷.

²⁶ Voir annexe n°17 : Compte rendu de la réunion avec E. C. (présentation du projet eFLE@CUEF), p.131. ²⁷ Voir annexe n°16 : Transcription de l'entretien semi-directif avec Mme E. Louveau, pp.125-130.

3.2. Recueil des séquences pédagogiques du dispositif eFLE

J'ai recueilli les premières versions des séquences pédagogiques, afin d'analyser le processus de création de séquences pédagogiques en binôme, et d'appréhender en particulier trois points : 1) la difficulté à concevoir des contenus pour une plateforme que les enseignants maîtrisent peu ou pas, 2) la complexité à corriger et à valider des séquences créées par des pairs, 3) l'identité pédagogique et les échanges qui en résultent. Cela a été fait en concertation avec les enseignants : un premier envoi comportant mes remarques amorçait le dialogue entre le pôle ingénierique et les concepteurs. Ensuite, ces mêmes séquences étaient corrigées par les pairs, qui ajoutaient leurs propres remarques et leurs propres préconisations. De cette manière, en comparant les séquences initiales et les séquences finales, j'ai pu mettre en lumière les effets de ce mode de conception sur les contenus en ligne et sur les enseignants.

3.3. Mise en place d'une phase de test « grandeur nature » en coordination avec l'ingénieur pédagogique : questionnaire

Douze étudiants de niveau A1.0 (grands débutants) ont testé le dispositif au niveau A1, module 1, et plus précisément six séquences²⁸, spécifiquement sélectionnées par l'enseignante, en fonction des notions qui avaient été vues en classe. En effet, ce test a été mis en place une semaine avant la fin de leur cours mensuel. Ils avaient donc une semaine pour réaliser les six séquences d'une heure chacune en ligne. Ils suivaient donc 20h en présentiel (le format restant identique pour l'instant) et six heures sur le dispositif numérique. Afin d'optimiser cette phase de test, une heure a été prévue en salle multimédia en présence de l'enseignante, des apprenants, de deux ingénieurs pédagogiques et de moi-même. Nos missions furent de présenter succinctement le dispositif, d'expliquer les tâches à réaliser, dans quel objectif et bien entendu d'apporter un support technique lors des connections sur le site E-formations, puis sur eFLE. Ensuite, ils ont dû effectuer l'ensemble des séquences à la maison, en pleine autonomie, en respectant les délais imposés. Une première grille d'observation nous a permis d'évaluer les difficultés techniques rencontrées par les apprenants, leur attitude face à l'écran, leur mode de navigation. Dans un second temps, l'analyse de leur activité en ligne via les rapports de Moodle, nous a permis de brosser un portrait de leur mode d'apprentissage en ligne. A l'issue de l'heure

²⁸ Ils ont effectué les séquences suivantes : « se présenter », « rencontrer quelqu'un », « parler de ses loisirs », « parler de ses goûts », « décrire une personne », « parler de sa famille ».

effectuée en salle multimédia, un questionnaire fut distribué aux apprenants participant à la phase de test du niveau A1, afin d'identifier les atouts et les manques du dispositif (en termes ergonomiques, techniques, affectifs et pédagogiques). Ils devaient remplir ce questionnaire le dernier jour de classe, en présentiel, après avoir effectué l'ensemble des séquences imposées, chez eux. 12 apprenants ont travaillé sur le parcours (avec un niveau d'engagement variable) et neuf apprenants ont répondu au questionnaire²⁹.

3.4.Réalisation de tutoriels, témoignant des besoins et des remédiations effectués au cours du projet d'hybridation.

Comme je l'ai évoqué, j'ai réalisé différents documents afin de répondre aux besoins qui ont été constatés pendant la phase de test ou alors pour anticiper des besoins en vue d'un prochain lancement. Au niveau des aides apportées, divers documents ont été réalisés, puis actualisés sous la supervision de l'ingénieure pédagogique : en tout premier lieu pour l'équipe enseignante (tutoriel d'extraction des notes sur Moodle), ensuite pour la scolarité, qui assure l'articulation entre le pôle pédagogique et administratif (tutoriel d'accès au parcours en ligne) et enfin pour les apprenants, afin de les soutenir dans leur travail en autonomie (tutoriel d'inscription à E-formation). Un document récapitulant les étapes du lancement de projet a également été réalisé pour faciliter le déploiement, même en cas de changement d'équipe.

²⁹ Voir annexe n°18 : Questionnaire de satisfaction distribué aux apprenants à l'issue de la phase de test, p.132.

Partie 3

-

Analyse du dispositif eFLE@CUEF

Chapitre 6. Analyse systémique

Le dispositif hybride est un agencement de différents paramètres (outil, apprenant, concepteur, médias, environnement etc.), qui interagissent entre eux et produisent des effets, caractérisant la nature de la formation. Dans cette perspective, il est nécessaire d'analyser le dispositif comme un système, en confrontant les différents paramètres les uns aux autres afin d'en dégager des résultats.

1. L'interface et la conception pédagogique

Dans un premier temps, je souhaiterais m'intéresser aux relations entretenues entre le support du dispositif, la plateforme Moodle, et la conception pédagogique, et voir de quelles façons le premier élément influe sur le second, de quelles manières la conception, du type d'activité à la rédaction des consignes, s'adapte-t-elle à l'outil numérique.

1.1. Plateforme en ligne, rédaction des consignes et travail apprenant

Le choix de l'interface implique des partis pris pédagogiques : la forme des activités, les aides apportées et leur réception par l'apprenant. En ce sens, la consigne constitue un élément essentiel du dispositif en ligne, car elle garantit son exploitation efficace. Sur Moodle, selon le type d'activités, des consignes sont générées automatiquement. Par exemple, les QCM et QCU génèrent la consigne suivante (sans possibilité de suppression) : « veuillez sélectionner une réponse » ou « veuillez sélectionnez au moins une réponse ». Le glisser-déposer sur H5P indique tout simplement : « glissez-déposez ». Il a semblé évident que ces consignes étaient peu satisfaisantes : manque de précision (glisser quoi ? où ?), et recours à un langage trop complexe pour un niveau débutant (le verbe vouloir à l'impératif par exemple). Si les apprenants ont une tendance naturelle à « sauter » les consignes, à les lire en diagonale, on pourrait en conclure que lorsque l'exercice est relativement intuitif, la consigne est optionnelle, et peu utile pour l'apprenant et donc que ces consignes automatiques suffisent. Pourtant, on constate souvent que les apprenants pensent avoir compris, lorsqu'ils n'ont compris que partiellement, il est donc au contraire très utile que ce dernier identifie clairement les objectifs et les modalités d'une activité. Par conséquent un travail sur la consigne a été fait en trois temps :

- Préconisations préalables par l'ingénieure pédagogique.
- Rédaction par les enseignants.
- Validation par leurs collègues relecteurs.

Les consignes rédigées par l'équipe pédagogique ont soit remplacé les consignes de Moodle lorsque cela était possible, soit elles se sont ajoutées à celles de Moodle (par exemple dans les QCM et QCU).

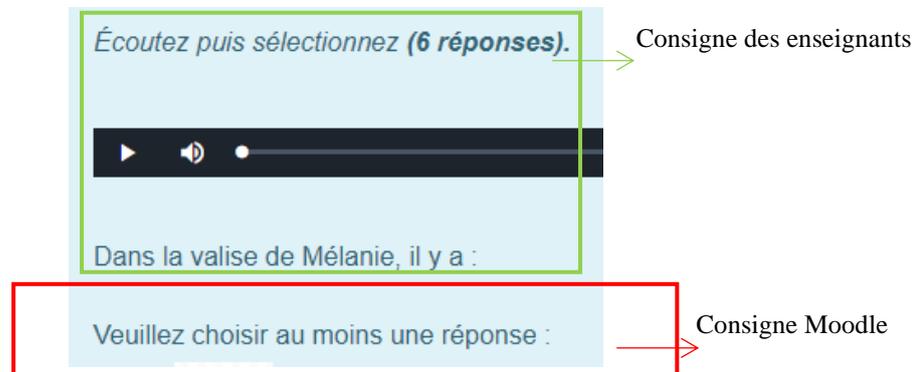


Figure 12. Exemple d'activité avec deux consignes (une générée par Moodle, une rédigée par les enseignants)

Cette importance d'un ajustement de la consigne a encouragé une réflexion plus profonde sur ce que l'apprenant doit faire, sur ce qu'il est susceptible de faire ou de ne pas faire, et sur l'adéquation de cette consigne avec l'intention pédagogique des enseignants (pourquoi je fais cet exercice ?). De cette réflexion sont nées cinq préconisations :

- Faire des phrases courtes, être le plus concis possible afin d'éviter une surcharge cognitive chez l'apprenant.

Par exemple, dans un QCM, plutôt que d'écrire « répondez aux questions suivantes », (type de consigne vu dans les premières séquences pédagogiques), on privilégiera « répondez », puisque le reste des informations (« aux questions suivantes ») semble évident et n'apporterait que davantage de complexité (l'apprenant pourrait être tenté, s'il est très zélé, de rechercher le mot « suivante », ce qui n'est pas le but ici).

- Eviter la forme négative qui est source de confusion. La lecture de la consigne étant souvent faite en diagonale, la forme négative augmente considérablement le risque d'incompréhension.

Par exemple, dans une consigne telle que : « soulignez les verbes qui ne sont pas au futur proche », il est très probable que les apprenants soulignent les verbes au futur proche, puisqu'ils vont focaliser leur attention sur le verbe d'action et le nom. La forme interrogative peut être utilisée de façon ponctuelle, lorsque cela permet de raccourcir la phrase, de rendre l'objectif de l'exercice plus évident, d'éviter un métalangage complexe. Par exemple, dans un exercice sur la place de l'adjectif, nous avons privilégié : « Avant ou après ? Sélectionnez », plutôt que « Pour chaque phrase, indiquez si l'adjectif est avant ou après le nom » (consigne initiale). Ici,

la forme affirmative oblige à utiliser différents éléments grammaticaux non étudiés. La question apparaît alors plus adaptée et permet d'identifier immédiatement l'objectif pédagogique.

- Utiliser des verbes d'action est primordial. La tâche à réaliser est d'autant plus facilement identifiable (soulignez, classez, répondez...).
- Les verbes doivent être conjugués à l'impératif, car cela insiste sur l'action de l'apprenant, en outre cela permet de distinguer ce qui est à faire (les activités) de ce qui est de l'ordre informatif (le titre des séquences, des activités) qui sont, elles, rédigées à l'infinitif.
- Le vouvoiement. Il est plus neutre, et permet à l'apprenant, dès les premiers temps de son apprentissage, d'expérimenter la différence entre le vouvoiement et le tutoiement (ce qui n'est pas évident au sein d'une classe dans laquelle enseignants et apprenants se tutoient³⁰).

1.2. Nature autocorrective de l'interface et conception des activités en amont

Le choix des activités autocorrectives a entraîné des réflexions au niveau de la conception pédagogique, en termes de calibrage et de contenus des activités.

1.2.1. Conception pédagogique et calibrage des activités

Le parcours étant réalisé en autonomie par les apprenants, et chaque séquence devant respecter la contrainte d'une heure (engagement commercial), une attention accrue fut portée à la taille des activités. En effet, l'estimation du temps passé sur chaque activité est liée à deux enjeux : pédagogiques et administratifs/ financiers. Dans un modèle payant, il est difficilement envisageable de proposer des séquences trop courtes à réaliser (l'apprenant aurait l'impression, à raison, de perdre des heures d'enseignement tout ayant payé la même somme qu'auparavant (enjeu administratif et financier), il pourrait avoir l'impression de ne rien apprendre, de ne pas progresser s'il effectue une séquence en trop peu de temps, (enjeu pédagogique) ou au contraire si le parcours est trop long, l'apprenant ne pourrait pas tout faire et/ou cela rendrait des activités en présentiel redondantes, (autre enjeu pédagogique). Dans cette perspective, les enseignants se sont basés sur une grille d'estimation du temps, réalisée par l'ingénieure pédagogique.³¹

³⁰ Bien que le tutoiement semble majoritaire au CUEF, cela dépend toutefois de l'enseignant, certains optant pour le vouvoiement.

³¹ Voir annexe n°19 : Grille d'estimation du temps de réalisation des activités par l'apprenant, p.133.

1.2.2. Une attention accrue aux distracteurs

La taille des activités est un élément important, mais au niveau des contenus, le choix des distracteurs³² est fondamental. Ils doivent avoir un intérêt pédagogique et non être un simple prétexte à l'exercice. Ces distracteurs doivent donc être crédibles, en lien avec le contexte de l'activité ou le contexte d'apprentissage (par exemple, proposer des mots étudiés plus tôt dans la séquence, associés à une situation proche, des éléments souvent confondus par les apprenants...), ils ne doivent pas être trop évidents, ou alors la vérification de la compréhension par l'apprenant ne pourra être garantie. Mais il faut également veiller à ne pas proposer des distracteurs trop proches, laissant place à l'ambiguïté, ce qui empêcherait une explication claire de la réponse correcte. Ces éléments n'étaient pas évidents à prendre en compte pour les enseignants qui n'avaient pas forcément l'habitude de réfléchir à cet aspect de la formation, cela ne faisant pas partie de la « routine » de la préparation d'un cours en présentiel.

1.2.3. Limiter les ambiguïtés

L'absence de l'enseignant augmente considérablement l'impératif de clarté et donc de limiter les ambiguïtés au maximum : proscrire les termes subjectifs, imprécis, les consignes ou les contenus inexacts, voire contradictoires. Par exemple, dans un exercice sur la place de l'adjectif, les enseignants proposaient initialement de classer les adjectifs dans un tableau selon leur place par rapport au nom (« avant » ou « après »). L'adjectif « ancien » devait être placé dans la colonne « après ». En conséquence, si l'apprenant classait « ancien » dans la colonne « avant », la réponse était incorrecte et une rétroaction en ce sens (expliquer pourquoi) devait lui être faite. Cependant, au moment de l'intégration et de la réflexion sur la rétroaction, il est apparu qu'« ancien » pouvait tout à fait être avant le verbe. Les enseignants concepteurs ont finalement choisi de supprimer ce mot de l'exercice pour éviter de rentrer dans des explications trop complexes par rapport au niveau des apprenants (début A2). Dans un autre exemple, de nature lexicale (figure 13), les réponses à « on boit quelque chose ? » et « tu veux un apéritif ? » pourraient être interchangeables, alors qu'une seule réponse est jugée correcte. Cela provoquerait l'incompréhension de l'apprenant, et pour cette raison, les enseignants ont supprimé ces deux propositions.

³² Le distracteur est défini « [Dans les tests à choix multiples] (comme un) « ensemble des réponses erronées mais vraisemblables destinées à détourner le sujet testé des réponses exactes et permettant au testeur d'interpréter ses choix », (Thinès-Lemp. 1975) dans <https://www.cnrtl.fr/lexicographie/distracteur>

Associez les propositions.

Tu prends un dessert ?		Tu veux manger une glace ?
On déjeune ensemble ?		Tu veux manger avec moi ?
On boit quelque chose ?		Tu veux prendre un verre ?
Ca te dit d'aller à la crêperie?		Tu as envie d'une crêpe ?
Tu veux un apéritif ?		Tu prends un kir ?

Vocabulaire

La façon de préparer le poisson

AN

ANGELINA NONAKA

Il me semble que les deux items : « On boit quelque chose »/ « tu veux prendre un verre » et « tu veux un apéritif »/ « tu prends un kir ? » sont assez proches, risque de confusion ? Solution : est-ce qu'on enlève une des propositions ?

Figure 13. Exemple d'activité ambiguë pour l'apprenant (phase de livraison de séquence, activité non intégrée en l'état)

La réflexion sur la rétroaction, souvent oubliée dans les débuts de la conception, permet d'aiguiller vers ce qui doit être clarifié, puisqu'elle prévoit une explication pour chaque réponse incorrecte. En effet, le manque de recul au moment de la conception, ne permet parfois pas de percevoir ces ambiguïtés. Au moment de l'intégration et/ou de la rédaction des rétroactions, ces lacunes apparaissent distinctement, et indiquent qu'une activité est bancale ou infaisable en l'état. Par conséquent, si les enseignants omettaient souvent de rédiger les rétroactions dans les premiers temps, par oubli, parce qu'elles semblaient évidentes, parce que leur importance n'était pas tout à fait comprise ; ils ont pris conscience, au fil du temps, qu'outre le fait d'explicitier une réponse à l'apprenant, elles permettaient de les aider eux-mêmes à réfléchir à la pertinence de leurs textes, de leurs questions, de leurs distracteurs, et assuraient un rôle de conseiller. Cet exemple de QCM³³ illustre bien mon propos.

2. L'interface et l'apprenant

A présent, je vais m'intéresser aux relations entretenues entre la plateforme, et l'apprenant : comment son apprentissage et sa progression en ligne sont-ils impactés par rapport au mode de navigation possible, aux médias proposés, à l'aide en ligne disponible via la rétroaction ?

2.1. Ergonomie, navigation et travail apprenant

L'apprenant peut rapidement identifier une progression familière, tout du moins en accord avec les thématiques abordées en présentiel, et plus au moins identique à la progression proposée

³³ Voir annexe n°20 : QCM dépourvu de rétroactions et comportant des ambiguïtés, p.134.

dans la plupart des méthodes communicatives utilisées au CUEF. De plus, il est libre d'effectuer les séquences et les activités dans l'ordre qu'il souhaite, autant de fois qu'il le désire. Enfin, il est possible de passer d'une séquence à une autre en un clic. Toutefois, au sein d'une séquence il n'est pas possible de réaliser les activités à la suite, car la plateforme contraint l'utilisateur à faire un retour en arrière (retour à la séquence), ou de revenir au menu racine (retour au module) pour effectuer l'activité suivante. Lors de la phase de test, bien que le panel soit trop réduit³⁴ pour se permettre de faire des conclusions définitives, de nettes tendances se sont dégagées notamment au niveau de l'utilisation de l'outil. En effet, presque tous les étudiants ont fait remarquer dans leurs commentaires qu'ils « aimeraient passer plus facilement d'une activité à l'autre », et que « revenir à l'accueil régulièrement est perturbant »³⁵

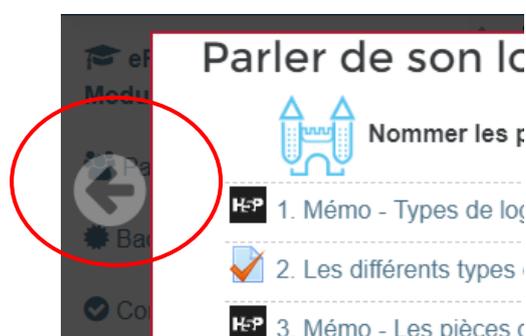


Figure 14. Navigation sur Moodle : passage d'une séquence à une autre

Par conséquent, il est difficile pour l'apprenant d'envisager une séquence ou un grain dans son entièreté, comme un tout cohérent. Cela peut être frustrant, gênant, et même générer des incompréhensions : l'apprenant ne sait pas comment retourner en arrière, après plusieurs clics, il revient au menu principal et ne se souvient plus de l'intitulé de l'activité qu'il vient de réaliser. Au mieux il aura mémorisé le numéro de l'activité. Dans tous les cas, il doit refaire à chaque fois la même série de manipulations pour la dizaine d'activités d'une séquence.

De plus, les étudiants ont trouvé que le cours était difficile à trouver sur le site E-formation, qu'il y avait « trop de clics pour y accéder ». En effet, les apprenants doivent ouvrir le site de l'université, aller sur E-formation, puis aller dans « cours CUEF » et enfin choisir leur niveau et leur module. En outre, les cours n'apparaissent pas par type de cours (par exemple tous les cours de civilisation française regroupés, tous les cours d'eFLE ensemble), mais par ordre de création. Ainsi les modules 1 et 2 du niveau A2 d'eFLE apparaissent en premier parmi les 15

³⁴12 apprenants ont effectué le parcours en autonomie, depuis chez eux (ils ont effectué cinq séquences) mais seulement 9 apprenants ont répondu au questionnaire de satisfaction.

³⁵ Voir annexes n°21 à 23 : Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques., pp.135-137.

cours disponibles, et certains apprenants avaient tendance à cliquer dessus directement (voyant le mot eFLE) et n’avaient pas le réflexe de descendre jusqu’en bas de la page pour trouver le niveau A1. A ce titre, la vidéo d’aide à la navigation en cours de conception et les tutoriels sous forme de documents papier³⁶ devraient réduire ces difficultés. Enfin, je me dois de temporiser ces constats, car la majorité des étudiants n’a pas estimé la navigation difficile³⁷. Ceux qui ont trouvé la plateforme difficile sont aussi ceux qui ont eu du mal à se connecter avec leurs identifiants AGALAN, il y a donc peut-être une conséquence psychologique : ils étaient déjà conditionnés par l’idée que la plateforme était fastidieuse. La plateforme n’est donc pas difficile en soi, mais manque de fluidité, ainsi le nombre de clics et retours en arrière constituent des facteurs négatifs pour la cognition.

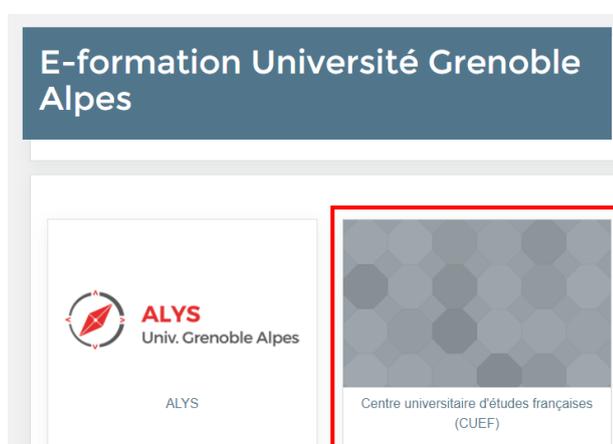
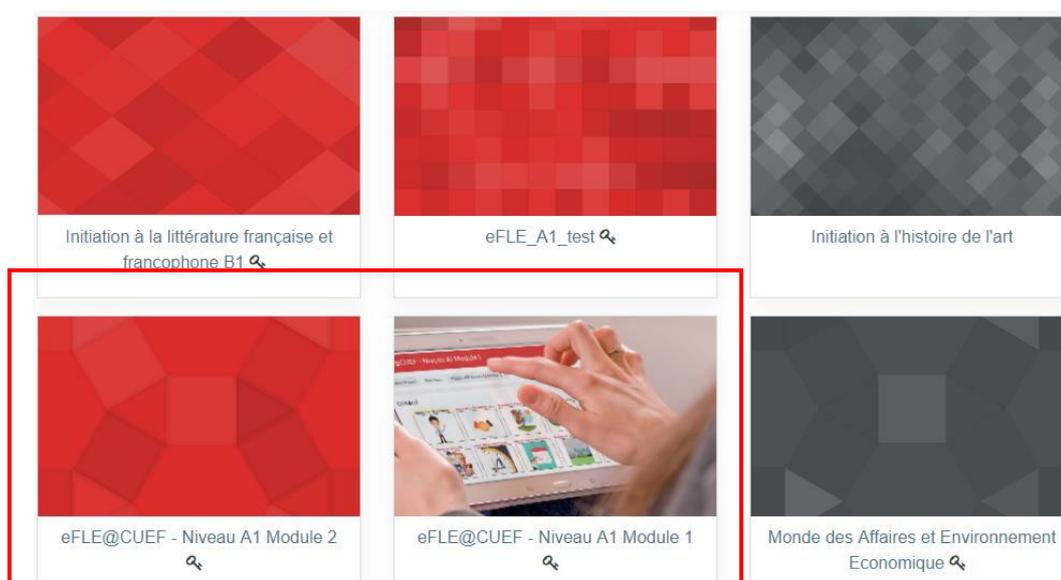


Figure 15. Page d’accueil du site E-formation



³⁶ Voir annexe n°15 : Tutoriel apprenant : s’inscrire sur E-formation (extrait), p.124.

³⁷ 6 étudiants la jugent facile, 2 étudiants la jugent difficile et 1 étudiant la juge très difficile.

Figure 16. Modules 1 et 2 du niveau A1 d'eFLE, au milieu des autres cours, séparés des modules 1 et 2 du A2

Ce besoin de fluidité, la volonté de gagner du temps et de diminuer le nombre de clics pousse l'apprenant à « aller à l'essentiel ». Cela s'est notamment traduit par un comportement récurrent : la majorité des apprenants n'effectuaient pas de travail sur les mémos, qu'ils « sautaient » tout simplement. Les apprenants ont peut-être estimé que le mémo était de la simple lecture, et ils auraient donc jugé, consciemment ou non, que cela ne leur apporterait pas de score, et donc que ce ne serait pas utile. Il semblerait que pour eux, « faire le parcours en ligne », c'est justement « faire », effectuer des opérations, trouver des solutions à des réponses. De plus, pour les raisons ergonomiques évoquées ci-dessus, passer les mémos permettrait d'économiser quelques clics. Cela est néanmoins préjudiciable, puisque ces mémos sont prévus pour réactiver des connaissances, ensuite réinvesties dans les activités³⁸.

Enfin, un autre problème lié à l'interface et ayant des conséquences sur le travail de l'apprenant a été l'achèvement des activités. Pour terminer une activité sur Moodle, deux fenêtres s'affichent successivement avec des choix différents (figure 17). Lors du test, certains apprenants ne comprenaient pas ce qu'il fallait faire à ce moment-là : certains retournaient en arrière, et refaisaient l'activité, d'autres semblaient abandonner, et laissaient l'activité pour en démarrer une autre, certains devaient cliquer plusieurs fois pour changer leurs choix avant d'accéder à la correction. L'apprenant risque donc potentiellement de ne pas avoir accès aux réponses correctes, mais surtout aux explications qui en découlent (les rétroactions). Enfin, il risque de se sentir frustré d'avoir fait une activité sans résultat concret, donc sans être valorisé.

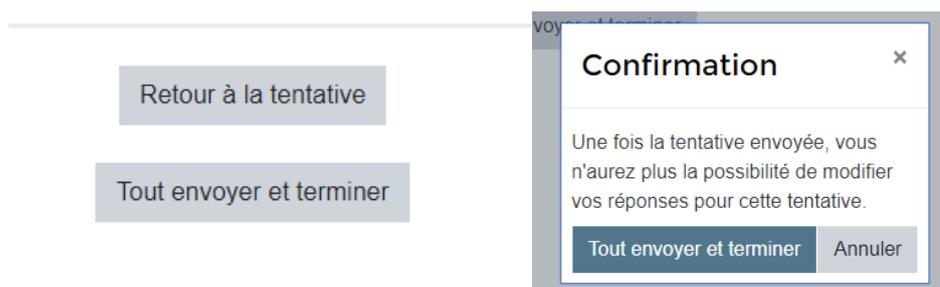


Figure 17. Fenêtres apparaissant lors de l'achèvement d'une activité sur Moodle

2.2. Outils, médias et aide à l'apprenant

La plateforme, je l'ai montré, a deux spécificités. La première est qu'elle ne propose pas d'aides (pas de liens vers des ressources externes de type glossaire, dictionnaires). La deuxième spécificité est qu'aucun outil dédié au tutorat n'est proposé. L'apprenant se retrouve ainsi en

³⁸ Voir annexe n°27 : Exemple de mémo dans le dispositif eFLE@CUEF, p.141.

autonomie complète lorsqu'il effectue le parcours en ligne, tout du moins dans un premier temps, avant de poser ses éventuelles questions en classe. La rédaction de rétroactions précises et la rédaction de mémos sont donc les deux moyens développés pour pallier ces manques.

De plus, la structure même de la plateforme en ligne Moodle (rétroactions générées automatiquement sous forme de message « votre réponse est correcte/incorrecte/partiellement correcte »), a conditionné le développement de rétroactions rigoureuses. La rétroaction obéit à plusieurs impératifs, notamment celui d'anticiper ce qui a pu pousser l'apprenant à choisir une réponse donnée afin de lui apporter des explications appropriées. Ces rétroactions existent également pour les réponses correctes, afin d'explicitier toute réponse qui aurait été choisie au hasard. Elles doivent, dans la mesure du possible, correspondre à une réponse que l'enseignant pourrait apporter en présentiel, réponse souvent détaillée et présentée de façon spontanée en classe, mais qui se doit d'être plus structurée et plus synthétique dans le dispositif en ligne. Il s'agit aussi faire prendre conscience à l'apprenant que la finalité de l'activité n'est pas seulement le score, l'accumulation de bonnes réponses, mais qu'il s'agit de comprendre ses propres choix de réponse, et l'inciter à les rectifier si besoin. Ainsi, l'enjeu de la rétroaction n'est pas de donner la réponse correcte, mais plutôt d'orienter l'apprenant, l'inciter à l'action, l'obliger à se questionner, par exemple en lui faisant réécouter un passage fragmenté d'une compréhension orale, en lui faisant relire un passage ciblé.

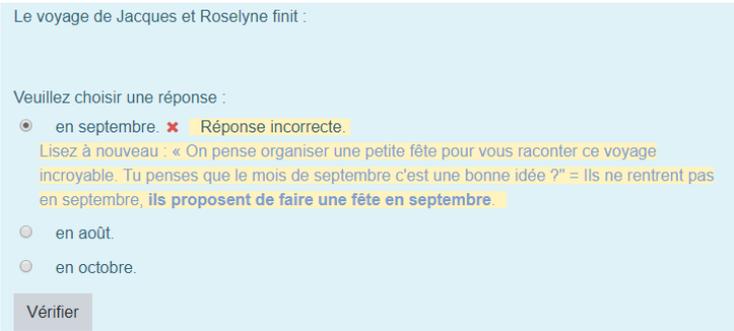
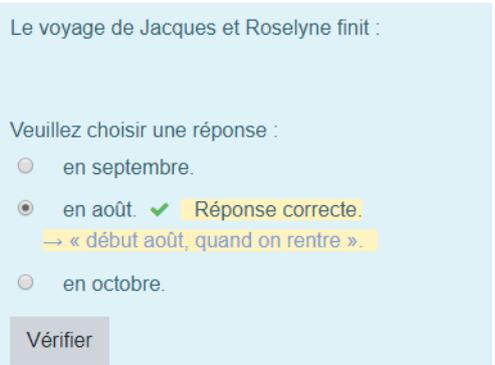
	
<p>Rétroaction pour une réponse incorrecte : on fait relire le passage source de confusion (on cible l'origine de l'incompréhension) et on explique l'erreur sans donner la réponse.</p>	<p>Rétroaction pour une réponse correcte : explication de la réponse en reprenant de façon ciblée la partie du texte donnant l'information.</p>

Figure 18. Exemple de rétroactions à l'item, pour réponse correcte et réponse incorrecte (compréhension écrite)

La rétroaction se fait à deux niveaux : à l'item, c'est-à-dire au niveau de chaque réponse, elle répond aux questions « pourquoi cette réponse est correcte ou pourquoi cette réponse est

incorrecte ? » ; et la rétroaction globale, c'est-à-dire au niveau de l'activité. Elle apparaît quel que soit le type de réponse de l'apprenant (réponse partiellement ou complètement incorrecte, réponse correcte, voire même aucune réponse sélectionnée). Il s'agit ici de revenir sur la compétence, l'élément langagier, communicationnel au centre de l'activité. La rétroaction à l'item et la rétroaction globale n'ont pas vocation à se télescoper, chacune ayant un rôle bien spécifique à jouer auprès de l'apprenant. En outre, la rétroaction ne doit pas être envisagée de la même façon selon le type d'exercice, puisque comme je l'ai montré précédemment, chaque activité est orientée vers une compétence spécifique. Je propose le tableau suivant qui synthétise les différents types de rétroaction et leurs rôles respectifs, en fonction du type d'activité.

Type d'activité	QCM / QCU/ Vrai/ Faux	Glisser-déposer (texte et image)	Menu déroulant (appariement)	Menu déroulant (mot manquant)	Saisie (texte et nombre)
Rétroaction globale	<ul style="list-style-type: none"> -Résumer les informations du texte. -Reformuler la règle sous-jacente mettre en évidence une exception. -Proposer des documents d'aide complémentaires (transcription écrite, vidéo sous-titrée...). 	<ul style="list-style-type: none"> -Texte complété (dans le cadre d'un texte à trous). -Tableau récapitulatif. -Image légendée. -Renvoi vers un mémo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Attirer l'attention sur un point lexical précis. -Présenter des définitions pour chaque mot. -Renvoi vers un mémo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Attirer l'attention sur un point de grammaire ou sur un point lexical précis. -Renvoi vers un mémo. -Renvoi vers une transcription. 	<ul style="list-style-type: none"> -Renvoi vers un mémo de conjugaison ou vers un mémo sur les nombres dans la majorité des cas. -Renvoi vers un mémo grammatical quand l'item à écrire est simple (les articles partitifs par exemple, on évite au maximum de faire écrire des mots comportant des accents ou des particularités graphiques).
Rétroaction à l'item	<ul style="list-style-type: none"> -Expliciter pourquoi une réponse est correcte. -Expliciter pourquoi une réponse est incorrecte (sans donner la réponse !). -Donner des indices, orienter l'apprenant en 	<p>-Rétroaction impossible techniquement.</p> <p>(Il est seulement possible de rédiger une seule et même rétroaction pour toutes les réponses incorrectes, ce qui n'a pas d'intérêt car selon la réponse incorrecte choisie, l'étayage ne peut pas être le même)</p>			<ul style="list-style-type: none"> -Possible mais du fait de son caractère figé, il est peu utile d'apporter une rétroaction (il semble peu pertinent d'expliquer pourquoi il y a un « s » à tu). -Ponctuellement, pour rappeler des règles plus générales (par exemple : rappeler qu'il n'y a pas de « s » avec

	partant de la cause de son erreur.		<p>« je » pour les verbes en ER, contrairement aux autres groupes).</p> <p>-Enfin, il semble impossible de prévoir toutes les éventuelles réponses incorrectes des apprenants (par exemple pour la question « conjuguer le verbe « manger » avec tu » ; il est probable qu'un apprenant écrive « mange », voire « manger », mais comment anticiper toute l'infinité des possibilités ?</p>
--	------------------------------------	--	--

Figure 19. Tableau de la typologie des rétroactions du dispositif eFLE@CUEF

Enfin, il est important de préciser que les activités réalisées sous H5P, si elles ont l'avantage d'être plus interactives, ne permettent malheureusement pas d'effectuer de rétroaction. En effet, le score s'affiche (points et/ou les pénalités), ce qui apporte peu à l'apprenant. Ainsi, ces activités H5P demandent une réflexion au moment où elles sont conçues : vais-je vraiment pouvoir me passer de rétroaction ? De quelles façons puis-je apporter des aides au sein de l'activité ? Cela explique pourquoi les activités sur H5P sont souvent utilisées pour des activités ne nécessitant pas d'action de l'apprenant, et donc pas de rétroaction (mémo de conjugaison, écoute simple). Cela est cependant dommage puisque le propre de ce type d'activité est justement de développer l'interactivité.

2.3. Architecture, interface et valorisation de la progression

D'autre part, du fait de l'architecture de la plateforme, l'apprenant n'a pas de regard clair sur son travail. En effet il n'y a pas une barre de progression lui indiquant les activités qu'il a réalisé correctement ou non. Une barre d'achèvement est bien disponible au niveau de la séquence, mais, étant constituée de petits carrés, cochés automatiquement au fur et à mesure de la réalisation des activités, elle passe souvent inaperçue, de plus, elle indique toutes les activités réalisées, correctement ou non. Les apprenants peuvent alors avoir l'impression de travailler, sans que ce travail ne soit quantifié ni valorisé.

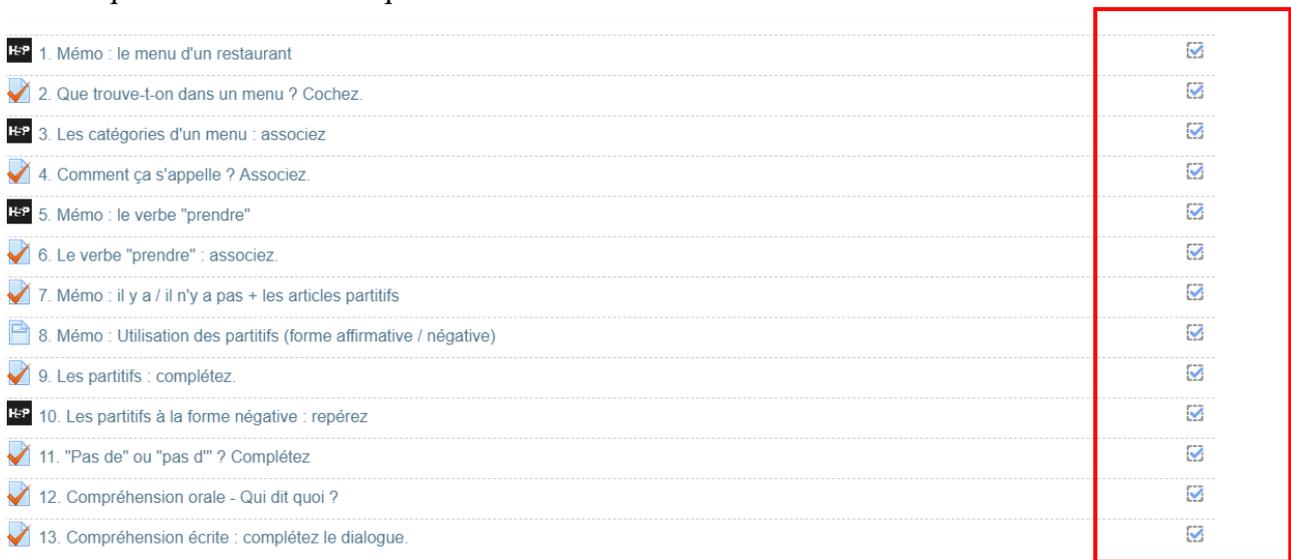


Figure 20. Barre de progression au niveau de la séquence sur Moodle

Une barre de progression au niveau du module est disponible, elle permet d'identifier la proportion d'activités réalisées, correctement ou non ; mais beaucoup d'apprenants ne reviennent pas vers le menu du module lorsqu'ils effectuent le parcours.



Figure 21. Barre de progression globale au niveau du module sur Moodle

3. Interface et intégration au sein de l'institution

Enfin, il me semble important d'envisager les manières dont interagissent le dispositif et le contexte institutionnel, de réfléchir aux résultats que cela peut produire.

3.1. Interface et articulation en présentiel

Le dispositif a vocation à être utilisé pour l'ensemble des classes inscrites aux CI, tous les enseignants doivent donc s'adapter aux contenus en ligne. Cependant, la façon d'utiliser le dispositif est laissée à l'appréciation de l'enseignant. La navigation étant libre et non soumise à des conditions d'accès (il ne faut pas « débloquer » une séquence pour avoir accès à une autre), chaque enseignant peut choisir l'ordre dans lequel faire le parcours. Ces particularités soulèvent des interrogations, l'une par rapport à l'intégration, l'autre par rapport à la médiation.

- De quelles façons le dispositif va-t-il venir compléter les cours intensifs ? Sera-t-il utilisé de façon hebdomadaire en préparation d'une nouvelle thématique ou alors au contraire pour clore un dossier ? L'enseignant donnera-t-il le parcours à réaliser et contrôlera-t-il ce travail ? Si oui, de quelles façons ? Ou alors l'enseignant donnera-t-il une échéance mensuelle (effectuer le parcours et l'évaluation avant une date butoir). Enfin, et cela serait contraire à l'objectif du dispositif (mais néanmoins possible techniquement) l'enseignant va-t-il faire utiliser le dispositif, en salle multimédia ?
- De quelles façons l'enseignant va-t-il assurer la médiation du dispositif en classe ? Que ce soit au niveau pédagogique, ou au niveau technique : va-t-il prévoir un temps de questions/réponses en début ou fin de classe, par exemple un jour déterminé dans la semaine ? Ou se rendra-t-il disponible de façon spontanée, au gré des questions des apprenants ? Va-t-il considérer que les apprenants sont autonomes et qu'ils poseront spontanément leurs questions, ou prévoir un temps spécifique pour cadrer, rassurer les plus faibles ou les plus timides ?

3.2. Interface, évaluation en ligne et enseignants

La question de l'évaluation est alors primordiale, puisque comme je l'ai précisé, les apprenants peuvent tout à fait réaliser l'évaluation finale sans avoir réalisé le parcours. Ainsi, est-ce qu'on évalue des connaissances et des compétences que l'on peut acquérir en présentiel ? Ou alors souhaite-t-on valoriser le travail fait en autonomie sur la plateforme ? Il serait dommage de

n'effectuer que l'évaluation finale pour obtenir son certificat, sans en avoir suivi les différentes étapes de progression, mais comment vérifier le travail en ligne ? L'interface permet de faire apparaître l'activité de chaque apprenant en ligne (heure de connexion, activité effectuée, temps de réalisation, score), les enseignants peuvent donc consulter ces informations. Néanmoins un frein technique apparaît : les informations générées sont trop détaillées, le système génère des lignes de statistiques, apprenant par apprenant, activité par activité. Ainsi, l'enseignant en plus de la préparation et de la tenue de ses cours, n'aurait pas le temps de traiter l'ensemble des activités effectuées sur neuf séquences, par un groupe entre 15 et 18 apprenants, et il n'est actuellement pas possible de disposer d'une version synthétisée (par exemple, avec le nombre d'activités effectuées et achevées, ou le nombre de séquences effectuées et achevées).

Une évaluation formative de mi-parcours serait nécessaire car elle permettrait un suivi régulier de l'activité en ligne, et de valoriser le travail sur la plateforme. Elle serait aussi souhaitable pour les apprenants inscrits moins d'un mois, pour qui l'évaluation finale risque de n'être que partiellement faisable. Face à ce constat, deux solutions sont proposées :

- Prévoir une évaluation intermédiaire. Elle prendrait place au bout de quatre ou cinq séquences, mais la faisabilité technique est étudiée par les ingénieurs pédagogiques.
- Mettre en place un système de badges : un badge serait donné à l'issue de chaque séquence (donc neuf badges au total)³⁹.

Je souhaiterais conclure avec un schéma d'Oliver et Herrington qui illustre bien cette imbrication entre les éléments : les ressources pédagogiques (*learning resources*), les tâches ou activités (*learning tasks*) et les outils du dispositif (*learning supports*) dont les incidences créent une configuration d'apprentissage spécifique, ainsi que des effets sur les apprenants et sur les enseignants.

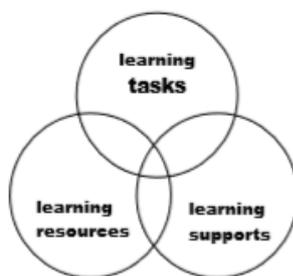


Figure 22. Oliver & Herrington, *Framework describing critical elements of online learning settings* (2001)

³⁹ Voir annexes n°21 à 23 : Compte rendu de la phase de test, pp 135-137. Mais des interrogations demeurent : un badge serait-il donné automatiquement dès lors que les activités ont été réalisées (correctement ou non) ? Ou alors le badge prendrait-il en compte les résultats des apprenants ? Et dans ce cas combien de badges pourraient être proposés ? Auront-ils uniquement une valeur psycho-affective, ou alors également pédagogique ?

Chapitre 7. Limites : retour sur le terme « hybridation »

La description du dispositif eFLE dans le cahier des charges indique qu'il s'agit d'un projet d'hybridation des cours intensifs. Il y a bien deux modes, présentiel et distanciel, tous deux nécessaires pour valider la formation. Néanmoins, trois points fragilisent le caractère hybride du dispositif :

- L'absence de tutorat et donc une absence de scénario de communication.
- Le choix d'activités 100% autocorrectives.
- Une faible intégration pédagogique.

1. L'absence de tutorat et de scénario de communication

Le dispositif eFLE n'a pas de scénario de communication puisqu'il ne se dote d'aucun moyen de tutorat en ligne. Cela est lié au choix de la plateforme (Moodle), à la nature des activités (autocorrectives), et au contexte d'intégration (le dispositif ne remplace que 10% des cours en présentiel). De cette façon, la plateforme apparaît naturellement comme un temps de réactivation, d'entraînement, de systématisation, individuel et personnalisé, pendant lequel il n'est pas nécessaire de « produire », d'effectuer des tâches, supposant des productions orales ou écrites. Le tutorat se fera donc en présentiel et le scénario de communication sera tissé par l'enseignant au fur et à mesure de son cours en présentiel.

Toutefois, l'absence totale d'échanges en ligne tend à isoler ce mode du présentiel : les mêmes contenus langagiers sont abordés, mais de façon juxtaposée. La phrase de test a bien montré qu'un décalage était en effet possible entre les deux modes puisque les apprenants ont effectué cinq séquences à la fin de leur formation. De plus, des limites se dessinent concernant l'aide via la rétroaction et le tutorat en présentiel : pour ce qui est de la rétroaction, elle ne semble pas suffire aux apprenants qui ont besoin d'une valorisation, d'un étayage humain. En outre, en observant le nombre d'apprenants ne lisant pas les mémos, il est à craindre qu'un grand nombre d'entre eux ne lisent pas les rétroactions. Pour ce qui est du tutorat en classe, s'il peut être réussi, il dépend très grandement de l'implication et de la disponibilité de chaque enseignant, ce qui sont des facteurs incertains. Il semble que ce type de tutorat nécessiterait d'être cadré, d'être mieux défini. En effet, la grande majorité des auteurs considère qu'il y a hybridation lorsque des échanges en ligne et un scénario de communication sont prévus car cela crée la cohésion entre les deux modes ; ce qui différencie un dispositif hybride d'un dispositif mixte. Il faudrait donc préciser ce scénario de communication, ce tutorat en présentiel.

2. Une intégration pédagogique faible

Le dispositif eFLE est indispensable dans le parcours de l'apprenant puisqu'il est évalué de façon obligatoire, au même titre que le travail réalisé en présentiel. Mais est-ce suffisant pour parler d'une intégration forte, telle que définie dans le cadrage théorique ?

2.1. Quelle valorisation du travail des apprenants au quotidien ?

Je l'ai évoqué précédemment, les apprenants ont besoin d'être guidés par un objectif concret pour persévérer dans leur travail en ligne. Le cas échéant, ils pourraient être tentés de se contenter de l'évaluation finale, parce que c'est « obligatoire », sans envisager d'autre plus-value. Il y a donc un paradoxe : tous les apprenants qui ont participé à la phase de test ont jugé les activités en ligne utiles ou très utiles⁴⁰, mais cela ne suffit pas, ils ont besoin d'éléments venant encourager leur travail. Ainsi, je constate que le dispositif compte sur une autonomie présumée de l'apprenant, or ici se dessinent certaines limites : les apprenants semblent capables de travailler en ligne, en dehors de la classe, ils reconnaissent l'utilité des activités du dispositif, leur complémentarité avec ce qui est fait en classe. Malgré cela, ils ont besoin de médiation, « d'un suivi du processus d'acquisition des connaissances » inhérent à toute forme de tutorat (Brudermann :2013). En ce sens, les rétroactions ne peuvent se substituer complètement à ce tutorat.

2.2. Quelle articulation avec le présentiel ?

La phase de test a mis en lumière une faiblesse : la plateforme peut être effectuée « d'un coup », comme ce fut le cas dans divers projets, dans le passé. D'ailleurs, les apprenants avaient une semaine pour effectuer les exercices en ligne, mais certains ne se sont connectés qu'un jour ou deux avant l'échéance. La flexibilité de la plateforme permet en effet toutes les configurations possibles : les aller-retours, les impasses, les inversions etc. Cette flexibilité interroge donc la progression sur la plateforme : comment cette dernière vient-elle s'insérer au présentiel ? Le dispositif ne prend pas en compte la progression précise d'un enseignant, c'est donc

⁴⁰ Voir annexes n°24 à 26 : Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques, pp.138-140.

l'enseignant qui est contraint de s'adapter au dispositif, et qui va devoir déterminer de quelles façons il pourrait créer un continuum avec les activités effectuées en classe.

3. L'environnement technopédagogique

Une approche permettant d'exploiter les différentes spécificités de l'outil numérique, est garante d'une articulation réussie entre les deux modes car la distance « n'est pas exploitée à seule fin de mettre en ligne des contenus, mais bien d'engager les apprenants dans des tâches (...) individuelles et ou collectives », (Soubrié, 2008). Cela suppose néanmoins un environnement technopédagogique spécifique, permettant des tâches ouvertes. Dans le cas d'eFLE, les activités sont exclusivement fermées, car cela permet un travail individualisé. Eisenbeis (2017) retient d'ailleurs cette caractéristique des activités fermées :

« (Elles) permettent de travailler la réception, plutôt que la production, la grammaire, le lexique, des éléments isolés de la langue (...). Elles sont plutôt adaptées pour un « apprentissage individualisé ».

Il y a donc une facette positive dans ce choix : permettre à l'apprenant de refaire autant de fois qu'il le souhaite ces activités, à son propre rythme, éviter des redondances (il peut choisir de ne pas faire certaines activités). La faiblesse se situe dans la proportion des activités autocorrectives, 100%, qui exclut tout travail de production, d'utilisation de la langue en contexte. Dans cette configuration, l'apprenant n'est pas personnellement sollicité, ce qui peut l'amener à se sentir isolé. Il manque une étape de réutilisation des outils linguistiques exploitant les spécificités de l'outil numérique, ce qui peut figer l'apprenant dans une phase d'entraînement. A ce titre, il faudrait être attentif à « l'utilisation des ressources multimédias réactivant des méthodologies désuètes (qui) n'apportent aucune modification fondamentale à l'enseignement-apprentissage des langues vivantes (...) », Hirschsprung, (2005 : 45).

Il serait alors nécessaire de réfléchir à la façon de personnaliser le travail, de mobiliser les avantages du numérique, ainsi que l'apprenant, autour d'une tâche qui pourrait faire sens et s'articuler avec le temps en présence. Cela pourrait être, par exemple, proposer une question débat à la fin de chaque séquence et en discuter en classe, clore une séquence par une production écrite en lien avec cette dernière, et qui serait publiée sur un forum. L'enseignant pourrait faire un retour en classe, proposer une correction par paires ou sous-groupes. Sans avoir à changer l'unité basée à la fois sur des compétences linguistiques et sur une approche communicative (entrées par thèmes), il serait souhaitable de créer un lien entre les deux modes, lien ne pouvant être obtenu que par le biais de l'action de l'apprenant, détaché d'un univers 100% autocorrectif.

Chapitre 8. Apports et aspects innovants

Le dispositif eFLE comporte de nombreux éléments innovants, non au niveau de la forme des activités (autocorrectives), ou de l'approche pédagogique (d'inspiration communicative, assez transmissive, focalisée sur les contenus langagiers), mais au niveau de la conception, de la création d'une culture de travail partagée et de son intégration institutionnelle.

1. Une intégration institutionnelle

Je l'ai montré, les parcours en ligne créés étaient mis en place au niveau d'un professeur, d'une classe, d'une partie d'une formation universitaire, sur une période limitée. La mise en place, non plus insufflée par un professeur ou par une partie de l'institution qui proposerait un parcours personnalisé, à la carte, mais qui part de la direction de l'institution, et qui impose un dispositif commun à toutes les classes ; constitue donc une étape inédite au CUEF. Le dispositif concerne ainsi tous les enseignants, tout le personnel administratif et la grande majorité des apprenants. Les enseignants devront avoir recours à une plateforme constituée de contenus créés par des collègues du CUEF, possédant des visions et des pratiques pédagogiques différentes. Le fait d'associer cette plateforme numérique avec des heures de CI, et donc de proposer un modèle commercial dans lequel les deux modes sont indissociables l'un de l'autre fait d'eFLE un dispositif particulièrement intégré au niveau de l'institution, au niveau financier et administratif.

2. Collaboration, mutualisation et conception pédagogique

Alors que la création des contenus est le plus souvent l'apanage d'un enseignant pour sa classe, et/ou consiste à didactiser des contenus externes, ici, les enseignants seront amenés à utiliser des contenus créés par leurs collègues (mutualisation⁴¹), collègues qui combinent leurs pratiques en créant leurs séquences en binôme (collaboration).

2.1. Conception en collaboration, mutualisation, actualisation des pratiques

Il est nécessaire de s'interroger sur les changements pédagogiques induits par l'introduction de la plateforme en ligne au sein des cours présentiels. Il ne s'agit pas d'un simple changement de support qui se substituerait à l'enseignant mais d'un dispositif qui engendre une façon différente

⁴¹ En effet, les modules du dispositif sont une juxtaposition des séquences créées par différents binômes.

d'aborder la conception pédagogique, dans la manière d'élaborer, de préparer, de construire un cours en ligne articulé à un cours en présentiel ; élaboration, non plus exclusive mais partagée. Au CUEF, les enseignants sont soumis à des observations de classe par leur hiérarchie, qui leur fait un retour, sous forme d'entretien et de rapport d'observation. Ils se trouvent donc dans une relation verticale. Cette démarche, bien qu'initiée dans une optique d'amélioration, de conseil, est souvent vécue comme une évaluation. Son caractère officiel et ponctuel, participe à cela. Néanmoins, dans le cadre d'eFLE, les enseignants sont amenés à ouvrir leur espace de classe de façon indirecte, et à partager leurs pratiques avec leurs collègues. Le premier niveau de partage se situe au niveau du binôme : en effet les enseignants concepteurs sont répartis en binômes afin de réaliser trois à quatre séquences (18 séquences au total par niveau), le choix des séquences se faisant en réunion, sur la base des affinités des uns et des autres avec telle ou telle thématique. Ainsi les enseignants ne sont pas dans une démarche unidirectionnelle, liée à des enjeux professionnels (contrôle par la hiérarchie), mais dans une démarche d'ouverture : ils doivent négocier à deux les contenus pédagogiques, la hiérarchisation des données, la formulation des consignes, la rétroaction à donner, le média à privilégier, la manière d'amener la grammaire etc. Cette confrontation des points de vue et des styles pédagogiques est très formatrice pour les enseignants. Par exemple, deux enseignantes reçues en rendez-vous n'étaient pas d'accord sur l'usage du « on » dans les consignes, l'une estimant que cela était tout à fait compréhensible par l'apprenant à ce niveau (fin A1), l'autre estimant qu'il était trop tôt. Chacune se basait sur son expérience propre, de façon spontanée (donnant en exemple sa propre classe). Une consultation du référentiel a permis de trancher sur la question. Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres qui montre que préparé à deux, la séquence invite à la remise en question de réflexes, d'habitudes développées lors de la pratique en présentiel.

La relecture des séquences par un autre binôme d'enseignants constitue le deuxième niveau de collaboration. Le fait de prendre du recul et d'avoir le temps de relire la séquence d'un tiers permet de pointer des faiblesses, mais aussi d'ajuster ses propres faiblesses, de se positionner, d'être inspiré par d'autres manières de faire. Par exemple, j'ai observé une évolution au niveau d'un groupe qui, dans ses premières séquences, démarrait la séquence avec un mémo constitué de listes de plusieurs verbes conjugués et non contextualisés. Après avoir pris connaissance des séquences d'un autre binôme qui amenait la conjugaison en travaillant une grammaire du sens, démarrant par un corpus d'exemple et présentant deux verbes, maximum par séquence, ce binôme a, à son tour, proposé des activités de repérage en amont de la conjugaison. Les échanges, le plus souvent sous forme de commentaires dans le document Word de la séquence

ont donc créé des prises de consciences, des modifications des pratiques, une sensibilisation à la forme spécifique des activités sur Moodle.

- Exercice de remise en ordre du dialogue avec menu déroulant.



Peut-être mieux sous forme de glisser/déposer.

Dialogue 2 : Chez le médecin

- Bonjour docteur !
- Bonjour, Asseyez-vous ! Qu'est-ce qui ne va pas ?
- Je suis fatigué.
- Vous dormez bien ?
- Je dors peu, environ 5h.
- Ce n'est pas assez. Vous avez mal quelque part ?
- J'ai souvent mal à l'estomac.
- Vous mangez bien ?
- Non, je n'ai pas le temps, je mange des sandwiches au déjeuner.
- Je vous conseille de faire attention et de faire une pause. Mangez équilibré, buvez beaucoup d'eau et reposez-vous. Ne travaillez pas trop tard ! Vous devez dormir plus.
- Merci docteur !
- Donnez-moi votre carte vitale, ça fait 23 euros s'il vous plait.

Il aurait été intéressant de faire deux exercices différents :

1. Faire des mini dialogues thématiques pour repérer les différentes maladies (insomnie, rhume...)
2. Faire identifier les différentes étapes d'un RDV chez le médecin (salutations, description des symptômes, diagnostic d'un problème de santé et règlement.

Figure 23. Exemple 1 de retours d'enseignants relecteurs suite à la livraison d'une séquence pédagogique par les enseignants concepteurs

2 Menus déroulants pour chaque image

Rétroaction : (Elo = Angelina retro lexique : image avec flèche / rétro à + article : écrire « à + le = au » pour chaque item)



Elle a mal au / à l' / à la /aux -----> coude / dos / gorge / pied / dents / épaule



Attention aux images, paie-t-on un abonnement chez Shutterstock ?



Double tâche avec deux menus déroulants ? A voir si ce sera clair techniquement pour les étudiants.

Figure 24. Exemple 2 de retours d'enseignants relecteurs suite à la livraison d'une séquence pédagogique par les enseignants concepteurs

Dans l'exemple de la figure 23, on voit que l'enseignante s'est bien appropriée la typologie des activités Moodle, et apporte, par ses commentaires, deux pistes d'amélioration intéressantes : 1) les activités de remise en ordre sont plus adaptées cognitivement sous forme de glisser-déposer plutôt que sous forme de menu déroulant (qui demande beaucoup de clics), 2) une proposition de séquentialisation de l'activité pour bien faire identifier deux éléments différents : le lexique des maladies et des symptômes et les actes de paroles pour prendre un rendez-vous chez le médecin et expliquer ses symptômes. Dans l'exemple de la figure 24, l'enseignante souligne un point intéressant : la complexité pour l'apprenant d'avoir deux menus déroulants dans chaque phrase. Dans la même dynamique, j'invite le lecteur à consulter l'extrait d'un

tableau de remédiation qui illustre bien le dynamisme d'une conception en collaboration et la réciprocité formative que cela apporte, autant pour le concepteur que pour le relecteur.⁴²

2.2. Le tableau préparatoire : une procédure formatrice

Pour la bonne marche du projet, les enseignants doivent fournir à l'ingénieur pédagogique un tableau synthétisant la construction de leur séquence en deux grains⁴³. Ce premier tableau préparatoire est primordial pour le binôme ainsi que pour l'ingénieur pédagogique, car il permet, avant de se lancer dans la rédaction détaillée, de vérifier si la séquence est bien découpée en deux grains cohérents, répondant à deux objectifs de communication distincts, si elle est bien calibrée (les deux grains doivent avoir à peu près le même nombre d'activités), d'estimer le temps de réalisation, de vérifier la conformité des contenus avec ce qui a été décidé collégalement. Cela permet ainsi d'éviter de modifier toute une séquence. Lors de cette étape, nous avons constaté que le découpage d'une séquence en grains était difficile pour les enseignants. Dans les premiers temps certaines séquences étaient donc envisagées d'un bloc, et cela avait souvent pour conséquence une progression un peu floue, une séquentialisation, un rythme des activités imprécis. Ce découpage du cours en deux ne va pas de soi, car dans la fiche de préparation de cours « type » au CUEF, le cours est envisagé comme un seul bloc, guidé par un objectif de communication général et composé ensuite de contenus linguistiques et socio-culturels. Ainsi les cours de 4h, dont 1h de laboratoire, ne sont pas subdivisés. Or, le découpage en deux grains, exigé sur le dispositif eFLE, et donc la conception d'un tableau préparatoire, permettent de discerner plus clairement les étapes d'apprentissage, et cela a aidé les enseignants à discerner la répartition des contenus au sein de la séquence. Au début vécu comme une contrainte, le tableau aide les enseignants à construire le plan de la séquence, à mettre en lumière des sous-objectifs rattachés à des contenus spécifiques, et donc à proposer une progression raisonnée.

⁴² Voir annexe n° 28 : Extrait d'un tableau correctif relevant les observations et préconisations de l'ingénieur pédagogique, des enseignants relecteurs et de moi-même sur une séquence (niveau A1-Module 2), p.142.

⁴³ Voir annexe n°29 : Exemple de tableau préparatoire précédant la rédaction d'une séquence pédagogique, p.143.

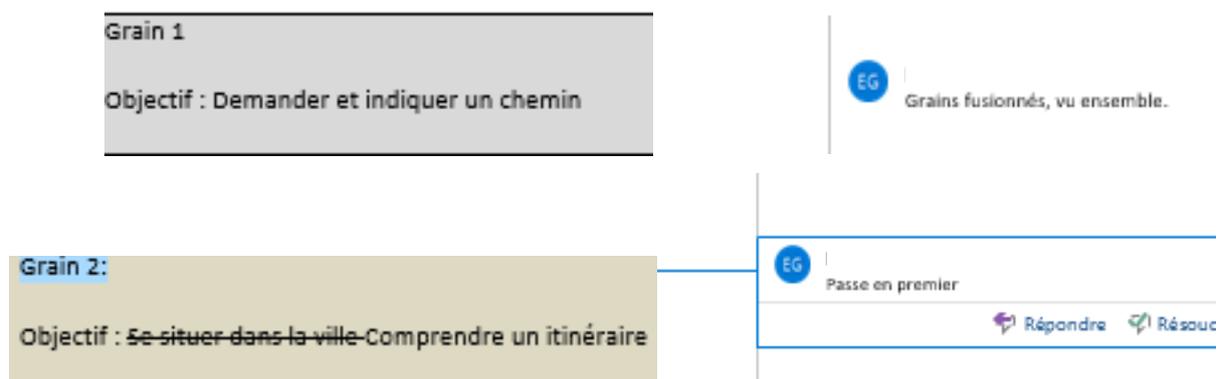


Figure 25. Extraits du tableau préparatoire de la séquence 5-Module 1-A1

Le tableau de préparation (extraits : figure 25⁴⁴) de la séquence ci-dessus montre les allers-retours effectués et les difficultés rencontrées pour répartir les contenus et y associer un objectif de communication clairement identifié. On voit qu'après entretien avec l'ingénieure pédagogique, les deux grains sont inversés, le titre du sous-objectif « se situer dans la ville », trop général est changé en « comprendre un itinéraire » car cela évite d'être redondant dans les contenus (« demander et indiquer son chemin » + « se situer dans la ville » représentaient des objectifs pouvant se confondre, en revanche « comprendre un itinéraire » et « demander et indiquer son chemin » sont bien deux compétences distinctes). Dans cette ébauche, on constate aussi un déséquilibre des contenus concentrés dans le premier grain, ce qui a ensuite été corrigé. Le premier tableau livré à l'ingénieure pédagogique pour la séquence 1 du module 1 (A1)⁴⁵ témoigne, quant à lui, de la difficulté première des enseignants à organiser les contenus : ici il y a trois grains au lieu de deux : 1) « Dire comment on s'appelle, donner son état civil, dire où on habite, quelle langue on parle », 2) « Parler de sa nationalité, de sa profession », 3) Dire son âge. En outre, le titre du grain 1 est très long (multiplication des objectifs). Enfin le tableau présente trois synthèses au lieu de deux. Après discussion avec l'équipe ingénierique, la séquence a finalement été divisée ainsi : Grain 1) Se présenter, parler de sa nationalité et de sa profession Grain 2) Dire son âge. Les intitulés sont plus concis et la répartition plus logique : les éléments de présentation ont été regroupés (se présenter + les verbes en -ER, le masculin et le féminin), et l'âge a été séparé, puisqu'il mobilise des outils linguistiques distincts (les nombres, le verbe « avoir »).

⁴⁴ Voir annexe n°30 : Exemple de tableau préparatoire témoignant des difficultés à répartir les contenus en deux grains, p.144.

⁴⁵ Voir annexe n°31 : Exemple de tableau préparatoire divisé en trois grains au lieu de deux, p.145.

2.3.Des ressources 100% CUEF

Le fait que les ressources soient créées par les enseignants du CUEF garantit la qualité des contenus en adéquation avec la philosophie de l'institution et avec les besoins de ses apprenants. Cela renforce aussi l'identité du CUEF et augmente la visibilité de l'établissement puisque les documents téléchargeables sur la plateforme sont chartés CUEF. Enfin cela permet d'avoir une totale liberté sur les contenus : modification, amélioration, suppression.

3. Planification, conceptualisation, rétroaction

La création de ressources en ligne force à une conceptualisation lors de la création des contenus. En effet, la préparation du cours en présentiel, laisse tout de même place à une incertitude quant au déroulé du cours. Le cours est susceptible de prendre différentes orientations selon le degré de réceptivité, d'implication des apprenants, et selon leurs questions, il laisse une marge non négligeable à la spontanéité, l'imprévu, l'ajustement, la remédiation. La pertinence, la faisabilité, l'efficacité de certaines activités imaginées par les enseignants sont testées en direct lorsque les apprenants les effectuent. Néanmoins sur une plateforme à distance 100% autocorrective comme cela est le cas pour eFLE, il est primordial de tout prévoir et de parer à chaque difficulté pédagogique et technique. J'ai observé trois éléments particulièrement décisifs pour un dispositif fonctionnel :

- Cibler son intention pédagogique.
- Veiller à la cohérence et à la cohésion des contenus pédagogiques.
- Envisager le dialogue avec l'apprenant.

3.1.Cibler son intention pédagogique

Le travail en collaboration a permis de réfléchir davantage sur l'intention pédagogique présente derrière chaque activité et d'améliorer le ciblage de la compétence visée dans un exercice donné. En effet, l'intention pédagogique n'était parfois pas très claire, ou alors l'exercice mobilisait beaucoup de compétences à la fois.

+ Ecoutez. Ecrivez les mots		
	un	une
1	Un poireau	
2		Une courgette
3		Une pomme de terre
4	Une moule	
5	Un citron	
6		Une crevette
7	Un poisson	
8		Une tomate
9	Un haricot	
10		

AN

ANGELINA NONAKA

Est-ce que vous pourriez me préciser si c'est un exercice de phonétique (reconnaître un/une) ? D'orthographe ? (écrire = saisie) Je ne suis pas sûre.

Glissez / déposez **dans le bon** le bon panier un/une ?

Figure 26. Exemple d'échange sur la nature d'une activité, suite à la livraison d'une séquence pédagogique

Dans l'exemple ci-dessus, selon l'intention pédagogique sous-jacente, l'activité ne sera pas la même, et ce qu'on exigera de l'apprenant sera plus ou moins complexe. Dans le cas d'un exercice de phonétique, il serait préférable de se concentrer sur l'écoute, par exemple, faire glisser le mot dans la colonne « un » ou « une ». En revanche dans un exercice de phonie-graphie, la saisie pourrait se justifier. En tous les cas, il est nécessaire de se demander si l'exercice est d'ordre lexical (reconnaître des mots de vocabulaire vus dans la leçon, dans ce cas nul besoin d'ajouter une difficulté supplémentaire d'ordre orthographique), d'ordre phonétique (l'apprenant devant être capable de reconnaître des sons et d'effectuer une discrimination entre eux), ou si cela relève de la phonie-graphie (c'est-à-dire associer un phonème à son graphème).

Le travail en communion avec l'ingénieur pédagogique est primordial, puisque son rôle est aussi d'aiguiller l'enseignant, de le réorienter si besoin, sur le type d'activité à privilégier sur Moodle. Une tendance inverse existe, c'est-à-dire d'être justement trop focalisé sur son objectif pédagogique, sur les éléments langagiers qu'on souhaite présenter. Cette tendance peut alors avoir pour conséquence de rendre un exercice trop artificiel, de produire des tournures de phrases peu naturelles, prétextes à l'exercice.



3 Deux amies
 Elodie : On sort ce soir ? J'irai bien au cinéma.
 Eve : Ben, je suis fatiguée. Je préfère rester chez moi. Je ne ferai rien.
 Elodie : ok, Je viendrai te voir après le film. Je te raconterai.
 Eve : Non, Je voudrai dormir tôt. Alors on se verra demain.
 Elodie : D'ac, je t'envverrai un message pour te dire à quelle heure je pourrai venir.

AN

Angelina NONAKA 06 mai 2019

« J'irai bien au cinéma » : ici le verbe aller devrait plutôt être au conditionnel : « J'irais bien au cinéma » ? Idem « je voudrais », il me semble qu'ici la valeur du verbe est le souhait (je ne prévois pas que je vais vouloir quelque chose) donc le conditionnel me semble plus naturel : « je voudrais » ?

[Répondre](#)

[Résoudre](#)

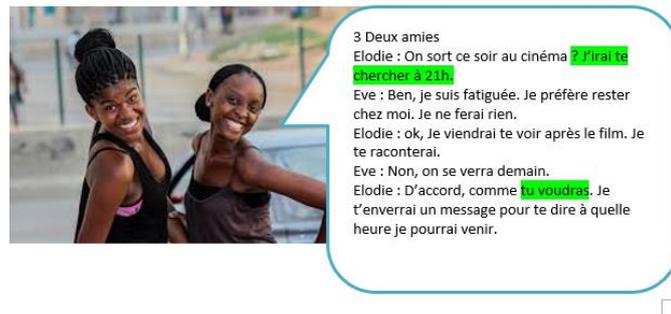


Figure 27. Exemple de correctif apporté sur une activité d'une séquence pédagogique

Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignante travaillait sur le futur simple et souhaitait absolument présenter les verbes irréguliers « aller » et « vouloir ». Ainsi, elle a utilisé des phrases qui ont une valeur de souhait, et seraient plus naturelles au conditionnel. Toutefois, après ces échanges, elle a proposé un correctif permettant de présenter les formes irrégulières au futur simple sans sacrifier le sens de la phrase.

3.2. Veiller à la cohérence et à la cohésion des contenus

La conception pédagogique permet de travailler la cohérence et la cohésion⁴⁶ d'une séquence : est-ce que j'exploite suffisamment les documents que je crée ? Est-ce que je garde une homogénéité thématique ? Les informations données dans les différents textes d'une même histoire sont-elles pertinentes et permettent-elles de faire des inférences ? En effet, lors de la réception des séquences, j'ai parfois constaté que des enseignants avaient tendance à produire une grande quantité de dialogues ou de textes (pour des compréhensions orales ou écrites) sans trame générale, parfois hors contexte, à multiplier les textes dans divers exercices, au lieu de réexploiter le même texte à travers différents exercices. Parfois, un dialogue présentait subitement une situation ou une information nouvelle, l'enseignant s'étant seulement focalisé, soit sur le contenu linguistique, soit sur la thématique. Enfin, le lexique était parfois présenté en début de séquence, puis d'autres mots étaient mobilisés dans les activités suivantes, involontairement (oubli) ou volontairement (volonté d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant). Si cela est possible en présentiel (l'enseignant amène le lexique, l'explique, le contextualise), à distance, cela risque de rendre le contenu confus. Par exemple, dans une séquence sur le

⁴⁶ Selon Charolles (1995), la cohérence relève du fonctionnement sémantique et pragmatique du discours, du texte, « intelligible en tant que tout », de la façon dont il peut être interprété. La cohésion se situe à un niveau formel, ce sont les moyens linguistiques permettant l'organisation interne d'un texte/d'un discours. De manière générale, la cohésion permet d'unir les parties d'un texte. Ces deux notions sont deux facettes indissociables d'un texte.

logement, dans le mémo lexical, les enseignants présentaient le mot « salon », puis dans la compréhension écrite on posait une question sur le « séjour ». « Séjour » était par la suite repris plusieurs fois, sans être explicité. Il est justifié de se demander quel était l'intérêt d'introduire le mot « salon » au début du cours. Cela risquerait plutôt d'avoir un effet contreproductif (des apprenants accrochés à leurs téléphones et à leurs dictionnaires). Dans une autre séquence, des prénoms identiques avaient été utilisés tour à tour pour des personnages différents, ce qui, laissé en l'état, aurait complexifié les inférences des apprenants⁴⁷.

Néanmoins, au contact du travail des uns et des autres, une tendance se dessine : alors que dans les premières séquences, plusieurs d'entre elles proposaient des séries de textes, sans lien, non contextualisés ; dans les séquences du module 2 et surtout du niveau A2, les textes sont de plus en plus les éléments d'une trame, d'une histoire commune, les contenus sont ainsi contextualisés dans un ensemble cohérent. J'invite le lecteur à consulter les documents en annexe qui montrent bien cette évolution⁴⁸.

3.3. Envisager le dialogue avec l'apprenant

Enfin, ce travail a permis d'avoir un regard plus rigoureux sur la façon de s'exprimer auprès de l'apprenant selon son niveau. Dans les premiers temps, il y avait beaucoup de consignes, de rétroactions et de descriptions utilisant le « on » ou utilisant les pronoms relatifs, ces deux éléments étant extrêmement utilisés à l'oral. En analysant les énoncés, l'équipe ingénierique a jugé préférable de faire plusieurs petites phrases, courtes, à l'impératif, plutôt que des phrases complexes (avec une proposition principale et subordonnée), et qu'il était plus adapté d'utiliser le « nous » à la place du « on » dès que possible, ou dans le cas du « on » de valeur générale, utiliser des tournures impersonnelles (par exemple au lieu de « en français on utilise des prépositions pour les pays » on favorise « il y a différentes prépositions pour les pays (en français) »). Toutes ces petites observations, améliorations, apportées tour à tour par des enseignants relecteurs, concepteurs ou par les ingénieurs pédagogiques et moi-même, ont permis de construire une véritable culture de travail mais surtout renforcer les compétences liées à la préparation d'un cours, à sa planification.

⁴⁷ Voir annexe n°34 : Exemple de textes d'une même histoire dans une séquence, mais présentant des problèmes de cohérence (usage confus des prénoms) p.148.

⁴⁸ Voir annexes n°32 et 33 : Comparaison entre une séquence présentant peu de cohésion (1) et une séquence respectant un vrai lien entre les activités (2), pp. 146-147.

Conclusion

L'analyse systémique du dispositif eFLE@CUEF, au centre d'un processus d'hybridation des cours intensifs, a mis en lumière la nature paradoxale de ce dispositif à deux niveaux : macro et méso. Au niveau macro, le paradoxe se situe entre le caractère très innovant du mode de conception des contenus (collaboration entre les enseignants et mutualisation, renouvellement des pédagogies, création d'une culture partagée), et entre le caractère traditionnel des contenus et de l'approche pédagogique. En effet, les activités étant exclusivement autocorrectives, l'approche méthodologique demeure assez transmissive, en outre, les contenus de systématisation sur l'interface, envisagée plutôt en tant que support qu'en tant que moyen, sont séparés des activités de production et d'interaction, effectués en classe. Le second paradoxe se situe au niveau méso, opposant une forte articulation institutionnelle (administrativement et financièrement, avec une évaluation obligatoire de fin de parcours et un modèle commercial associant les deux modes), et une faible articulation pédagogique (activités en ligne 100% autocorrectives envisagées comme des activités de remédiation et d'entraînement, plateforme dépourvue de tutorat).

L'analyse détaillée de la conception des séquences pédagogiques et de la médiatisation a montré que le dispositif permet d'actualiser les pratiques des enseignants, de constituer un rempart contre des automatismes développés en présentiel, et que le travail sur la rétroaction permet de contourner le caractère générique des activités autocorrectives sur Moodle, en proposant un étayage aux apprenants. Cependant, l'analyse de l'interface, ainsi que la phase de test sur un petit groupe d'apprenants, ont aussi montré le décalage possible entre le travail en ligne et le travail en présentiel (séquences effectuées en fin de formation, et non calquées sur la progression de la classe), ont mis en évidence un besoin de valorisation du travail en ligne pour l'apprenant (les limites de la rétroaction) et la nécessité pour l'enseignant d'avoir davantage de possibilités de suivi (manque d'évaluations à mi-parcours). Ces constats soulignent la nature ambiguë du dispositif, qui se situe à la frontière entre le présentiel amélioré et le dispositif hybride, mais ne peut être classé dans aucune de ces catégories. En effet, tout comme le présentiel amélioré, le dispositif eFLE@CUEF propose des activités en soutien, en renforcement du présentiel et des activités d'anticipation et de systématisation en amont et en aval du cours en présentiel. Cependant, il ne vient pas « améliorer » le cours, mais en remplacer

une partie (10%). De la même façon, tout comme un dispositif hybride tel que défini dans ce mémoire, il combine le mode présentiel et distanciel, articulés l'un à l'autre dans le cadre des cours intensifs, donc intégré institutionnellement. Néanmoins, l'articulation pédagogique est faible, les activités en ligne peuvent être effectuées parallèlement aux activités en présentiel et non en lien avec ces dernières, les activités de productions et d'échange pour exploiter l'outil numérique sont absentes, enfin, le tutorat qui sera effectué en présentiel dépend d'un facteur assez peu contrôlable : l'implication de l'enseignant. Le dispositif eFLE@CUEF peut donc être envisagé comme un dispositif de formation mixte, puisque, comme je l'ai montré dans le cadrage théorique, cette acception inclut plus largement des dispositifs d'hybridation qui ne proposent pas forcément de tutorat et d'articulation pédagogique forte entre les deux modes.

Afin d'optimiser le dispositif en ligne et dans le but de renforcer son caractère hybride (articulation avec le présentiel), notamment en vue de la future conception des niveaux B1 et B2 ; quelques préconisations peuvent être faites :

- Parallèlement aux activités autocorrectives, introduire des micro-tâches plus personnalisées permettant d'exploiter la collaboration ou la mutualisation entre apprenants et de mobiliser l'apprenant en ligne. Par exemple, cela pourrait être l'introduction d'une question-débat à l'issue de chaque séquence, sur un forum dédié, ensuite réinvestie en classe.
- Proposer une ou deux tâches de production écrite par module, compétence peu développée en présentiel, qui permettrait de réinvestir la plateforme en classe, par exemple en projetant les productions des apprenants et en imaginant des activités autour de ces dernières (corrections entre pairs, organisation d'un débat, rédiger, préparer une réponse à la production écrite des camarades...).
- Créer une évaluation formative à mi-parcours qui permettrait de valoriser le travail sur la plateforme et viendrait ainsi la légitimer. Elle permettrait aussi de proposer un suivi pour l'enseignant, les rapports statistiques de Moodle étant trop longs et trop détaillés.
- Proposer une évaluation par les pairs en ligne pour créer une culture partagée entre apprenants et développer leur responsabilisation, décentrer la figure de l'enseignant.
- Définir les paramètres du tutorat en présentiel : quand ? Comment ?

Bibliographie

- ALBERDI URQUIZU, C. (2009). Politesse, savoir vivre : modernité d'un concept bien classique. *Synergies Espagne* n°2, pp. 117-128. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/alberdi.pdf> (Consulté le 28/08/19).
- BRUDERMANN, C. (2013). Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance- Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère. *ALSIC*. Vol 16. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/2633#tocto2n2> (Consulté le 10/04/19).
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant*. Savoir faire, savoir dire, Paris : PUF.
- BURTON, R, BORRUAT, S, CHARLIER, B, COLTICE, N, DESCHRYVER, N, DOCQ, F, ENEAU, J, GUEUDET, G, LAMEUL, G, LEBRUN, M, LIETARD, A, NAGELS, M, ROSSIER, A, RENNEBOOG, E et VILLIOT-LECLERCQ, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*. Vol. 9, pp. 69-96. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm> (Consulté le 03/08/19).
- CHARLIER, B. PERAYA, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Collection Perspectives en éducation et formation, éditions de Boeck Université.
- CHARLIER, B, DESCHRYVER, N et PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. Lavoisier. *Distances et savoirs*. Vol 4, pp. 469-496. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> (Consulté le 10/04/19).
- CHAROLLES, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. *Travaux de Linguistique : Revue Internationale de Linguistique Française*, De Boeck Université, p.125-151. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document> (Consulté le 28/08/19).
- DEMAIZIERE, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *ALSIC*. Vol 10, n°1, pp. 5-21. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/220> (Consulté le 22/05/19).

- DEMAIZIERE, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *ALSIC*. Vol 11, n°2. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/384> (Consulté le 22/05/19).
- DESHRYVER, Nathalie (Ed.), CHARLIER, Bernadette (Ed.). (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102> (Consulté le 22/05/19).
- EISENBIS, M. (2018). De la conception de ressources numériques à la conception de Mooc/Clom pour l'apprentissage des langues : promesses, bilan et questionnements. Paris : *ALSIC*. Vol 21. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/3045> (Consulté le 10/04/19).
- FOUQUET, G, GALLY, C, NUGUE, F, PERQUE, C, SALAM, P. (2009). Intégration d'une plateforme de formation en ligne à un cours présentiel : contraintes et avantages, pp. 168-174, dans ABRY, D & BRODIN, E (dir.). *Enseigner/ Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques du présentiel au nomadisme. 4^{ème} colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers- ADCUEFE*. Réseau Campus- FLE, 19-20 juin 2009, CUEF, université de Grenoble.
- HAMON, L. (2009). Utilisation de la plateforme Moodle dans un centre de formation en langues : difficultés rencontrées et solutions envisagées, pp. 160-167, dans ABRY, D & BRODIN, E (dir.). *Enseigner/ Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numériques du présentiel au nomadisme. 4^{ème} colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants Etrangers- ADCUEFE*. Réseau Campus- FLE, 19-20 juin 2009, CUEF, université de Grenoble.
- HIRSCHSPRUNG, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette FLE.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2010). L'impolitesse en interaction, aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis HS n°2*. Disponible en ligne : <https://lexis.revues.org/796> (Consulté le 28/08/19).
- LANCIEN, T. (1998). Images mobiles et multimédia. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures*, pp.171-182. Klincksieck. Hypermédia et apprentissage des langues. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000227/document> (Consulté le 01/09/19).

- MANGENOT, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Paru dans *les Langues modernes 3 : Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, p.38-44. Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes.
- MANGENOT, F. (2002). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC, dans Legros D, Crinon J, *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Chapitre 8, p. 169-184. Armand Colin.
- MANGENOT, F. LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE international.
- MANGENOT, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- NISSEN, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie. *ALSIC*. Vol 10, n°1, pp. 129-144. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/617> (Consulté le 10/04/19).
- NISSEN, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/2188> (Consulté le 10/04/19).
- NISSEN, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langue. *ALSIC*. Vol 17. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01346658/document> (Consulté le 10/04/19).
- NISSEN, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- OLIVER, R & HERRINGTON, J. (2001). *Teaching and learning online*. Centre for Research in Information Technology and Communications. Edith Cowan University Western Australia.
- PERAYA, D, PELTIER, C, VILLIOT-LECLERCQ, E, NAGELS, M, MORIN, C, BURTON, R, MANCUSO, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. *Quelle université pour demain ?* pp.147 - 155. Canada. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589/document> (Consulté le 10/04/19).

-SOUBRIE, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *ALSIC*. Vol 2, n°8. p. 105-127. Disponible en ligne : (Consulté le 03/08/19).

Sitographie

-Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/>

-Competice : <https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

-Grenoble-Open Cim, GEM : <http://opencim.grenoble-em.com/>

-Parlons français, c'est facile ! : <https://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/p-1-lg0-Accueil.htm>

-Statistiques UIS- Unesco (glossaire) : <http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/medias-interactifs>

-Université Grenoble Alpes, (2017). Enseigner et former avec le numérique en langues (MOOC). <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92007+session03/about>

-Université Grenoble Alpes, site E-formation : <https://eformation.univ-grenoble-alpes.fr/my/>

-VETTER, A. (2014), 5 types de dispositifs en FOAD : <https://www.youtube.com/watch?v=7KBazCdBzMI>

Sigles et abréviations utilisés

AGALAN :	Académie de Grenoble/Académie de Lyon Annuaire
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CI :	Cours Intensifs
CUEF :	Centre Universitaire d'Etudes Françaises
CNTRL :	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
DALF :	Diplôme Approfondi de Langue Française
DAPI :	Direction d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation
DELF :	Diplôme d'Etudes en Langue Française
DI :	Devoir Interactif
DSA :	Diplôme Supérieur d'Aptitude à l'enseignement du FLE
eFLE :	eFLE@CUEF
FLE :	Français Langue Etrangère
FOS :	Français sur Objectifs Spécifiques
FOU :	Français sur Objectifs Universitaires
GEM :	Grenoble Ecole de Management
IDEX :	Initiatives d'Excellence
INP :	Institut Polytechnique de Grenoble (devenu Grenoble INP)
MOODLE:	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
TCF :	Test de Connaissance du Français
TEF :	Test d'Evaluation de français

Table des illustrations

<u>Figure 1. Tableau récapitulatif des forces du Devoir Interactif (GEM).....</u>	<u>28</u>
<u>Figure 2. Tableau récapitulatif des faiblesses du Devoir Interactif (GEM)</u>	<u>29</u>
<u>Figure 3. Les 4 unités pédagogiques du site Parlons français, c'est facile ! : « Partir », « Ressentir », « Partager », « Comprendre ».....</u>	<u>30</u>
<u>Figure 4. Exemple de 10 ateliers (pour 10 épisodes) de l'unité « Partir »-Parlons français, c'est facile !</u>	<u>31</u>
<u>Figure 5. Architecture du parcours A1- Dispositif eFLE@CUEF</u>	<u>46</u>
<u>Figure 6. Architecture du parcours A2- Dispositif eFLE@CUEF.....</u>	<u>46</u>
<u>Figure 7. Tableau récapitulatif des quatre grands types de rétroaction globale- Dispositif eFLE@CUEF</u>	<u>48</u>
<u>Figure 8. Tableau récapitulatif des quatre grands types de rétroaction globale- Dispositif eFLE@CUEF</u>	<u>50</u>
<u>Figure 9. Exemples d'activités disponibles dans le menu H5P.....</u>	<u>51</u>
<u>Figure 10. Tableau de la typologie des activités sur le dispositif eFLE@CUEF.....</u>	<u>58</u>
<u>Figure 11. Tableau de la typologie des médias sur le dispositif eFLE@CUEF.....</u>	<u>63</u>
<u>Figure 12. Exemple d'activité avec deux consignes (une générée par Moodle, une rédigée par les enseignants)</u>	<u>74</u>
<u>Figure 13. Exemple d'activité ambiguë pour l'apprenant (phase de livraison de séquence, activité non intégrée en l'état).....</u>	<u>76</u>
<u>Figure 14. Navigation sur Moodle : passage d'une séquence à une autre.....</u>	<u>78</u>
<u>Figure 15. Page d'accueil du site E-formation.....</u>	<u>79</u>
<u>Figure 16. Modules 1 et 2 du niveau A1 d'eFLE, au milieu des autres cours, séparés des modules 1 et 2 du A2.....</u>	<u>79</u>
<u>Figure 17. Fenêtres apparaissant lors de l'achèvement d'une activité sur Moodle.....</u>	<u>80</u>
<u>Figure 18. Exemple de rétroactions à l'item, pour réponse correcte et réponse incorrecte (compréhension écrite).....</u>	<u>81</u>
<u>Figure 19. Tableau de la typologie des rétroactions dans le dispositif eFLE@CUEF.....</u>	<u>83</u>
<u>Figure 20. Barre de progression au niveau de la séquence sur Moodle</u>	<u>84</u>
<u>Figure 21. Barre de progression globale au niveau du module sur Moodle.....</u>	<u>84</u>
<u>Figure 22. Oliver & Herrington, Framework describing critical elements of online learning settings (2001).....</u>	<u>86</u>
<u>Figure 23. Exemple 1 de retours d'enseignants relecteurs suite à la livraison d'une séquence pédagogique par les enseignants concepteurs</u>	<u>92</u>
<u>Figure 24. Exemple 2 de retours d'enseignants relecteurs suite à la livraison d'une séquence pédagogique par les enseignants concepteurs</u>	<u>92</u>
<u>Figure 25. Extraits du tableau préparatoire de la séquence 5-Module 1-A1</u>	<u>94</u>
<u>Figure 26. Exemple d'échange sur la nature d'une activité, suite à la livraison d'une séquence pédagogique</u>	<u>96</u>
<u>Figure 27. Exemple de correctif apporté sur une activité d'une séquence pédagogique</u>	<u>97</u>

Table des annexes

Annexe 1 Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 1.....	110
Annexe 2 Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 1 (suite).....	111
Annexe 3 Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 2.....	112
Annexe 4 Scénario pédagogique-Niveau A2-Module 1.....	113
Annexe 5 Scénario pédagogique-Niveau A2-Module 2.....	114
Annexe 6 Calendrier prévisionnel du projet eFLE@CUEF.....	115
Annexe 7 Niveau A1- Modules 1 & 2 intégrés sur Moodle.....	116
Annexe 8 Niveau A2- Module 1 & 2 intégrés sur Moodle (en cours de conception et d'intégration).....	117
Annexe 9 Niveau A1- Module 1- Séquence 6.....	118
Annexe 10 Calendrier indicatif et message de bienvenue sur le tableau de bord-Niveau A1-Module 1.....	119
Annexe 11 Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle ».....	120
Annexe 12 Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle » (suite).....	121
Annexe 13 Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle » (fin).....	122
Annexe 14 Extrait du catalogue de contenus- Niveau A1-Module 1-Séquence 5.....	123
Annexe 15 Tutoriel apprenant : s'inscrire sur E-formation (extrait).....	124
Annexe 16 Transcription de l'entretien semi-directif avec Mme E. Louveau.....	125
Annexe 17 Compte rendu de la réunion avec E. C. (présentation du projet eFLE@CUEF).....	131
Annexe 18 Questionnaire de satisfaction distribué aux apprenants à l'issue de la phase de test.....	132
Annexe 19 Grille d'estimation du temps de réalisation des activités par l'apprenant.....	133
Annexe 20 QCM dépourvu de rétroactions et comportant des ambiguïtés.....	134
Annexe 21 Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (1).....	135
Annexe 22 Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (2).....	136
Annexe 23 Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (3).....	137
Annexe 24 Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (1).....	138
Annexe 25 Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (2).....	139
Annexe 26 Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (3).....	140
Annexe 27 Exemple de mémo dans le dispositif EFLE@CUEF.....	141
Annexe 28 Extrait d'un tableau correctif relevant les observations et préconisations de l'ingénieure pédagogique, des enseignants relecteurs et de moi-même sur une séquence (Niveau A1-Module 2).....	142
Annexe 29 Exemple de tableau préparatoire précédant la rédaction d'une séquence pédagogique.....	143
Annexe 30 Exemple de tableau préparatoire témoignant des difficultés à répartir les contenus en deux grains.....	144
Annexe 31 Exemple de tableau préparatoire divisé en trois grains au lieu de deux.....	145
Annexe 32 Comparaison entre une séquence présentant peu de cohésion (n°1) et une séquence dans laquelle les activités sont liées (n°2).....	146
Annexe 33 Comparaison entre une séquence présentant peu de cohésion (n°1) et une séquence dans laquelle les activités sont liées (n°2).....	147
Annexe 34 Exemple de textes d'une même histoire dans une séquence, mais présentant des problèmes de cohérence (usage confus des prénoms).....	148

Annexe 1

Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 1

Module 1 Parcours A1 - 10 heures								
	Objectifs communicationnels	Grammaire	Lexique	Phonétique	Vidéos	Responsable	Intégration	
							Contenus	Sons
Séquence 1 Se présenter	Parler de soi Présenter quelqu'un	Conjugaison : être, avoir, habiter Masculin/ féminin	Etat civil Nationalités Professions Les nombres de 0 à 31	L'alphabet Les nombres de 0 à 31 Masculin et féminin	2 (présentation des profs + dialogue à la cafèt).			
Séquence 2 Rencontrer quelqu'un	Poser des questions Savoir s'adapter aux situations formelles et informelles	<ul style="list-style-type: none"> Tu / vous Forme négative 	Les formules de politesse	Intonation affirmation/ interrogation [y] et [u]	2 salutations formelle et informelle			
Séquence 3 Parler de ses loisirs	Parler de ses activités sportives Parler de ses activités culturelles	Conjugaison : Faire ; Jouer ; aller Articles contracté : au ; du	Les loisirs Le sport Les jours de la semaine	Du/ de/ des [y] [ø] [e]				
Séquence 4 Parler de ses goûts	Exprimer ses préférences sur le climat, les loisirs, les lieux	Conjugaison : aimer le ... – aimer la .../ préférer/ détester Forme négative (révision)	Le climat : le soleil, la pluie, la neige... Les lieux : la ville, la montagne, la campagne...	Le/ les				
Séquence 5 Parler de sa famille	Présenter sa famille Parler de l'âge et de la profession des membres de sa famille	Les possessifs C'est/ il est	Les nombres de 31 à 100 La famille Les liens de parenté Les professions (suite)	[ã] [õ] [ẽ]				
Séquence 6 Décrire quelqu'un	Décrire physiquement Décrire le caractère d'une personne	Les adjectifs au masculin, féminin, pluriel	Le caractère La description physique	La prononciation du e final et de la consonne finale				

Annexe 2

Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 1 (suite)

Séquence 7 Se situer dans le temps	Dire et comprendre l'heure Indiquer les moments de la journée	La forme interrogative quelle	<ul style="list-style-type: none"> • L'heure • Aujourd'hui, demain • Les moments de la journée et les repas 					
Séquence 8 Raconter une journée	<ul style="list-style-type: none"> • Parler des activités quotidiennes • Expliquer le déroulé d'une journée 	<ul style="list-style-type: none"> • Les verbes pronominaux • Faire le/ faire la • Le verbe devoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités de détente • Les tâches ménagères 					
Séquence 9 Se promener à Grenoble	<ul style="list-style-type: none"> • Nommer les lieux / monuments de Grenoble • Décrire les lieux 	<ul style="list-style-type: none"> • Aller à / chez • Préposition sur/ dans • Il y a 	<ul style="list-style-type: none"> • Les lieux de la ville 					
Séquence 10 Auto-évaluation et évaluation (Moodle)		A définir.						

Annexe 3

Scénario pédagogique-Niveau A1-Module 2

Module 2 Parcours A1 - 10 heures					
	<i>Objectifs communicationnels</i>	<i>Grammaire</i>	<i>Lexique</i>	<i>Phonétique</i>	<i>Responsable</i>
Séquence 1 Faire des achats	<ul style="list-style-type: none"> Demander quelque chose, s'informer sur le prix Demander des précisions 	<ul style="list-style-type: none"> Je voudrais Chez/ à la – au Payer et acheter 	Les moyens de paiement Les nombres de 100 à 1000	Liaison chiffres + voyelle : six/ dix	
Séquence 2 Aller au marché	<ul style="list-style-type: none"> Parler des quantités Nommer des produits 	<ul style="list-style-type: none"> Les partitifs Les adverbes de quantité : un peu/ beaucoup 	Les fruits et légumes Les produits alimentaires		
Séquence 3 Manger au restaurant	<ul style="list-style-type: none"> Commander Demander des précisions sur un menu 	<ul style="list-style-type: none"> Manger et boire Prendre Il y a/ il n'y a pas 	Le menu Les régimes spéciaux Les boissons		
Séquence 4 Parler d'une ville	<ul style="list-style-type: none"> Décrire une ville Comparer deux villes 	<ul style="list-style-type: none"> Les démonstratifs La comparaison 	Compléter lexique de la séquence 9 module 1 Les moyens de transport		
Séquence 5 Localiser dans une ville	<ul style="list-style-type: none"> Demander et indiquer un chemin Se situer dans la ville 	<ul style="list-style-type: none"> Pouvoir L'impératif 	Verbes de localisation : aller/ tourner/ prendre/ traverser/ continuer + à droite/ à gauche/ tout droit		
Séquence 6 Parler de son logement	<ul style="list-style-type: none"> Décrire un logement Chercher un appartement (petite annonce simple) 	<ul style="list-style-type: none"> Révision de il y a/ il n'y a pas de La place de l'adjectif : petit, grand, beau, belle Pronom tonique avec chez 	Les pièces de la maison Meubles : lit/ table/ chaise		
Séquence 7 Préparer un week-end	<ul style="list-style-type: none"> Parler de ses projets Préparer son week-end 	<ul style="list-style-type: none"> Futur proche Vouloir au présent 	L'hébergement des vacances : louer/ camping.. Révisions lexique des lieux		
Séquence 8 Préparer sa valise	<ul style="list-style-type: none"> Nommer et décrire les vêtements 	<ul style="list-style-type: none"> Pourquoi/ Parce que Qui/ que 	Les vêtements		
Séquence 9 Raconter son week-end dans	<ul style="list-style-type: none"> Parler de son week-end Raconter au passé 	<ul style="list-style-type: none"> Le passé composé 	Les activités à la montagne (toutes saisons)		

Annexe 4

Scénario pédagogique-Niveau A2-Module 1

Module 1 Parcours A2 - 10 heures					
	<i>Objectifs communicationnels</i>	<i>Grammaire</i>	<i>Lexique</i>	<i>Phonétique</i>	<i>Responsable</i>
Séquence 1	Raconter une expérience au passé Parler de son emploi du temps	Passé composé avec être / avoir (reprise dernière séquence A1)	Les loisirs et les sports		
Séquence 2 Raconter un souvenir de voyage (proposition)	Parler de ce qui a plu et déplu, parler de ses goûts Comparer les choses	La comparaison Reprise passé composé	Parler d'un pays		
Séquence 3 Les moyens de transports et l'itinéraire	Donner une raison, expliquer ses choix Parler des moyens de transport Demander / donner un itinéraire	Tout, toute, tous, toutes Adverbes de lieu : là-bas	Les moyens de transport		
Séquence 4 Trouver un logement	Interagir au téléphone Prendre un RDV (confirmer, annuler, reporter un RDV) S'informer sur les choses, caractériser	Les adjectifs, la place et les accords	Le logement, l'ameublement, l'équipement Les objets personnels, quotidiens		
Séquence 5 Faire une sortie	Echanger des idées pour une sortie/ Organiser quelque chose, lister ce qu'il faut faire Exprimer l'accord et le désaccord	Révision futur proche Articulation chronologiques : tout d'abord, puis, ensuite... Il faut/ il ne faut pas + infinitif	Les coutumes, les traditions culturelles		
Séquence 6	Inviter et offrir : accepter, refuser, remercier	Le superlatif Les verbes modaux (révision)	La restauration		
Séquence 7	Féliciter, souhaiter/ faire des compliments Décrire des relations entre les personnes Le portrait d'une personne	Les pronoms personnels (toniques)	Les personnes : description physique, caractère, personnalité (précédemment traité en A1 M1)		
Séquence 8	Demander, donner des nouvelles de quelqu'un/ demander et donner des conseils/ engager et terminer une conversation, interrompre poliment pour faire répéter.	L'impératif	La santé	[o] [ɔ]	
Séquence 9	Parler de son expérience, son environnement de travail	Les indicateurs de temps : à partir de Verbes modaux + infinitif Adverbe de temps : pendant Les articulateurs : mais, alors, et puis, en plus.	Le monde du travail, la vie professionnelle		
Séquence 10 Entraînement et évaluation					

Annexe 5

Scénario pédagogique-Niveau A2-Module 2

Module 2 Parcours A2 - 10 heures					
	<i>Objectifs communicationnels</i>	<i>Grammaire</i>	<i>Lexique</i>	<i>Phonétique</i>	<i>Responsable</i>
Séquence 1 Parler de son parcours, s'interroger sur son orientation (proposition)	Demander et donner des informations	Le passé récent Révision « je voudrais »	Le système éducatif, les études, la formations		
Séquence 2 Parler de l'avenir	Exprimer une volonté et proposer ses services, parler de ses projets Formules pour une invitation, remerciements, excuses	Le futur simple	Les vacances, les voyages, le programme d'un séjour.	Le [R]	
Séquence 3 Parler de ses émotions	Les rituels de la lettre amicale/ du courriel Demander ou proposer de l'aide	Les 3 valeurs de on	Sentiments et émotions		
Séquence 4 Décrire - définir	Faire des suggestions et réagir à des propositions Présenter un pays, une ville et ses habitants	Les pronoms relatifs : qui, que, où	Les pays et les nationalités (guide de voyage ?)		
Séquence 5	Parler de la vie d'avant, raconter un souvenir, des habitudes.	L'imparfait, description dans le passé	Les habitudes quotidiennes – lien avec le musée dauphinois		
Séquence 6 Raconter une suite de faits	Raconter une suite de faits	Alternance passé composé et imparfait	Les médias et l'actualité : faits divers	[ε] [e]	
Séquence 7	Indiquer une date Décrire les relations entre des personnes	La négation : ne plus, ne rien, ne personne Les pronoms compléments COD/ COI	Famille et relations sociales		
Séquence 8	Exprimer des réserves, son opposition Parler d'un projet de sortie en extérieur	Les prépositions de lieu : près de, à proximité de, au bord de (<i>inclure les prépositions pertinentes pour le thème, si trop artificiel, ne pas l'inclure</i>) Si + condition / futur simple	La météo		
Séquence 9	Avertir, mettre en garde	La cause : à cause de ; la conséquence : c'est pour ça. En/ y	L'environnement, le climat, l'écologie <i>Autre thème possible : les nouvelles tendances alimentaires</i>		
Séquence 10 Entraînement et évaluation					

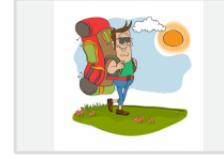
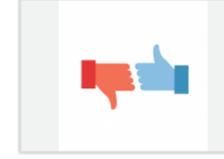
Annexe 6

Calendrier prévisionnel du projet eFLE@CUEF

		2017	2018												2019												
		Déc. 2017	Janv. 2018	Fév. 2018	Mars 2018	Avril 2018	Mai 2018	Jun 2018	Juillet 2018	Août 2018	Sept. 2018	Oct. 2018	Nov. 2018	Déc. 2018	Janv. 2019	Fév. 2019	Mars 2019	Avril 2019	Mai 2019	Juin 2019	juillet 2019	Août 2019	Sept 2019	Oct. 2019	Nov. 2019		
A1 20h	Conception																										
	Validation																										
	Rédaction																										
	Production																										
	Intégration																										
	Tests																										
	Lancement																										
	Evaluation																										
A2 20h	Conception																										
	Validation																										
	Rédaction																										
	Production																										
	Intégration																										
	Tests																										
	Lancement																										
	Evaluation																										
B1 30h	Conception																										
	Validation																										
	Rédaction																										
	Production																										
	Intégration																										
	Tests																										
	Lancement																										
	Evaluation																										
B2 30h	Conception																										
	Validation																										
	Rédaction																										
	Production																										
	Intégration																										
	Tests																										
	Lancement																										
	Evaluation																										

Annexe 7

Niveau A1- Modules 1 & 2 intégrés sur Moodle

<p>Se présenter</p> 	<p>Rencontrer quelqu'un</p> 	<p>Parler de ses loisirs</p> 	<p>Parler de ses goûts</p> 
<p>Décrire une personne</p> 	<p>Parler de sa famille</p> 	<p>Dire et comprendre l'heure</p> 	<p>Raconter sa journée.</p> 
<p>Se promener à Grenoble</p> 	<p>Testez vos connaissances !</p> 		

<p>Faire des achats</p> 	<p>Aller au marché</p> 	<p>Aller au restaurant</p> 	<p>Parler de sa ville</p> 
<p>Se repérer dans la ville</p> 	<p>Parler de son logement</p> 	<p>Préparer sa valise</p> 	<p>Préparer ses vacances</p> 
	<p>Raconter son week-end</p> 	<p>Testez vos connaissances!</p> 	

Annexe 8

Niveau A2- Module 1 & 2 intégrés sur Moodle (en cours de conception et d'intégration)



Module 1



Module 2



Parler de son logement

← Objectif de communication



Nommer les pièces et le mobilier de son logement

- H-P 1. Mémo - Types de logements
- 2. Les différents types de logement - Associez
- H-P 3. Mémo - Les pièces d'un logement
- 4. Les différentes pièces d'un logement - Associez
- H-P 5. Mémo - Le mobilier
- H-P 6. Les meubles du salon - Associez
- 7. Mémo : Il y a/ Il n'y a pas
- H-P 8. Les pièces de la maison - Associez

Sous-objectifs de communication



Décrire un logement

- 9. Mémo : la place de l'adjectif
- 10. La place de l'adjectif : sélectionnez
- H-P 11. Décrire son logement : repérez

Annexe 10

Calendrier indicatif et message de bienvenue sur le tableau de bord-Niveau A1-Module 1

Calendrier prévisionnel de suivi du parcours eFLE

Vous êtes inscrit en Cours Intensif au CUEF pour le niveau A1 Module 1. L'équipe pédagogique vous propose ce calendrier de suivi de parcours pour faciliter votre travail et votre progression en français.



SEMAINE 1 SEQUENCES 1, 2 ET 3

Séquence 1 : Se présenter

Séquence 2 : Rencontrer quelqu'un

Séquence 3 : Parler de ses loisirs

SEMAINE 2 SEQUENCES 4, 5 ET 6

Séquence 4 : Parler de ses goûts

Séquence 5 : Décrire une personne

Séquence 6 : Parler de sa famille

SEMAINE 3 SEQUENCES 7, 8 ET 9

Séquence 7 : Dire et comprendre l'heure

Séquence 8 : Raconter sa journée

Séquence 9 : Se promener à Grenoble

SEMAINE 4 ÉVALUATION

Testez vos connaissances

Tableau de bord > Mes cours > eFLE@CUEF - Niveau A1 Module 1 > Général

Bienvenue sur le parcours numérique eFLE@CUEF.

Bienvenue sur le parcours numérique eFLE@CUEF.

Ce parcours propose **9 heures d'entraînement** en langue française : lexique, grammaire, conjugaison, communication.

Chaque séance représente **1 heure de travail**.

Vous pouvez refaire chaque exercice plusieurs fois.

Une **évaluation complète ce parcours** : elle sera ouverte la dernière semaine de la session de cours, votre professeur vous en informera.

Nous vous recommandons de suivre le calendrier proposé pour équilibrer votre travail au cours de ce mois.

[L'équipe pédagogique du CUEF vous souhaite un bon parcours.](#)

Message de bienvenue traduit en anglais, espagnol et chinois

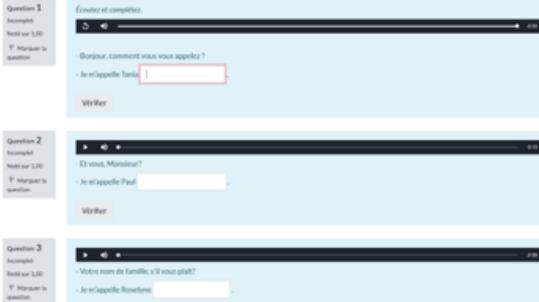
Annexe 11

Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle »

Objectif visé	Ecran	Audio	Texte / incrustation	Durée
Aller sur la séquence		Dans cette vidéo, vous allez découvrir comment naviguer sur le parcours eFLE.	Sous-titre x 3 langues	6 secondes
aller sur la séquence	Ecran objectif « aller sur la séquence »	N/A	« Aller sur la séquence » + sous-titrage (à définir si « entrer dans la séquence » n'est pas mieux ?) + se déplacer en haut à gauche en position titre	3 secondes
		N/A	Même titre en haut à gauche qu'écran précédent + Curseur qui se déplace sur la séquence 1 + lumière ou forme pour attirer l'attention. Cliquer pour entrer (afficher séquence) et faire disparaître forme ou lumière.	5 secondes
Identifier les objectifs de communication d'une séquence.			1 : surlignage du titre et des objectifs ; 2 : Incrustation dans boîte « objectifs de la séquence » (à traduire) 3 : Surligner grain 1 et grain 2 et incruster les mots clés « objectif 1 » et « objectif 2 ». (faire disparaître le surlignage)	5 secondes
Distinguer « mémo » et « activité »		N/A	1 : surlignage du mémo 1 dans la séquence puis à droite faire apparaître le mot clé « mémo » + « = pour revoir une règle, du vocabulaire... » Faire disparaître surlignage / garder mot clé et def du mémo. 2 : surlignage des activités + faire apparaître à droite mot clé « activité = pour vous entraîner »	12 secondes
Réaliser une activité	Ecran objectif « réaliser une activité »	N/A	« réaliser une activité »	3 secondes
		N/A	Cliquer sur l'activité	2 secondes

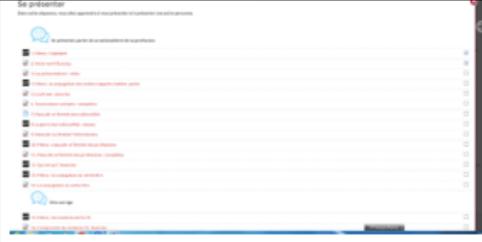
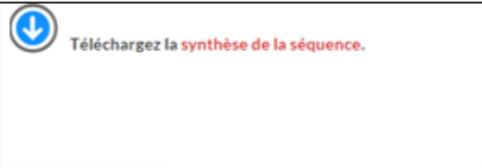
Annexe 12

Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle » (suite)

Terminer une activité et enregistrer mes résultats	<p>2. Votre nom? Écoutez</p> <p>Méthode d'évaluation: Note la plus haute</p> <p>Faire le test</p>	N/A	<p>1 : Surligner ou entourer « faire le test »</p> <p>2 : Cliquer sur « faire le test »</p>	3 secondes
		(audio à écouter depuis la plateforme)	<p>1 : Faire la question 1</p> <p>2 : Surligner « vérifier »</p> <p>3 : Cliquer sur « vérifier »</p>	21 secondes
	<p>Terminer le test...</p>		<p>1 : Surligner « terminer le test »,</p> <p>2 : Cliquer sur « terminer le test »</p>	3 secondes
	<p>Retour à la tentative</p> <p>Tout envoyer et terminer</p>	N/A	<p>1 : Incrustation : -« retour à la tentative » = « je retourne sur l'exercice pour modifier une réponse » -« tout envoyer et terminer » = j'ai terminé l'exercice et je valide</p>	10 secondes
	<p>Confirmation</p> <p>Une fois la tentative envoyée, vous n'aurez plus la possibilité de modifier vos réponses pour cette tentative.</p> <p>Tout envoyer et terminer Annuler</p>	N/A	<p>1 : Je confirme et je valide.</p> <p>2 : Cliquer sur « tout envoyer et terminer ».</p> <p>3 : Insérer texte + flèche « résultats et explications/corrections »</p>	4 secondes
Revenir à la séquence après avoir fait une activité.	Ecran objectif « revenir à la séquence »	N/A	« Revenir à la séquence »	3 secondes
		N/A	<p>1 : surligner la barre grise et entourer le titre de la séquence.</p> <p>2 : cliquer sur le titre de la séquence.</p> <p>3 : écran d'accueil de la séquence.</p>	5 secondes

Annexe 13

Scénario de la vidéo « Tutoriel de navigation sur Moodle » (fin)

				
Visionner ma progression dans la séquence.		N/A	1 : flèche qui part du coin de la fenêtre et qui pointe sur les cases cochées/ ou surlignage jaune.	2 secondes
Télécharger la synthèse de la séquence.	<p>Écran objectif « télécharger la synthèse de la séquence »</p> 	N/A	« Télécharger la synthèse de la séquence »	3 secondes
		N/A	<p>1 : descendre en bas de page avec barre déroulante</p> <p>2 : surligner le texte « synthèse de la séquence »</p> <p>3 : cliquer</p> <p>4 : afficher le 2^{ème} onglet qui s'ouvre avec la synthèse</p>	5 secondes
Revenir au module.	<p>Écran objectif « revenir au module »</p> 	N/A	« Revenir au module »	3 secondes
		N/A	<p>1 : Revenir sur l'onglet e@FLE (quitter l'onglet de la synthèse) + Entourer la croix rouge</p> <p>2 : Cliquer sur la croix rouge</p> <p>3 : écran d'accueil du module</p>	3 secondes

Annexe 14

Extrait du catalogue de contenus- Niveau A1-Module 1-Séquence 5

A1 Module 2 – Liste des contenus

Séquence 5 : Se repérer dans la ville

Présentation sur la plateforme	Type d'activité	Contenu
 Demander ou indiquer un chemin		
 1. Mémo : le verbe "pouvoir"		Écouter et lire la conjugaison du verbe « pouvoir ».
 2. Le verbe "pouvoir" - Choisissez		Compléter les phrases avec le verbe « pouvoir » et la conjugaison correcte. Glisser-déposer. Compléter le dialogue avec le verbe « pouvoir » et la conjugaison correcte. Menu déroulant.
 3. Mémo : panneaux et signalisation		Écouter et lire le lexique de la signalisation.
 4. Signalisation : associez		Associer un panneau de signalisation à une expression. Glisser-déposer.
 5. Compréhension orale : écoutez et repérez		Écouter les dialogues et sélectionner les instructions d'itinéraire reconnues. QCM.
 Donner des ordres ou un conseil en utilisant l'impératif		
 8. L'impératif : repérez		Exercice inductif. Observer un corpus de phrases puis compléter la règle. Menu déroulant. Associer la conjugaison d'un verbe au présent à sa conjugaison à l'impératif. Glisser-déposer.
 9. Mémo : l'impératif		Lire le mémo sur la formation et l'usage de l'impératif.
 10. Conjugaison de l'impératif - Sélectionnez		Compléter les phrases avec le verbe à l'impératif à la conjugaison correspondant. Menu déroulant.
 11. Conjugaison de l'impératif - Écoutez et sélectionnez		Écouter des instructions et compléter les phrases de la transcription avec le verbe correctement conjugué. QCU.
 12. Conjugaison de l'impératif - Complétez		Pour chaque image, compléter le dialogue avec le verbe qui correspond et conjugué correctement. Saisie.

Annexe 15

Tutoriel apprenant : s'inscrire sur E-formation (extrait)



Registrating to the Eformation platform

Registrating to the Eformation platform is the first step for you to access the EFLE online course.

This document will help you to do so.

Then, you will have to register to the online course with the keycode transmitted by your teacher.

STEP 1 GO TO THE PLATFORM

You have to register to the platform only on the first time. Further to this, you won't have to do it again.

Here is the link to access the platform : <https://eformation.univ-grenoble-alpes.fr/>

Clicking on this link leads you on the following page:



Click here to register on the platform:

STEP 2 FILL IN UP WITH THE INFORMATION

You arrive on this page

Enter a user name and a password of your own choice (you will have to remember it).

Caution : Use only small letters for the user name.

Enter your email address, then your first name and last name. Other information is not mandatory.

Once this information given, click on « créer mon compte »: (create my personal account)

Annexe 16

Transcription de l'entretien semi-directif avec Mme E. L

Conventions de transcription :

/ = interruption de parole

...= pause pleine (allongement de la voyelle finale)

(...) = micro-pause vide

Soulignement = chevauchement

' = élision

X = inaudible

Entre parenthèses () = commentaire du transcripteur

Actrices :

A. N : transcripteur

E. L : enseignante au CUEF, interviewée

Contexte :

CUEF de Grenoble (bureau d'eFLE@CUEF). L'enseignante a déjà reçu les questions en amont.

Entretien :

1-EL-Voilà (l'enseignante tend l'autorisation d'enregistrement)

2-AN-Merci !

3-AN-Déjà, moi j'm demandais avant de commencer, ça fait combien de temps que t'es au CUEF ?

4-EL-... (réfléchit longuement, puis rires)

5-AN-(rires) C'est une bonne question hein !

6-EL-Je suis arrivée (...), j'étais vacataire en 82.

7-AN-Ah (étonnement) et /

8-EL-Nous, on a commencé en 88.

9-AN-D'accord.

10-EL-Peu de temps après on a commencé la salle informatique etc.

11-AN-D'accord.

12-EL-Les projets qu'on a eu, on a fait plusieurs projets et, euh, on peut pas dire que ça été un succès fou (...). On a eu un projet de vidéo disque dans les années 92 et on a travaillé à deux dessus, donc y'a (...) y'a (...), tous les projets dont a va p'têtre parler c'était vraiment des groupes réduits, sauf le projet Français médical p'têtre. Mais/

13-AN-C'était toujours quelques enseignants c'est ça ?

14-EL-Ouais, mais très peu quoi, c'était pas, (...) genre...deux X

15-AN-Ok.

16-EL-Donc le projet de vidéo disque, c'était sur du français commercial et en fait, euh, ça devait être un très gros truc, euh, (...) et l'édition (se reprend), l'éditeur, euh, a fait faillite, alors qu'on avait déjà bossé un an d'ssus.

17-AN-Ohhhhh (surprise)

18-EL-Oui un pt'tit peu dur ! Euh, on a travaillé après avec un projet pour l'INP qui s'appelait Pamela.

19-AN-D'accord.

20-EL-Et on n'a pas vu la suite...on a dû travailler (...) euh, ouais, facilement un an d'ssus et euh, voilà. Euh, on a travaillé sur du français, euh, médical avec François d'ailleurs !

21-AN-D'accord.

22-EL-J'sais pas s'il t'as parlé d'ça.

23-AN-Euh (réfléchit)

24-EL-Avec l'université de Shanghai.

25-AN-Euh, ça m'dit rien, j'crois pas que (ne finit pas sa phrase, va fermer la porte du bureau, il y a du bruit à l'extérieur).

26-EL-L'université de Shanghai, euh c'était pour les (...) les profs (se reprend), enfin pour les étudiants de médecine qui ont...euh, donc à Shanghai, qui venaient en France et qui, euh, étaient internes dans les hôpitaux, qui faisaient un stage d'interne et en fait euh, ils s'rendaient compte que, même si, leurs études étaient moitié en français, moitié en chinois là-bas, parce que c'était une (...) une université médicale francophone (...) euh, ils pouvaient pas communiquer avec les, euh, avec les malades quoi.

27-AN- Humm (acquiesce longuement).

28-EL-Ni avec les malades, ni avec le personnel quoi.

29-AN- Humm (acquiesce longuement).

30-EL-Donc, ils nous ont demandé d'faire un programme pour la compréhension, euh, faire travailler sur la compréhension orale, essentiellement compréhension orale, production ben on n'a rien pu faire, compréhension orale du domaine....

31-AN-D'accord.

32-EL-Et euh, la bêtise qu'on a faite, c'est de prendre des animations d'une encyclopédie médicale et on a travaillé à partir de ça, tu vois ?

33-AN-D'accord.

34-EL-Des animations, on a fait tout un (...) X, c'est, c'était (se reprend) pas mal fait d'ailleurs, une exploitation de, euh, de ces animations, bon sauf qu'on a jamais pu avoir les droits.

35-AN-Ahh (exprime la déception).

36-EL-Pa'ce que c'était très compliqué, c'était, euh, un éditeur français mais qui avait déjà acheté ça à un éditeur américain et fallait remonter, euh, très loin pour avoir, euh...et donc ça a fait un flop (...) complet (...). Là, on était quand même assez nombreux, on était 4, 5 quand même.

37-AN-D'accord.

38-EL-On d'vait être au moins 4,5 (...) et donc ça été utilisé en interne à l'université là-bas.

39-AN-D'accord.

40-EL-Mais ça a jamais été publié...

41-AN-D'accord !

42-EL-Donc (souffle) voilà, c'était le troisième flop ! (rires)

43-AN-(Rires)

44-EL-Après, nous on avait, bon on a travaillé à partir de générateurs mais ça c'était pas...c'était...si (...) c'était plus ou moins officiel quand même pa'ce qu'on avait des heures pour faire ça (réfléchit), donc toujours avec la même, la même collègue. Y'avait la salle F01, comme maintenant, enfin elle était dans différents endroits mais c'était un libre-service avant /

45-AN-Ah d'accord, donc maintenant, c'est plus du tout le cas ?

46-EL-C'est plus le cas. Ça a été supprimé y'a 4,5 ans ça (...) mais avant y'avait un tuteur, souvent, euh, qu'était un prof au début, et euh, on travaillait sur un générateur d'activités genre euh, Hotpotatoes (expression faciale interrogative).

47-AN-Ah oui, oui, j'connais.

48-EL-A l'époque euh c'était euh (...)

49-AN-C'était pas ça mais...

50-EL-X software ou un truc comme ça et donc on avait créé des centaines d'exercices, euh, des trucs structuraux quoi euh, c'était (...) et ça au début à deux et puis on a été un peu plus nombreux à faire ça, euh, mais c'était en fonction des besoins des enseignants et surtout des besoins (...), enfin quand t'es tuteur d'une salle comme ça, tu vois très bien ce que cherchent les, euh, apprenants /

51-AN- Parce que du coup, les apprenants euh, ils allaient, ils faisaient leurs cours puis après ils pouvaient aller dans la salle (...) comme ils voulaient

52-EL-C'était ouvert, à l'époque les cours étaient le matin

53-AN-D'accord

54-EL-Et l'après-midi y'avait la salle informatique, donc soit, euh, les enseignants demandaient aux étudiants, y'avait un passeport, ils demandaient aux étudiants d'aller en salle informatique pour faire du travail informatique pa'ce que ils avaient des problèmes avec j'sais pas quoi, le subjonctif

55-AN-Ah oui par exemple, là t'as un peu plus de difficultés, on t'oriente

56-EL-Une orientation (...) oui voilà

57-AN-D'accord

58-EL-Du travail de remédiation ou du travail de recherche d'information etc. Donc les enseignants les envoyaient là-bas et nous on voyait quels étaient les problèmes des, euh, des étudiants et rapidement on faisait des exercices, euh, donc, euh, on avait tout un stock d'exercices qui donc, euh, ça a duré quelques années jusqu'à ce qu'on change d'ordinateur, et le programme, le programme n'était plus euh accepté ni acceptable des nouveaux ordi, on a euh, laissé tomber (rires).

59-AN-(Rires)

60-EL-Euh qu'est-ce qu'on a fait d'autre ? ...(réfléchit). Et puis si, et puis c'est qui peut t'intéresser, c'est le, le programme de l'UJF, donc l'université Joseph Fourier, dont j'tai parlé tout à l'heure (se réfère à une discussion hors entretien), c'était des (...) étudiants étrangers, qui étaient à l'UJF, qui devaient suivre, en plus de leurs cours à l'UJF, qui suivaient des euh, qui suivaient 10 semaines de deux heures de cours du soir, d'accord, et qui avaient 6 heures en salle informatique en libre-service obligatoire, et là on leur a fait des parcours...donc ça a quand même marché pendant, ouais, euh, j'sais pas, 5,6 ans, quand même.

61-AN-D'accord

62-EL-Facile ; oui facilement 5,6 ans, donc là c'est pas un flop.

63-AN-Mais là du coup /

64-EL-Et là, au début on était deux, et c'était un p'tit peu le même euh, la même chose (...) ah c'est dommage que j'ai plus mon (ne termine pas sa phrase, cherche dans son sac).

65-AN-Mais toi, en fait, t'étais enseignante, t'es rentrée en tant qu'enseignante mais du coup euh, t'as fait partie de projets liés au numérique, mais comment, enfin c'était pas par rapport à /

66-EL-Pa'ce que j'm'occupais de la salle informatique, tout simplement, c'est moi qu'ai créé ce libre-service.

67-AN-D'accord.

68-EL-Ce libre-service informatique. J'avais des heures pour faire ça (...) oui la plupart du temps, c'était euh (...) plus ou moins rémunéré...

69-AN-Ouais.

70-EL-J'essayais de créer des projets ou de faire, euh, voilà, donc celui-là c'était quand même le plus gros, le projet UJF, euh, y'a ça, alors euh, est-ce qu'on peut appeler ça de l'hybride...euh, (expression de doute)...et suivant les critères d'Elke, encore moins qu'eFLE !

71-AN-Oui.

72-EL-Pa'ce que, parce que les enseignants s'en occupaient pas du tout.

73-AN-Ah ouais.

74-EL-C'était des enseignants du cours du soir, alors certains du CUEF, mais y'avait beaucoup de vacataires quand même qui venaient faire ces cours, y'avait vraiment une grosse, grosse demande et, euh ... (réflexion), et c'est vrai qu'ça demandait du travail, et la plupart n'allait même pas voir sur Moodle quel était le programme pa'ce qu'on avait été obligés, tu vois y'avait pas d'programme fixe, donc on avait été obligés de faire des séquences à peu près, euh, standard pour, euh (...) sachant qu'en B1 il fallait travailler la nominalisation, euh, les temps du passé et j'sais pas quoi, et on avait 6, euh, 6 séquences comme ça pour B1 donc c'que faisaient les profs

en cours ça tombait plus ou moins dedans mais généralement ils regardaient pas, ils essayaient pas du tout de suivre et puis les étudiants ils avaient ces 6 heures à faire, donc, obligatoirement salle informatique, parce qu'on les faisait signer et dans la salle informatique, sauf que la plupart euh, arrivaient la dernière semaine et euh ils se faisaient 4 heures d'affilée (rires),

71-AN-(Rires)

72-EL-4 heures d'affilée pour faire leur truc alors qu'c'était prévu pour faire, euh, 1 heure toutes les semaines quoi.

73-AN-Ah ouais d'accord...ouais donc y'avait un problème au niveau du rythme.

74-EL-Et ouais, problème au niveau du rythme, problème au niveau du suivi des enseignants qu'allaient pas du tout voir s'ils avaient travaillé ou pas, et problème au niveau de l'articulation entre le présentiel et le distanciel.

75-AN-Mais /

76-EL-Personne ne suivait, euh, ça.

77-AN-Moi j'ai l'impression, enfin, c'est toujours un peu le problème, cette articulation...c'est euh, toujours très difficile d'avoir vraiment quelque chose qui fonctionne, euh, mais c'est, c'est pas facile à faire parce qu'en M1 à distance on devait créer une séquence (...) ou un module, ou, j'sais plus, basé sur une tâche, qui s'rait hybride, fallait créer un programme en détaillant les activités, ça, ça s'ra à distance, ça, ça s'ra en présence, la nature des activités pourquoi comment et en fait on s'est rendu compte que c'était hyper dur d'avoir une imbrication forte, pour qu'les deux modes soient dépendants l'un de l'autre, c'était super dur, au début on s'disait on a plein d'idées...mais ça demande des moyens, du temps...

78-EL-Alors ça c'est au niveau de la conception, c'est dur au niveau de la conception.

79-AN-Oui.

80-EL-Après les profs là, le cours dont j'te parle, ils avaient leur méthode, bon ils connaissaient telle méthode pour l'B1, ils allaient prendre celle-là, bon t'as que, qu'5 (...) (réfléchit) qu'est-ce que je dis ? 7 séances, non c'était 20h, alors 10 séances de deux heures à préparer, euh, si tu suis ton bouquin euh bon ça va plus ou moins t'as pas euh voilà...et, euh, comme la partie en ligne était faite, euh, d'abord ils n'essayaient pas de faire le rapport entre les deux, parce que ça leur donnait trop de travail, de, du, tu vois, de s'adapter à la partie qu'était en ligne, et euh, et puis, euh, y'a déjà quelque chose en ligne, c'est pas la peine de, nous qu'on leur en rajoute quoi, c'est pas, voilà.

81-AN-Humm. (acquiesce)

82-EL-Donc, c'était complètement indépendant l'un de l'autre alors que l'objectif c'était quand même (...) bon, mais tu peux pas non plus imposer aux profs qu'ils s'alignent, faut l'dire, qu'ils s'alignent sur le distanciel, tu vois, ou alors tu leur fais, tu leur fais tout le package.

83-AN-C'est ça.

84-EL-C'est ça qu'il faut, c'est une méthode, avec la partie en ligne en même temps, mais tu peux pas leur dire, vous prenez c'que vous voulez comme méthode et puis vous vous adaptez à c'qu'on fait, euh, non (...) ou alors tu leur donnes assez d'heures pour qu'ils puissent faire leur partie en ligne.

85-AN-Oui...sur eFLE c'est assez flexible, les profs ils peuvent piocher quelle que soit leur méthode.

88-EL-C'est plus facile à faire sur A1, A2 parce que la progression elle est évidente ;

89-AN-Ouais ;

90-EL-J'veux dire en A1, tu vas faire se présenter, euh, les métiers, euh, enfin, où j'habite, j'sais pas.

91-AN-Exactement...Pour le B1 je sais pas comment on va...quelle architecture...

92-EL-Pour le B1, ça risque de (...) B1 B2 ça risque d'être long (...) déjà un peu plus long pour A2... Y'a des choix qui vont être faits (...) p'têtre pas ceux des profs...

93-AN-....Ok, donc, euh, après l'UJF, euh donc ça c'était vraiment le plus gros ?

94-EL-Oui, oui.

95-AN-Et donc y'a jamais eu, euh (...) d'autres dispositifs hybrides au CUEF, et alors, j'pense encore moins au niveau des cours intensifs comme eFLE...

96-EL-Non, (...) j'vois pas.

97-AN-Ouais. (sur le ton de l'interrogation)

98-EL-Non... (réfléchi) X

99-AN-J'savais pas si ça avait déjà été fait au CUEF, euh...

100-EL-J'ai oublié mon agenda et j'savais pas si y'a d'autres, euh.

101-AN-De toute façon on va finir.

(L'entretien prend fin naturellement à l'arrivée de l'ingénieur pédagogique dans le bureau, une autre discussion démarre entre les trois protagonistes)

Annexe 17

Compte rendu de la réunion avec E. C. (présentation du projet eFLE@CUEF)

*Compte-rendu réunion avec Elsa Crozier
Porteuse du projet eFLE@CUEF*

4 février 2019-14h
Bureau G.304
Thème : présentation du projet eFLE@CUEF

Le démarrage du projet ?

Le projet a démarré vers septembre, novembre 2016. C'est un projet IDEX, et la réponse positive a été reçue vers janvier-février 2017.
Au départ, le CUEF a fait le choix de Talentsoft comme interface, ensuite l'UGA a suggéré la plateforme Moodle, ce qui a donné lieu à plusieurs débats. Finalement, le choix s'est porté sur Moodle.
Une ingénieure pédagogique a été recrutée en 2017.

Les acteurs à l'origine du projet ?

Elsa Crozier, lorsqu'elle est arrivée à la direction adjointe du CUEF avec Laura Abou. Haidar, à ce moment-là, directrice du CUEF. Elles ont co-écrit le projet.

Les constats à l'origine du projet ?

Il n'y avait pas de documents, de plateforme « maison » (CUEF), elles désiraient donc faire travailler les étudiants individuellement sur quelque chose de créé par le CUEF. Elles souhaitaient que le CUEF soit plus indépendant, qu'il ait quelque chose d'unique, qui ne disparaisse pas, et enfin garantir la fiabilité des ressources.

Objectifs visés ?

Base de qualité qui pourrait être réutilisable, selon les besoins, (par exemple pour les cours du soir, cela pour des raisons économiques).
Faire monter les enseignants en compétences, créer une culture partagée, une collaboration entre collègues. Retrouver un travail en émulation, se renouveler au niveau pédagogique. Moderniser le CUEF, s'adapter à une génération « multimédia ».

Qui participe au projet ?

La participation au projet est complètement volontaire.
Toute l'équipe enseignante sur le projet a défini, affiné le découpage des modules, avec l'ingénieure pédagogique.

Pourquoi 10h par semaine ?

Il ne fallait pas que le distanciel soit dominant car le dispositif prend place dans les cours intensifs, de plus il y a 2h de salle multimédia par semaine.

A long terme, quel développement pour ce dispositif ?

eFLE pourrait être utilisé comme une base à réutiliser pour d'autres types de formations. Il faut pour cela créer une base reproductible.

Annexe 18

Questionnaire de satisfaction distribué aux apprenants à l'issue de la phase de test

Questionnaire : e-fle – module 1 : Groupe A1.0 : mai 2019

1. Quelle est votre nationalité ?
.....

2. Combien de séquences A1 avez-vous fini ?
.....

3. Combien de temps avez-vous passé sur la totalité des séquences ?
.....

4. Combien de temps avez-vous passé sur chaque séquence ?
.....

5. La navigation à l'intérieur des séquences est
 très facile. facile. difficile. très difficile.
.....
.....

6. Les activités et exercices proposés sont
a. très faciles. faciles. difficiles. très difficiles.
.....
.....
b. très utiles. utiles. inutiles.
.....
.....

7. Quels sont les points positifs de ce travail ?
.....
.....

8. Quels sont les points négatifs de ce travail ?
.....
.....

9. Avez-vous d'autres commentaires ?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 19

Grille d'estimation du temps de réalisation des activités par l'apprenant

Méthodologie de l'estimation du temps étudiant :

Pour chaque niveau, un texte correspondant au niveau visé et quelques exercices sont proposés à un groupe « type » afin de déterminer le temps moyen passés par les étudiants du CUEF sur la lecture d'un texte et la réalisation d'exercices. Dans le tableau suivant, les estimations pour les textes et exercices sont le résultat de cette méthode. Pour les autres supports, il s'agit de préconisation.

Type de support	Estimation temps de consultation
Texte	A1 : environ 60 mots/ minute
	A2 : environ 80 mots/ minute
	B1
	B2
Vidéo	Comptabiliser la durée de la vidéo multipliée par deux.
Audio	Comptabiliser la durée de l'enregistrement audio multiplié par deux.
Infographie	Comptabiliser le temps de lecture des mots et ajouter 15 secondes par « bloc » pour la conceptualisation.
Nuage de mots	
Illustration	Selon l'objectif de l'illustration : si le but est uniquement d'illustrer, comptabiliser le temps de lire la légende. Si l'illustration a un but pédagogique, estimer en testant.
Carte mentale	

(Réalisé par l'ingénieure pédagogique)

Annexe 20

QCM dépourvu de rétroactions et comportant des ambiguïtés

Dialogue 3

Alice et Maxime au Poisson gourmand

CO

S : Bonjour, vous avez réservé ?

A : Oui une table pour deux au nom de DUBOIS.

S : Oui, la table près de la fenêtre. C'est l'endroit le moins bruyant. Je vous laisse vous installer.

A : On peut avoir la carte ?

S : Vous prenez un apéritif ?

M : Je veux bien un kir.

A : Je vais prendre un verre de vin blanc.

S : Je vous apporte ça tout de suite.

A : Le menu : en entrée : moules farcies ou crevettes sauce citron ... Zut ! je ne peux pas manger de crevettes, je suis allergique ... ensuite plat principal : saumon grillé ou petite friture du lac accompagnés de riz, haricots verts ou ratatouille... mais on peut aussi regarder la carte.

M : Je voudrais bien goûter leur bouillabaisse.

A : Tu veux pas partager un plateau de fruits de mer avec moi en entrée ? Tu peux manger toutes les crevettes !

M : D'accord. Tu prends quoi comme plat principal ?

A : Une bouillabaisse comme toi

S : Voilà vos apéritifs. Vous avez choisi ?

A : Un plateau de fruits de mer et deux bouillabaises.

S : Vous voulez du vin ?

M : Qu'est-ce qui va le mieux avec la bouillabaisse ?

S : Vous pouvez boire un petit rosé de Provence. Une bouteille ?

M : Une demi-bouteille ça suffit et une carafe d'eau, s'il vous plaît !

QCM

Alice est :

- Alice est allergique aux crevettes.
- Alice est allergique à la bouillabaisse.
- Alice est allergique au vin blanc.
- Alice est allergique à l'apéritif.

Ils prennent :

- Ils prennent un plateau de fruits de mer et du saumon.
- Ils prennent un plateau des moules farcies et du saumon.
- Ils prennent un plateau de fruits de mer et une bouillabaisse.
- Ils prennent des crevettes et une bouillabaisse.

Avec la bouillabaisse :

- Avec la bouillabaisse, ils boivent un kir.
- Avec la bouillabaisse, ils boivent un vin blanc.
- Avec la bouillabaisse, ils boivent un rosé.
- Avec la bouillabaisse, ils boivent de l'eau.

Commentaire 1 : Dans ce QCM, seules les réponses correctes apparaissent (en vert).

Aucune rétroaction n'a été rédigée

Commentaire 2 :

Erreur d'inattention qui aurait pu être repérée au moment de la rédaction de la rétroaction (deux bouillabaises).

Commentaire 3 :

Ambiguïté car cette réponse 4 devrait également être considérée comme correcte (« une demi-bouteille et une carafe d'eau s'il vous plaît ! »)

Annexe 21

Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (1)



Vivre le français
au cœur des Alpes

Observations tests e@FLE 16-27 mai 2019

Contexte du test

- 12 étudiants grands débutants (A1.0) testent le dispositif eFLE en condition réelle durant une semaine.
- 2 ingénieurs pédagogiques et une stagiaire Master 2 accompagnent l'enseignante dans cette phase de tests.
- Après une séance d'1 heure en salle multimédia pour s'assurer de la bonne connexion des étudiants à l'espace eFormation ainsi qu'au cours concerné (A1 Module1), ceux-ci font un parcours en totale autonomie, à distance.
- Le parcours est réduit : 6 séquences seulement. Les séquences testées sont sélectionnées par l'enseignante pour correspondre à l'avancement des étudiants au moment du test.

Connexion

- Un temps minimum de 30 minutes est nécessaire pour que l'étudiant crée un compte sur eFormation, s'inscrive au cours et démarre sa première activité.
- Ce temps pourrait être réduit de moitié si la connexion à eFormation était faite en amont (ce qui éviterait aussi les problèmes de compte Agalan)
- Afin que l'étudiant soit complètement autonome, en amont de la formation, on pourrait lui envoyer, via email, un tutoriel de connexion à eFormation (pdf illustré + vidéo) ainsi qu'un lien d'accès au cours avec mot de passe. L'étudiant s'inscrirait ainsi de manière anticipée au cours mais ce dernier resterait bloqué jusqu'à ouverture automatique à date définie.
- Il serait bon de préciser dans cet email les paramètres requis pour utiliser eFLE (largeur d'écran mini 950px, recommandée 1200px, navigateur Mozilla Firefox).
- Il est aussi recommandé à l'ingénieur pédagogique de choisir un code d'accès au cours sans majuscule ni caractère spéciaux, les étudiants ayant parfois du mal à retrouver les bonnes touches sur le clavier.

Séance en salle multimédia

- Le démarrage des ordinateurs est long. Il est possible de gagner du temps en démarrant ceux-ci avant la séance.
- Une vérification des ordinateurs en amont de la session est également souhaitable pour vérifier que tout marche correctement (ex de problème rencontré : « élévation de droit administrateur » requise pour pouvoir monter le volume qui était resté à 0 !)
- Certains étudiants ne savent pas comment faire des @ ou des majuscules. Il serait souhaitable de configurer les ordinateurs pour pouvoir changer de clavier facilement AZERTY > QWERTY. Peut-on mettre un raccourci sur le bureau ? Voir avec l'informatique ce qu'il est possible de faire.

Annexe 22

Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (2)



Vivre le français
au cœur des Alpes

Rôle de l'enseignant

- Dans le cas d'un parcours « à la carte » (module non complet), c'est l'enseignant qui indique directement aux étudiants les séquences à voir.
- D'une manière générale, l'enseignant doit connaître les bases de la plateforme car les étudiants font régulièrement appel à celui-ci en cas de souci technique.
- Si nécessaire, il faut former l'enseignant à Moodle en amont de la séance. L'enseignant reste en effet le premier interlocuteur en cas de problème sur eFLE.
- La présence de l'ingénieur pédagogique est indispensable en séance en présentiel pour épauler l'enseignant.
- Au début de la séance, il faut préciser aux étudiants le rôle de l'ingénieur pédagogique, afin qu'il ne soit pas considéré à tort comme un examinateur.
- L'enseignant souhaite avoir une vue condensée des résultats de ses étudiants.
Idée : Configurer le tableau de bord de l'enseignant pour remonter les résultats des apprenants directement sur sa page.

Parcours des étudiants

- Quelques soucis ont été remarqués avec les boutons de validation en fin d'activité Moodle. Les étudiants cliquent mais sans savoir vraiment quoi. Il y a une vraie ambiguïté entre les boutons « Tout Envoyer », « Terminer » et « Retour à la Tentative » qui ne sont pas clairs même pour des natifs ! (Problème interne à Moodle)
- Idéalement, en fin d'activité, il faudrait se débarrasser du récapitulatif final avec corrections qui apparaît quand on a fait « Tout Envoyer ». L'information est redondante !
- La navigation avec retour à la liste des activités via le fil d'Ariane n'est pas intuitive. Une idée : ouvrir chaque activité dans une pop-up

Dynamique de classe / Interaction avec le contenu

- Les activités semblent d'un bon niveau, ni trop difficiles, ni trop faciles.
- A chaud les étudiants trouvent les exercices intéressants
- Les consignes sont intuitives, comprises sans souci
- Les étudiants réalisent les activités et les séquences par ordre chronologique
- Les étudiants écoutent les audios. Aucun ne prend des notes mais ils restent très concentrés
- En salle, ils collaborent entre eux.
- L'achèvement des activités reste incertain en raison des boutons de validation Moodle (cf. plus haut)

Annexe 23

Compte rendu de la phase de test, rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (3)



Evaluation de parcours

- Le constat est fait que les étudiants souhaitent avoir une note claire tout au long de leur parcours de progression.
Pourquoi ne pas afficher le bloc « Barre de progression de Moodle » ? Il faudrait aussi grossir ta taille des coches de validation afin de les rendre plus visibles.
- Le système de badges permettrait de récompenser les étudiants et de valider un module donné (par ex : A1M1). Exemple de mise en place : création d'un badge par séquence (portant le nom de la compétence à atteindre). Il y aurait donc 10 badges par module (9+1 évaluation finale). Les badges pourraient être regroupés dans un « sac à badge » portant le nom du module. Voir l'affichage des badges, idéalement en pop-up.
- Dans le cas d'un parcours partiel (quelques séquences au choix), il faudrait prévoir à terme une évaluation intermédiaire. Voir le niveau visé avec les enseignants. A réétudier.

Evaluation de parcours

- Le constat est fait que les étudiants souhaitent avoir une note claire tout au long de leur parcours de progression.
Pourquoi ne pas afficher le bloc « Barre de progression de Moodle » ? Il faudrait aussi grossir ta taille des coches de validation afin de les rendre plus visibles.
- Le système de badges permettrait de récompenser les étudiants et de valider un module donné (par ex : A1M1). Exemple de mise en place : création d'un badge par séquence (portant le nom de la compétence à atteindre). Il y aurait donc 10 badges par module (9+1 évaluation finale). Les badges pourraient être regroupés dans un « sac à badge » portant le nom du module. Voir l'affichage des badges, idéalement en pop-up.
- Dans le cas d'un parcours partiel (quelques séquences au choix), il faudrait prévoir à terme une évaluation intermédiaire. Voir le niveau visé avec les enseignants. A réétudier.

Evaluation de parcours distant

- Un questionnaire d'évaluation et de satisfaction des étudiants à distance est en cours de construction mais se heurte à des dispositions légales sur la récolte de données personnelles. (RGPD). A suivre...

Annexe 24

Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (1)



Vivre le français
au cœur des Alpes

Retours d'expérience tests e@FLE 16-27 mai 2019

Mesure du test à distance : sources utilisées

- A l'issue du parcours (à distance, 1 semaine) un questionnaire papier non-nominatif a été distribué aux élèves afin d'avoir leurs retours d'expérience sur eFLE (pratiques, problèmes, satisfaction...)
- Une étude des logs de connexion sur Moodle a également été faite afin de mesurer certains indicateurs (temps de connexion, achèvement des séquences...)
- Le panel est réduit : seulement 9 élèves ont répondu au questionnaire et 12 ont fait le parcours. Des tendances se dégagent néanmoins

Les étudiants ont utilisé :

- Un ordinateur portable : 9
- Un smartphone : 2

Les étudiants ont trouvé la navigation dans le site :

- Très facile 0
- Facile : 6
- Difficile : 2
- Très difficile : 1

Les étudiants aimeraient pouvoir passer plus facilement d'une activité à l'autre (sans repasser par le fil d'Ariane). Devoir revenir à l'accueil régulièrement est perturbant. Le cours est difficile à trouver parmi tous les autres (eFormation, CUEF). Trop de clics pour y accéder. Un document plus précis serait apprécié.

Les étudiants ont trouvé la navigation dans les activités :

- Très facile : 3
- Facile : 6
- Difficile : 0
- Très difficile : 0

Quelques liens difficiles notamment pour valider les activités. Globalement pas de problème.

Les étudiants ont rencontré des problèmes techniques :

- Non : 7
- Oui quelques-uns : 2
- Oui, beaucoup 0

Problèmes signalés sous Safari et Chrome. Quelques activités signalées ne marchant pas correctement mais après vérification probablement un problème de navigateur web. eFLE visiblement pas compatible sur les autres navigateurs.

Annexe 25

Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (2)



Les étudiants ont trouvé les activités :

- Très faciles 2
- Faciles 5
- De leur niveau 2
- Difficiles 0
- Très difficiles 0

Les activités sont perçues comme plutôt faciles mais tout à fait complémentaires de la classe

Les étudiants ont trouvé les activités :

- Très utiles 4
- Utiles 2
- Peu utiles 0
- Inutiles 0

Le vocabulaire, la grammaire + le fait de revoir des éléments vus en classe est très apprécié. L'impression d'avoir progressé.

Les points positifs, eFLE c'est	Les points négatifs, eFLE c'est
<ul style="list-style-type: none">• Utile• Efficace• Complémentaire du cours• La possibilité de mesurer son niveau• Aide à retravailler le cours• Aide à se souvenir• Aide à pratiquer• Parcours agréable• On apprend• C'est interactif• Aide à la compréhension orale et à l'écriture	<ul style="list-style-type: none">• Trop facile parfois• Fastidieux de devoir revenir à l'accueil (un bouton « next » svp)• Laboratoires difficiles à suivre (hors eFLE !)• Le bouton « Vérifier » de fin d'activité• La navigation perturbante

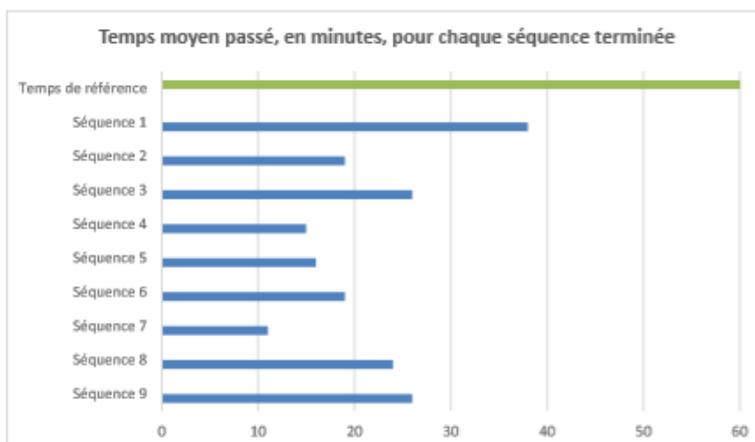
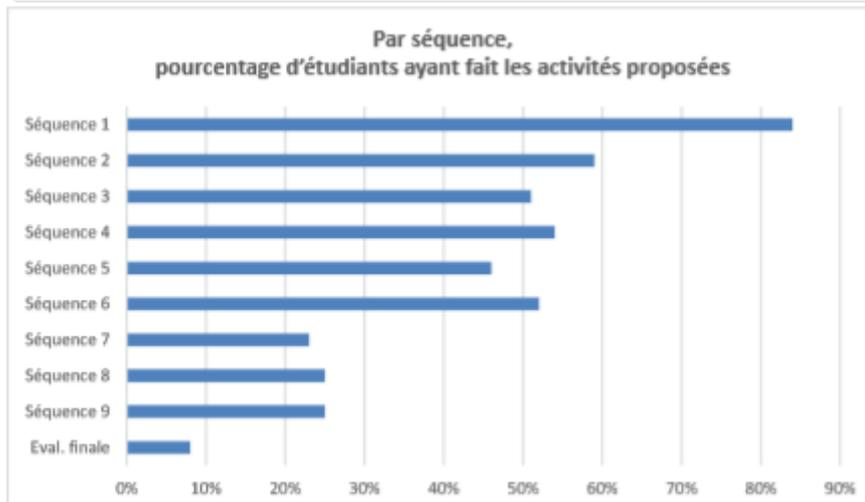
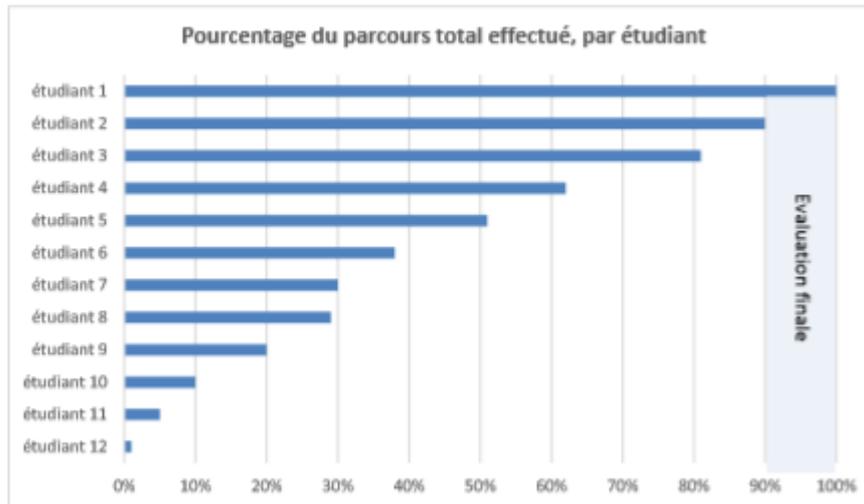
Autres remarques des étudiants

- Démarrer le parcours sur eFLE dès le début du mois serait appréciable car cela laisserait plus de temps pour finir les activités
- Si on utilise ce dispositif pour faire passer un examen aux étudiants, il faudrait que ceux-ci sachent comment ils sont évalués.

Annexe 26

Analyse des résultats du questionnaire de satisfaction rédigé par deux ingénieurs pédagogiques (3)

Activité des étudiants sur eFLE (Module A1 M1)



Annexe 27

Exemple de mémo dans le dispositif EFLE@CUEF

Lisez.

En français, il y a des articles différents pour les noms de pays :

Les pays <u>féminins</u> = terminent par un "e" → J'utilise l'article "la" <i>Exemples : la France, la Belgique, la Russie, la Chine...</i> ⚠ Exceptions : le Mexique, le Cambodge, le Mozambique, le Zimbabwe , le Belize, le Suriname.
Les pays <u>masculins</u> = tous les autres pays, ils ne terminent pas par un "e" → J'utilise l'article "le" <i>Exemples : le Brésil, le Canada, le Pérou, le Japon, le Chili, le Togo...</i>
Les pays au <u>pluriel</u> = terminent par un "s" → J'utilise l'article "les" <i>Exemples : les États-Unis, les Pays-Bas, les Émirats Arabes Unis</i>
Les pays <u>sans article</u> → Je n'utilise pas d'article <i>Exemples : Ø Singapour, Ø Taiwan, Ø Madagascar, Ø Israël...</i>
Les pays qui commencent par une <u>voyelle</u> → J'utilise l'article "l" <i>Exemples : l'Italie, l'Écosse, l'Angleterre, l'Ouzbékistan, l'Ukraine...</i>

Annexe 28

Extrait d'un tableau correctif relevant les observations et préconisations de l'ingénieure pédagogique, des enseignants relecteurs et de moi-même sur une séquence (Niveau A1-Module 2)

Activité	Remarques	Remédiation	Action
Mémo sur les types de logement	<p>-Certains mots relèvent davantage de l'hébergement, par ex → hôtel, auberge de jeunesse</p> <p>-Certains mots me semblent trop difficiles et peu fonctionnels, par ex → yourte</p> <p>-La forme de l'exercice sous forme de carte → est-ce pertinent ? (Ici, on retourne la carte mais il y a la même information sur les deux faces)</p>	<p>-Supprimer ces cartes lexique.</p> <p>-Ajouter deux cartes →</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un appartement - Un studio <p>+ audios</p> <p>-Type d'activité → écrans image/texte/son h5p</p>	Ok correctif apporté
Les différents types de logement : associez.	<p>-Multiplication des pronoms relatifs par ex → « qu'on attache », « où il y a » etc.</p> <p>-Multiplication des pronoms COI/COD, par ex → « il y en a » « on peut y trouver », etc.</p> <p>-Lexique pas adapté au niveau et à la thématique de la séquence → par ex, roi, reine dans la devinette du mot « château »</p>	<p>-Simplifier les phrases de définition. Propositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Immeuble, au lieu de « C'est un bâtiment où il y a plusieurs appartements » → C'est un bâtiment. Dans ce bâtiment il y a plusieurs appartements/étages. • Gratte-ciel, au lieu de « C'est un immeuble très haut. Il y en a beaucoup dans les grandes villes américaines. » → C'est un très grand/haut 	Ok, correctif apporté

Annexe 29

Exemple de tableau préparatoire précédant la rédaction d'une séquence pédagogique

Séquence 7 : Comprendre et poser des questions sur l'heure		Durée : 60 minutes		
Dans cette séquence, vous allez apprendre à poser des questions sur l'heure, comprendre l'heure donnée à différents moments de la journée.				
Objectifs : Comprendre l'heure				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Synthèse
Identifier les moments de la journée et dire l'heure en fonction des moments L'heure formelle, l'heure usuelle		Vidéo Powtoon : les différents moments de la journée : le matin, l'après-midi, le soir, la nuit + les différentes manières d'indiquer l'heure selon le moment de la journée : dix-huit heures/ six heures du soir ; l'heure formelle et usuelle (et quart, moins le quart...).	Activité aimant : image matin/ midi/ après-midi/ soir et horaire écrit en lettre à coller sur l'image Tableau Tri texte : entrée « heure formelle/ heure usuelle » classer les horaires écrits en lettres QCM image : cadrans différents types d'horloge (ronde, numérique) type 2 :15 plusieurs manières de dire (deux heures et quart, quatorze heures quinze).	Document PDF type infographie : - Horloge avec les caractéristiques principales de l'heure
Systématiser la lecture des horloges cadrans/numériques et l'heure (CE)		Activité cartes carrousel avec cadran horloge illustrées et heure écrite en lettres : une image fixe d'horloge « quand il est 14h à Grenoble, il est ... » plus horloges sur différents fuseaux horaires avec repère sur carte.	QCM texte : cadran horloge/ numérique/ téléphone portable + heure écrite en lettres (<i>répéter sur plusieurs écrans</i>) QCM image : trois horloges et une heure écrite en lettres, cliquer sur l'horloge dont l'heure correspond (<i>répéter sur plusieurs écrans</i>) QCM image : photo horaires train, ouverture magasin, cinéma, sélectionner l'heure écrite en lettre qui correspond	- Heure formelle/ heure usuelle
Comprendre l'heure en CO		Écran découverte image et son : horloge avec son intégré quand clic sur l'image (+ heure écrite)	QCM son : fichier son à écouter, cadran horloge et heure écrite en chiffres à sélectionner (<i>répéter sur plusieurs écrans</i>) Saisie nombre : dictée d'heures, compléter en chiffres (ex : annonce gare arrivée train, annonce programme radio...) Progression indicative : commencer par les heures « pile » puis ajouter les minutes.	
Objectifs : Poser des questions sur l'heure, parler de son planning				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Synthèse
Formuler une question sur l'heure, savoir répondre		Activité cartes vista : pour demander l'heure. Quelle heure est-il ? Il est quelle heure ? Vous avez l'heure ? Avez-vous l'heure ? Tu as l'heure ? Questions + réponses.	Activité remettre les mots dans l'ordre : les différentes manières de poser une question sur l'heure, texte à compléter avec les propositions. QCM texte : sélectionner la bonne réponse aux questions (sur l'heure)	Document PDF type infographie : - Les questions pour demander l'heure
Formuler une question sur l'horaire et la durée d'un événement, aujourd'hui et demain.		Activité cartes vista : entrée par sens de la question. Ex : pour demander l'heure d'un événement précis/ approximatif/ vers 14h, de 14h à 17h, à partir de 14h. Question + visuel (horaire train,	QCM texte/ image : sur le même type que l'activité précédente, sur l'horaire.	- Demander et renseigner sur les horaires et la durée d'un

Annexe 30

Exemple de tableau préparatoire témoignant des difficultés à répartir les contenus en deux grains

Séquence 5 : Localiser dans une ville		Durée : 60 minutes		
Dans cette séquence, vous allez apprendre à : <ul style="list-style-type: none"> - Demander et indiquer un chemin - Se situer dans la ville 				
Grain 1				
Objectif : Demander et indiquer un chemin				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Contenus
Le verbe <i>pouvoir</i>	?	Fiche mémo verbe <i>pouvoir</i>	Exercice de type <i>list in text</i> pour choisir entre <i>les différentes formes du verbe pouvoir</i> Exercice de type phrases à trous à compléter avec la forme correcte du verbe <i>pouvoir</i>	
Verbes de localisation	?	Fiche mémo de type <i>cards</i> (activité <i>TalentSoft</i>) sur le lexique des verbes de localisation et des expressions telles que « tourner à gauche » (panneaux de signalisation)	Exercice de type déplacer des étiquettes sur une image Exercice de type multi QCM à partir d'un fichier audio (Quelles phrases sont entendues dans l'audio ?)	
L'impératif	?	Fiche mémo de type <i>Memory</i> (activité <i>TalentSoft</i>) sur la formation de l'impératif	Exercice de type phrases à trous à compléter avec la forme correcte du verbe Exercice de type QCM avec fichier audio (choisir la forme correcte de l'impératif entendu)	
Grain 2:				
Objectif : Se situer dans la ville Comprendre un itinéraire				
Savoir Faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Contenus
Comprendre un itinéraire	?	Vidéo <i>rowtoon</i> avec dialogue : quelqu'un demande son chemin et l'itinéraire se trace au fur et à mesure que les explications sont données. Transcription du texte	Exercice type QCM avec cartes à sélectionner Choisir l'itinéraire possible pour se rendre dans un lieu	Un dialogue-type

EG Grains fusionnés, vu ensemble.

EG Vu ensemble, écran grammaire

EG Passe en premier

Annexe 31

Exemple de tableau préparatoire divisé en trois grains au lieu de deux

Séquence 1		Durée : 60 minutes		
Faire des achats				
Grain 1				
Objectif : Demander quelque chose, s'informer sur le prix				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Synthèse
Poser une question avec "Je voudrais Demander des précisions Les moyens de paiement		Vidéo : dialogue dans une boulangerie entre un(e) commerçant(e) et un(e) client(e)	Texte à trous Paroles boulangère fixes/ paroles du client à insérer dans un texte à trous --> glisser/déposer éléments colonnes de droite dans le texte à gauche	
Poser une question sur le prix		Activité cartes vista Questions pour demander le prix (activités TalentSoft) : Combien ça coûte ? Ça coûte combien ? Combien est-ce que ça coûte ? Combien ça fait ? Ça fait combien ? C'est combien ? Quel est le prix ? Ajouter un peu de vocabulaire avec des images (par exemple un croissant)	Texte à trous	
Les nombres de 100 à 1000		Fiche mémo de type Memory (activité TalentSoft) sur les nombres Cartes carrousel avec le son et le nombre sur la carte	Saisie nombres Association : associer le nombre au mot	
Liaison chiffres + voyelle six / dix		Cartes carrousel avec le son et le texte sur la carte	Tableau simple	
Grain 2				
Objectif : La préposition Chez / au-à la				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Synthèse
La préposition chez / au-à la		Image et texte Images de commerces ou commerçants	QCM : choix entre 3 produits pour chaque image (un croissant / un poulet / du vin)	
Grain 3				
Objectif : La conjugaison des verbes payer et acheter au présent				
Savoir faire	Durée	Activité de réactivation/ anticipation	Exercices d'entraînement	Synthèse
La conjugaison du verbe payer au présent		Fiche mémo (activité TalentSoft) sur la conjugaison du verbe payer	Phrases à trous à compléter avec la forme correcte du verbe (à gauche le pronom, à droite le verbe)	
La conjugaison du verbe acheter au présent		Fiche mémo de type Memory (activité TalentSoft) sur la conjugaison du verbe acheter	Phrases à trous à compléter avec la forme correcte du verbe	

Annexe 32

Comparaison entre une séquence présentant peu de cohésion (n°1) et une séquence dans laquelle les activités sont liées (n°2)

Exercices d'entraînement

1. Tableau simple : compréhension orale :

Transcription :

Cette ville est dynamique. Il y a des magasins, une piscine municipale et un musée. J'aime ma ville parce qu'il y a des restaurants et des bars très sympas. Il n'y a pas d'aéroport mais il y a une gare. Il n'y a pas d'opéra mais il y a une salle de concert et aussi trois cinémas J'étudie à l'université et je mange au resto U. La bibliothèque de l'université est très grande.

Il y a	Il n'y a pas

- Des magasins
- Une piscine municipale
- Un musée
- Des restaurants
- Des bars
- D'aéroport
- Une gare
- D'opéra
- Une salle de concert

- Trois cinémas
- Une université

N°1. Peu de lien entre les activités, multiplication des textes, non rattachés à une histoire commune. Absence de contextualisation.

Exercice 2 : → type Multi QCM : Ecoutez et cochez les instructions que vous entendez.

Dialogue 1

- Bonjour Madame, j'aimerais aller à la Bibliothèque.
- Bien sûr, continuez tout droit et prenez la deuxième rue à gauche. Vous êtes arrivé !
- Merci. Vous savez si elle est ouverte aujourd'hui ?
- Elle est fermée parce que nous sommes dimanche.
- D'accord. Merci pour tout !
- Bonne journée !

Dialogue 2

- Excusez-moi, comment je peux aller à la piscine municipale en voiture ?
- C'est très facile. Vous voyez le feu au bout de la rue ?
- Oui, je vois un feu rouge.
- Voilà. Marchez et au feu, tournez à droite. Ensuite, prenez la première rue à gauche et vous arriverez à la piscine municipale.
- Très bien, merci, Monsieur et bonne journée !
- Bonne journée à vous !

Dialogue 3

- Pardon Monsieur, pour aller au Musée de Grenoble, s'il vous plaît ?
- Vous y êtes presque, c'est à 500 mètres. Continuez tout droit jusqu'au feu. Après le feu, tournez à droite. Vous arriverez à un rond-point. Au rond-point, prenez la deuxième sortie et continuez tout droit pendant 200 mètres. Le musée est là.
- D'accord. Donc tout droit, après le feu à droite puis au rond-point, je prends la deuxième sortie.
- C'est ça !

Annexe 33

Comparaison entre une séquence présentant peu de cohésion (n°1) et une séquence dans laquelle les activités sont liées (n°2)

Demander des informations sur la santé

Dialogues à écouter :

1. Remettez dans l'ordre (menu déroulant)

2. Cliquez sur les verbes à l'impératif (mark the words)

Dialogue 1 :

- Lucas : Bonjour Samia
- Samia : Bonjour Lucas, comment vas-tu ?
- Lucas : Pas terrible, je me sens fatigué.
- Samia : Est-ce que tu dors bien ?
- Lucas : Je me couche tard et je me lève tôt pour aller en cours.
- Samia : Pourquoi tu te couches tard ? Tu ne peux pas dormir ?
- Lucas : J'ai beaucoup de travail.
- Samia : Il est important de dormir au moins 7 heures par nuit. Couche-toi plus tôt.
- Samia : Tu manges bien ?
- Lucas : Non, à midi je n'ai pas le temps, je mange un sandwich
- Samia : Il est conseillé de prendre un bon petit déjeuner. A midi, fais une pause mais ne mange plus de sandwich, va au restau U.
- Samia : Sois prudent ! Il faut demander des conseils à ton médecin.
- Lucas : Tu as raison, merci je vais prendre rendez-vous.
- Samia : Bon, changeons de sujet, prenons le tram et allons boire un verre !

3. QCM

Dialogue 2 : Chez le médecin

- Bonjour docteur !
- Bonjour, Asseyez-vous ! Qu'est-ce qui ne va pas ?
- Je suis fatigué.
- Vous dormez bien ?
- Je dors peu, environ 5h.
- Ce n'est pas assez. Vous avez mal quelque part ?
- J'ai souvent mal à l'estomac.
- Vous mangez bien ?
- Non, je n'ai pas le temps, je mange des sandwiches au déjeuner.
- Je vous conseille de faire attention et de faire une pause. Mangez équilibré, buvez beaucoup d'eau et reposez-vous. Ne travaillez pas trop tard ! Vous devez dormir plus.
- D'accord docteur, je vous dois combien ?
- Donnez-moi votre carte vitale, ça fait 23 euros s'il vous plait.

N°2. Activités liées entre elles (l'histoire continue dans l'activité 3, via le dialogue 2). Textes réexploités dans différentes activités, pour différentes compétences (remise en ordre, repérage...)

Annexe 34

Exemple de textes d'une même histoire dans une séquence, mais présentant des problèmes de cohérence (usage confus des prénoms)

Grain 1 Inviter quelqu'un (vouloir / superlatif)

(CO)

Alice téléphone à Maxime

A : Salut Maxime !

M : Bonjour Alice, ça va ?

A : Super ! J'ai trouvé un travail pour cet été.

M : Génial, ça se fête.

A : D'accord. Ça te dit d'aller manger quelque part ? Je connais un restaurant, il fait les glaces les plus originales de la ville.

M : Tu sais, je suis au régime, je ne dois pas manger de sucre.

A : Oui, c'est vrai, tu veux manger du poisson ?

M : Oui, ça je peux.

A : Alors on pourrait aller au Poisson gourmand. On peut y trouver les meilleures bouillabaises.

M : Mais c'est le restaurant le plus cher de la ville !

A : Je t'invite. Tu peux vendredi soir ?

M : Non, vendredi j'ai une compétition. Je préfère samedi.

A : D'accord. A quelle heure ?

M : On peut se retrouver vers 20 h place Grenette.

A : J'ai envie d'inviter Paul, Virginie, Chloé et Maxime. Tu veux bien ?

M : Avec plaisir !

CO

Alice téléphone à Paul et Virginie

V : Allo

A : Bonjour Virginie, tu vas bien ?

V : Pas mal.

A : Vous pouvez venir au restaurant samedi soir, j'ai trouvé un travail pour cet été. Je vous invite avec Maxime pour fêter ça !

V : Je dois demander à Paul, c'est le moins disponible de nous deux ... ah mais non, j'ai oublié on est déjà invités par son meilleur ami, on ne peut pas refuser.

A : Dommage !

V : Un autre jour, avec plaisir !

leur demander de compléter pour vérifier leur compréhension. Qu'est-ce que tu en penses ?

(Texte à trous)

Salut Chloé,

J'ai une bonne nouvelle ! J'ai trouvé un travail pour cet été. Je veux fêter ça ! Vous êtes libre samedi soir ? Vous voulez manger avec nous au Poisson gourmand ? On y trouve les meilleures bouillabaises de la ville. J'ai aussi invité Chloé et Maxime. Si vous êtes d'accord, on peut se retrouver à 20 h place Grenette. Répondez-moi vite !

Alice

Table des matières

I. Remerciements	3
II. Sommaire	5
III. Introduction	7
PARTIE 1 - CADRAGE THEORIQUE.....	10
CHAPITRE 1. ELEMENTS DEFINITOIRES	11
1. Le dispositif.....	11
IV. 1.1. Un système stratégique au service d'un but	11
V. 1.2. Un système dans un environnement technique et humain	13
VI. 1.3. Un lieu social, un système qui se développe	13
VII. 1.4. Des relations systémiques	14
2. La formation hybride.....	15
VIII. 2.1. Un mélange	15
IX. 2.2. Un caractère innovant.....	16
X. 2.3. Présentiel et distanciel imbriqués	17
XI. 2.4. Des conditions spécifiques et exigeantes pour une intégration efficace	18
XII. 2.5. Le choix du terme « hybride » : un choix guidé par un souci de précision..	19
XIII. 2.6. L'accompagnement et la dimension interactionnelle	20
3. Le scénario pédagogique	21
XIV. 3.1. Une planification du dispositif au niveau « macro ».....	21
XV. 3.2. Un scénario divisé en deux missions distinctes	22
4. Médiatisation et médiation.....	23
4.1. Médiatisation : les médias, des intermédiaires essentiels	23
I. 4.2. Médiation : le médiateur, un enseignant facilitateur	24
CHAPITRE 2. QUELLE HYBRIDATION DANS LES DISPOSITIFS EN LIGNE ?.....	25
1. Plateforme en ligne GEM.....	25
II. 1.1. Contexte et dispositif.....	25
III. 1.2. Les devoirs interactifs	26
IV. 1.3. Forces	27
V. 1.4. Faiblesses	28
2. Parlons français, c'est facile !	29
VI. 2.1. Format	29
VII. 2.2. Un outil au service du présentiel enrichi ou du présentiel amélioré	31
PARTIE 2 - PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE ET DE LA COMMANDE.....	33
CHAPITRE 3. PRESENTATION DU CONTEXTE DE STAGE	34
1. Présentation du CUEF	34
VIII. 1.1. L'institution	34
IX. 1.2. Les acteurs du CUEF.....	34
2. La place du numérique au CUEF	35

X. 2.1. Les moyens matériels	35
XI. 2.2. Des projets numériques	36
XII. 2.3. Et maintenant ?	37
CHAPITRE 4. PRESENTATION DE LA COMMANDE ET DU PROJET eFLE@CUEF	39
1. La commande de stage	39
2. Description du projet eFLE@CUEF	39
XIII. 2.1. La genèse	40
XIV. 2.2. Constats et besoins à l'origine du projet	40
XV. 2.3. Description précise du projet	42
2.3.1. Contexte d'intégration	42
2.3.2. Interface numérique	43
2.3.3. Accès aux ressources du dispositif	44
2.3.4. Socle méthodologique	45
2.3.5. Architecture méso	45
2.3.6. Architecture micro	47
2.3.7. Aide et médiation en ligne	49
2.3.8. Typologie des activités en ligne	50
2.3.9. Médias	59
2.3.10. L'évaluation en ligne	64
3. Mes missions au sein du projet	64
XVI. 3.1. Relecture et intégration des séquences pédagogiques	65
XVII. 3.2. Médiatisation	65
XVIII. 3.3. Création de supports d'accompagnement	65
XIX. 3.4. Création d'outils de gestion de projet	66
XX. 3.5. Co-préparation et co-animation d'une phase de test	66
CHAPITRE 5. PROBLEMATIQUE ET DEMARCHE INGENIERIQUE	67
1. Observations préliminaires	67
XXI. 1.1. Mise en place du dispositif	67
XXII. 1.2. Mode de conception	67
XXIII. 1.3. Absence d'interactions et de productions en ligne	68
2. Problématique et hypothèses	68
XXIV. 2.1. Problématique	68
XXV. 2.2. Hypothèses de travail	68
3. Démarche ingénierique	69
XXVI. 3.1. Recueil de données via des réunions et des entretiens semi-directifs	69
XXVII. 3.2. Recueil des séquences pédagogiques du dispositif eFLE	69
XXVIII. 3.3. Mise en place d'une phase de test « grandeur nature » en coordination avec l'ingénieur pédagogique : questionnaire	70
XXIX. 3.4. Réalisation de documents de suivi de projet et de tutoriels, témoignant des besoins et des remédiations effectués au cours du projet d'hybridation.	71
PARTIE 3 - ANALYSE DU DISPOSITIF eFLE@CUEF	72
CHAPITRE 6. ANALYSE SYSTEMIQUE	73
1. L'interface et la conception pédagogique	73
XXX. 1.1. Plateforme en ligne, rédaction des consignes et travail apprenant	73
XXXI. 1.2. Nature autocorrective de l'interface et conception des activités en amont ...	75
1.2.1. Conception pédagogique et calibrage des activités	75
1.2.2. Une attention accrue aux distracteurs	76

1.2.3. Limiter les ambiguïtés	76
2.L'interface et l'apprenant	77
XXXII. 2.1.Ergonomie, navigation et travail apprenant	77
XXXIII. 2.2.Outils, médias et aide à l'apprenant	80
XXXIV. 2.3.Architecture, interface et valorisation de la progression.....	85
3.Interface et intégration au sein de l'institution	86
XXXV. 3.1.Interface et articulation en présentiel	86
XXXVI. 3.2.Interface, évaluation en ligne et enseignants.....	86
CHAPITRE 7. LIMITES : RETOUR SUR LE TERME D'HYBRIDATION	88
1.Absence de tutorat et de scénario de communication	88
2.Une intégration pédagogique faible	89
XXXVII. 2.1.Quelle valorisation du travail des apprenants au quotidien ?.....	89
XXXVIII. 2.2.Quelle articulation avec le présentiel ?	89
3.L'environnement technopédagogique.....	90
CHAPITRE 8. APPORTS ET ASPECTS INNOVANTS	91
1.Une intégration institutionnelle	91
2.Collaboration, mutualisation et conception pédagogique	91
XXXIX. 2.1.Conception en collaboration, mutualisation, actualisation des pratiques.....	91
XL. 2.2.Le tableau préparatoire : une procédure formatrice	94
XLI. 2.3.Des ressources 100% CUEF	96
3.Planification, conceptualisation, rétroaction	96
XLII. 3.1. Cibler son intention pédagogique.....	96
XLIII. 3.2. Veiller à la cohérence et à la cohésion des contenus	98
XLIV. 3.3. Envisager le dialogue avec l'apprenant	99
XLV. Conclusion.....	100
XLVI. Bibliographie.....	102
XLVII. Sitographie	105
XLVIII. Sigles et abréviations utilisés	106
XLIX. Table des illustrations.....	107
L. Table des annexes.....	108
LI. Table des matières	149

MOTS-CLÉS : Dispositif en ligne, formation hybride en langues, français langue étrangère, CUEF

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire de Master 2 (orientation professionnelle), je présente et analyse le dispositif eFLE@CUEF. Il s'agit d'un projet d'hybridation des cours intensifs au CUEF de Grenoble, écrit par la direction de l'institution durant l'année 2016. Bénéficiant d'une aide allouée par l'IDEX (Initiatives d'excellence), ce projet a pour objectif de transposer 10% des cours en présentiel, des niveaux A1 à B2, sur une plateforme en ligne (Moodle), composée d'activités exclusivement autocorrectives, et dépourvue de tutorat. Tout au long de mon analyse j'essaie de monter en quoi ce dispositif est atypique, du fait de son mode de conception (collaboration et mutualisation entre enseignants concepteurs et relecteurs) mais aussi du fait de ses paradoxes, oscillant entre une forte intégration administrative (dispositif soumis à une évaluation obligatoire) et une faible intégration pédagogique. Ainsi, en adoptant une analyse systémique, je tente de déterminer jusqu'à quel point ce dispositif peut-il être défini comme hybride.

