



HAL
open science

Développer la compétence orale en formation hybride : le cas du centre de langues (CLL) de l'Université de Louvain

Cassandra Fauconnier

► To cite this version:

Cassandra Fauconnier. Développer la compétence orale en formation hybride : le cas du centre de langues (CLL) de l'Université de Louvain. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02949336

HAL Id: dumas-02949336

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02949336>

Submitted on 25 Sep 2020

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

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



Développer la compétence orale en formation hybride : le cas du centre de langues (CLL) de l'Université de Louvain

**Cassandra
FAUCONNIER**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : FLES professionnel

Année universitaire 2019-2020

Développer la compétence orale en formation hybride : le cas du centre de langues (CLL) de l'Université de Louvain

**Cassandra
FAUCONNIER**

Sous la direction de Thierry SOUBRIE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Etrangère
Section Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : FLES professionnel

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, Thierry Soubrié, pour son aide précieuse, ses réponses à mes nombreuses questions en périodes de doutes mais aussi pour sa disponibilité malgré la crise sanitaire à laquelle nous avons fait face.

Je remercie également Elke Nissen et Charlotte Dejean qui ont répondu à mes questions par le biais de Thierry Soubrié.

Un grand merci à mon tuteur de stage, Sébastien Pabst, ainsi qu'à toute l'équipe du CLL et du département Visiagora notamment Céline, Ray, Anna, David, Clara, Périne, Guillaume et Fabrice de m'avoir accueillie au sein de leur équipe, de m'avoir aidée à mener à bien mon projet et d'avoir fait en sorte que le travail se poursuive en télétravail. Je me suis sentie soutenue et totalement intégrée durant ces cinq mois de stage.

Enfin, je ne peux pas oublier l'aide précieuse et le soutien de mon entourage proche que je remercie également. Merci à Louise pour sa lecture de mon mémoire et à Marie pour ses conseils précieux. J'adresse un remerciement particulier à Claire Colombani pour ses traductions françaises lors de mes lectures d'articles en anglais.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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.

PRENOM : ... *Cassandra*

NOM : ... *FAUKONNIER*

DATE : ... *20 août 2020*

Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
Partie 1 - Contexte de stage et projet.....	9
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE STAGE.....	10
1.1. Le contexte institutionnel.....	10
1.2. Le contexte humain.....	10
1.2.1. Les employés et formateurs.....	10
1.2.2. Les apprenants.....	11
1.3. Le contexte organisationnel.....	11
1.4. Le contexte pédagogique.....	12
CHAPITRE 2. LE DEPARTEMENT VISIAGORA.....	14
2.1. Historique et création.....	14
2.2. L’outil en ligne : son fonctionnement, ses objectifs.....	14
CHAPITRE 3. LA COMMANDE DE STAGE.....	18
3.1. La commande initiale du projet.....	18
3.2. L’analyse du contexte et des besoins.....	20
3.3. La problématique.....	21
Partie 2 - Cadrage théorique.....	22
CHAPITRE 4. LA COMMUNICATION ORALE.....	23
4.1. La production orale dans l’enseignement des langues.....	23
4.2. L’interaction orale.....	24
4.2.1. Définition.....	24
4.2.2. L’importance de la tâche au sein des interactions orales.....	25
4.3. Les difficultés liées à l’enseignement de l’oral.....	26
4.4. Les stratégies d’enseignement de l’oral.....	28
4.4.1. Stratégies dans l’enseignement.....	29
4.4.2. Stratégies linguistiques.....	30
4.5. La place de l’oral au niveau A1.....	31
CHAPITRE 5. L’HYBRIDATION EN CLASSE DE LANGUES.....	34
5.1. La formation hybride en langues (FHL).....	34
5.1.1. Définir la FHL.....	34
5.1.2. Modes et modalités.....	35
5.1.3. L’accompagnement-tutorat en FHL.....	38
5.2. La pédagogie de la classe inversée.....	39
5.2.1. Définition(s).....	40
5.2.2. La classe inversée : une forme d’hybridation ?.....	43
5.2.3. La mise en place de la classe inversée.....	44
5.2.4. La classe inversée et les TICE.....	45
Partie 3 - Conception et analyses.....	48
CHAPITRE 6. LA RECHERCHE DE DEVELOPPEMENT.....	49
6.1. Présentation de la méthodologie choisie.....	49
6.2. Analyse de la demande et cahier des charges.....	50
6.3. Objectifs et attentes.....	51
CHAPITRE 7. MISE EN ŒUVRE DU PROJET DE STAGE.....	53
7.1. Les différentes mises en place.....	53
7.1.1. Le concours et la prise de contact.....	53
7.1.2. Mise en place de l’hybridation.....	55
7.1.3. La place de la compétence orale dans le dispositif.....	62

7.2. Les difficultés rencontrées lors de la conception.....	66
7.3. Déroulement du dispositif	67
7.3.1. Accès à la plateforme	67
7.3.2. Déroulement d'un module et interprétations	68
7.3.3. Difficultés rencontrées lors du déroulement du parcours de formation	73
CHAPITRE 8. ANALYSES DES RESULTATS ET PISTES D'AMELIORATION.....	75
8.1. Résultats et analyses	75
8.1.1. Analyse du module 4.....	75
8.1.2. Les audios.....	75
8.1.3. Le questionnaire de fin de parcours	76
8.2. Limites du dispositif	84
8.3. Pistes d'amélioration.....	85
Conclusion.....	88
Bibliographie	90
Sitographie.....	95
Table des illustrations.....	96
Table des annexes.....	97
Table des matières.....	128

Introduction

Ce présent mémoire est en lien avec un stage de Master 2 FLE parcours professionnel au sein du centre de langues CLL – Centre de Langues à Louvain-la-Neuve – à Louvain-la-Neuve en Belgique. Ce centre est une Association Sans But Lucratif créée par l'Université Catholique de Louvain. Mon projet de stage s'est déroulé plus précisément au sein du département Visiagora du CLL, qui est un département dédié à l'enseignement-apprentissage en ligne.

La mission principale de mon projet consistait en la création d'un parcours de formation hybride intégrant des parties asynchrones en aval et en amont d'une partie synchrone, à savoir des cours en visioconférence. Ce parcours était à destination d'un public d'apprenants de niveau A1.

Mon intervention fait suite à la volonté du CLL d'offrir un catalogue de formation le plus large possible aux apprenants, en intégrant le distanciel synchrone et asynchrone. C'était le souhait désiré lors de la création du département Visiagora, souhait qu'ils n'ont pas pu mettre en place lors du lancement du département.

Le sujet de ce mémoire m'est venu en analysant l'approche pédagogique de Visiagora où le temps de parole doit être réparti de la manière suivante : l'apprenant doit parler à 80% durant le cours et l'enseignant seulement 20%. Cependant, j'ai pu effectuer des « visites de classe » en ligne consistant à observer un cours afin d'évaluer la performance de l'enseignant et je me suis aperçu que cette répartition du temps de parole n'était pas toujours respectée. En effet, l'enseignant parlait souvent plus que l'apprenant et dans une langue autre que la langue cible.

Enseigner l'oral en classe a longtemps été compliqué à mettre en place puisqu'il est souvent difficile de mobiliser la classe entière lors de productions ou interactions. Cependant, à l'ère de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, les manières d'enseigner ont évolué et l'enseignement de l'oral s'est intensifié. L'arrivée des nouvelles technologies a pu y participer grâce à l'arrivée des microphones, des ordinateurs, et d'autres outils audios. Les TICE ont pu permettre également l'enseignement à distance et donc l'hybridation des cours. La formation hybride a ainsi pu voir le jour, ayant pour spécificité l'articulation du présentiel et du distanciel.

Une autre forme d'hybridation est la pédagogie de la classe inversée. L'externalisation des savoirs est au cœur de cette pédagogie, c'est-à-dire que l'apprenant effectue des activités en dehors de la classe et poursuit ensuite leur apprentissage en classe, en lien avec ce qui a été fait en amont. L'intérieur de la classe permet par exemple de consacrer plus de temps aux interactions.

Ce dernier a pour but de répondre à la problématique suivante : Comment favoriser la production et l'interaction orales dans un parcours de formation hybride de niveau A1 ?

Mes hypothèses de travail consistent à montrer les apports de la pédagogie de la classe inversée sur la production orale des apprenants en ligne. Je souhaite prouver que les cours en ligne asynchrones en amont des cours en visioconférence peuvent améliorer les compétences orales des apprenants et que certaines activités sont à privilégier.

La démarche choisie pour la réalisation du projet de stage est celle de la recherche de développement de Van Der Maren (2003) : après une analyse de la demande, vient la création du cahier des charges qui permettra la conception d'un prototype en vue d'une mise en marché, après une phase de mise au point.

Afin d'analyser l'efficacité du parcours de formation hybride créé, j'analyserai les productions des apprenants lors d'audios effectués en amont du cours puis lors des cours en visioconférence. Un questionnaire de fin de formation permettra également d'évaluer le prototype.

La première partie de ce mémoire présentera le contexte et la commande de stage, l'analyse des besoins ainsi que la problématique. En seconde partie, j'exposerai les lectures faites afin d'avoir une base théorique pour la réalisation de mon projet de stage. L'oral, la formation hybride ainsi que la classe inversée sont au centre de la création du parcours de formation et donc du cadrage théorique. Enfin, en troisième partie je présenterai la conception du prototype, son déroulement, les résultats et leurs analyses et une réflexion sur des pistes d'amélioration de ce projet.

Partie 1

-

Contexte de stage et projet

Chapitre 1. Le contexte de stage

1.1. Le contexte institutionnel

Le CLL – Centre de Langues à Louvain-la-Neuve – a été créé par l'Université catholique de Louvain (UCL) en 1984 et rayonne désormais grâce à sa forte réputation dans toute la Belgique. Ce centre fonctionne de manière tout à fait indépendante. En effet, le CLL est une ASBL, c'est-à-dire une Association Sans But Lucratif : son financement est autonome, avec des fonds qui lui sont propres. Marc Vandenhoute en est l'administrateur délégué et assure la direction générale du CLL. Plusieurs centres de langues CLL se situent en Belgique : le centre de Louvain-la-Neuve, le centre de Liège et le centre de Brussels (Woluwe). Aussi, le CLL s'étend également au Luxembourg avec Allingua, qui est un centre de formations en langues pour les institutions publiques et internationales, et en France, précisément à Lille, avec le CLL France depuis 2019 pour les Comptes Personnels de Formation (CPF).

Cette ASBL se démarque grâce à 5 labels qualité : le label Qfor¹ pour la qualité des procédures, le label Eaquals² pour la qualité de l'enseignement des langues, ALTE³ pour la qualité des examens et des évaluations des langues, le « Label européen aux initiatives innovantes dans l'apprentissage des langues » et enfin, le « CLL internal quality assurance and control plan ».

Afin d'obtenir ces labels, le CLL fait une demande de certification auprès des organismes indépendants et un audit est ensuite passé par des inspecteurs contrôlant les procédures administratives et pédagogiques. C'est le cas notamment pour le label Qfor qui permet au centre de langues de pouvoir répondre à de nombreux appels d'offres.

1.2. Le contexte humain

1.2.1. Les employés et formateurs

L'équipe permanente du centre de langues se compose de 45 personnes. S'ajoute à cela environ 500 formateurs auto-entrepreneurs qui coopèrent avec le CLL. Ils enseignent

¹ <https://qfor.org/a-propos-du-label-qfor/?lang=fr>

² <https://www.eaquals.org/accreditation/the-eaquals-inspection-scheme/>

³ <https://www.alte.org/Setting-Standards>

leur langue maternelle et doivent avoir une expérience relativement importante ainsi qu'une certification dans l'enseignement. Le CLL les forme tout de même tout au long de leur collaboration. Les langues enseignées sont au nombre de 37 comprenant les 24 langues officielles de l'Union Européenne et d'autres langues tel que l'arabe, le japonais, le russe, etc.

1.2.2. Les apprenants

Les apprenants sont environ 35 000 par an. Ce sont des apprenants « business » employés d'entreprises mais aussi des enfants, des adolescents, des étudiants et des adultes apprenants du CLL. Ainsi, les objectifs sont variés : certains ont un but professionnel (pour leur travail actuel, pour trouver un travail ou pour étudier) et d'autres apprennent les langues pour leur plaisir personnel. Il ne faut également pas oublier la richesse linguistique de la Belgique qui est une forte motivation d'apprentissage des langues pour les habitants du pays. Ainsi les apprenants se divisent en deux parties : les particuliers et les professionnels.

Les employés d'entreprises ont des buts assez précis comme l'accroissement de compétences linguistiques, l'évolution professionnelle ou encore la recherche de la prime au bilinguisme qui est propre à la Belgique. Cette prime est certifiée à partir du niveau B1 avec le test Selor pour les langues français et néerlandais et seulement pour les personnes travaillant dans le secteur administratif. Pour ce faire, il faut passer un test de langues afin d'obtenir un certificat linguistique et ensuite recevoir une prime mensuelle. Cela permet de gratifier les personnes bilingues au sein de leur domaine professionnel.

1.3. Le contexte organisationnel

Le centre de langues prépare à certains examens comme le TEF (Test d'Évaluation de Français), le CNaVT (Certificaat Nederlands als Vreemde Taal) et les DFP (Diplômes de Français Professionnel). Ils peuvent s'effectuer dans le centre de Brussels. Le CLL a des partenaires d'affaires, c'est-à-dire qu'il collabore avec des entreprises comme les plateformes digitales MySkillCamp⁴ et Learncube⁵ dont ils achètent des droits d'utilisation des plateformes annuellement. Le centre de langues a également une licence d'utilisation

⁴ <https://myskillcamp.com/fr>

⁵ <https://www.learncube.com/>

des tests de langues Pipples⁶ et une licence d'utilisation des outils de préparation pour les tests TOEFL et DELF.

Cinq départements se trouvent au sein de l'ASBL, gérés chacun par un manager : le département des Institutions Européennes (IE), le CLL business, le département « Grand Public », Visiagora et Erasmuss+. Le département Grand Public est managé par Sue Graves et dispense des formations pour les jeunes (Kids & Teens) et les adultes. Il se situe dans les trois centres de formation : Woluwe, Louvain-la-Neuve et Liège. Le département Erasmus+ est en charge du programme Erasmus+ OLS (Online Linguistic Support) et de la création de MOOCs pour les étudiants partant à l'étranger. Le manager est Christophe Debarge. Le département IE offre des formations pour les Institutions Européennes à Brussels et Luxembourg. Il est également dirigé par Sue Graves. Le département Business a pour apprenants des membres d'entreprises et d'institutions publiques et a pour rôle la création et la gestion de formations. La manageuse est Els Lips. Le département Visiagora a été créé en dernier et sera présenté dans le chapitre 2 de cette étude.

1.4. Le contexte pédagogique

Le centre de langues a fait le choix d'une approche pédagogique basée sur une démarche communicative, à la fois orale et interactive, orientée directement sur les besoins des apprenants. Cette approche fait écho à l'approche communicative et la perspective actionnelle. En effet, l'approche communicative « correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. » (Baily & Cohen, 2009 cités par Saydi, 2015 : 14).

Pour ce qui est de la perspective actionnelle, le CLL explique qu'il se base sur l'approche du Cadre Commun de Référence pour les langues (CECR) centrée sur les besoins des apprenants. Cette approche « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, 2001 : 15). La perspective actionnelle est un approfondissement de l'approche communicative.

⁶ <https://www.pipples.com/>

Ainsi, au sein du CLL, les cours doivent se faire en langue cible uniquement. Ils doivent également être structurés, équilibrés (avoir recours aux cinq compétences : écouter, lire, parler, écrire et interagir), personnalisés (tenir compte des besoins des apprenants), centrés sur l'apprenant, interactifs, transparents (présentation claire des objectifs de chaque cours) et doivent être conçus avec des documents authentiques.

Le CLL se base sur les niveaux du CECR allant du niveau A1 au niveau C2 et sur les cinq compétences langagières, à savoir : production écrite, production orale, expression écrite, expression orale en continue et expression orale en interaction. Cet ASBL prône un équilibre entre la pratique et la théorie dans ses leçons.

Plusieurs offres de formation sont possibles. Il existe des cours d'été pour étudiants et adultes, des stages d'été pour enfants et adolescents, des séjours linguistiques pour enfants, adolescents, étudiants et adultes en Belgique, en Grande-Bretagne, en Irlande, aux Pays-Bas, en Suisse, à Malte, au Canada, en Espagne et en France. Enfin, tout au long de l'année, les apprenants de tout âge et tout public peuvent prendre des cours de langue au sein des différents centres CLL présents en Belgique.

Chapitre 2. Le département Visiagora

2.1. Historique et création

Visiagora est le plus récent des départements du CLL puisqu'il a été créé en 2017 sur une demande d'entreprises clientes qui souhaitent former leurs employés en distanciel pour gagner du temps et éviter les déplacements. Ce département offre des cours en visioconférence et se situe à Louvain-la-Neuve. Sébastien Pabst en est le manager et est également mon tuteur de stage. Il m'a proposé le projet et m'a suivie tout au long de ce stage.

Il y a trois employés permanents : un manager, un responsable pédagogique (Ray Levy) et une gestionnaire des comptes et des ventes (Céline Dutrieux). Il y a une cinquantaine de formateurs indépendants en français, néerlandais, anglais, espagnol, allemand, russe, japonais, portugais, etc. Pour ce qui est des apprenants actifs⁷, ils sont environ 400. Il y a également des employés du CLL qui interviennent de manière ponctuelle comme une graphiste, des personnes de la comptabilité, une responsable RH, etc.

Même si c'est un département à lui seul, Visiagora est en lien permanent avec les autres départements. En effet, si un adolescent souhaite effectuer des cours en visioconférence, le département Grand Public le redirigera vers Visiagora.

2.2. L'outil en ligne : son fonctionnement, ses objectifs

Visiagora est une plateforme en ligne de cours en visioconférence qui a été développée par LearnCube. Après avoir essayé de nombreuses plateformes dans le but de créer la leur et réduire les coûts que pouvait causer le recrutement d'ingénieurs en informatique, le département de Visiagora s'est tourné vers les concepteurs de Learncube qui semblaient correspondre au mieux à leurs besoins. En effet, avant cette solution, le département Visiagora fonctionnait grâce à des cours par téléphone pour des employés d'entreprises notamment. Pour les cours en ligne, ils utilisaient la plateforme Adobe Connect, mais l'autorisation d'accès se faisait toujours par un membre de l'équipe ce qui était contraignant. Ainsi, le département Visiagora recherchait une solution flexible où l'on

⁷ Qui se sont connectés au cours des trois derniers mois

pouvait trouver les disponibilités des formateurs dans un calendrier, de nombreux outils dans la salle de classe virtuelle et sans besoin de l'intervention d'un membre de l'équipe pour les autorisations d'accès. C'est donc ce que proposait Learncube, qui était relativement en avance sur les outils numériques comme la présence du tableau blanc dans la salle de cours en ligne contrairement à d'autres développeurs. Visiagora avait également la volonté de faire affaire avec une petite entreprise qui assurait un service client disponible contrairement à ce que peuvent proposer de plus grosses entreprises.

Afin d'avoir une première approche d'un cours en ligne Visiagora, une demande de cours gratuit peut être effectuée en ligne afin que l'apprenant puisse tester un cours et voir si ce dernier lui correspond. Concernant les inscriptions, les particuliers ont le choix entre trois forfaits de 5, 10 ou 20 cours individuels. Chaque cours dure 30 minutes avec le formateur de leur choix qui reste le même tout au long de la formation. Les professionnels, quant à eux, peuvent bénéficier de cours individuels ou en groupe d'une durée variable. La prestation est dite « sur-mesure » puisqu'elle s'adapte à leurs besoins professionnels et leurs disponibilités.

Comme cela a été dit précédemment, le CLL a une approche pédagogique inspirée de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Les cours en ligne Visiagora suivent bien entendu cette méthodologie mais, étant donné que la durée d'un cours est de 30 minutes, Visiagora adopte une structure de classe précise se découpant en huit étapes :

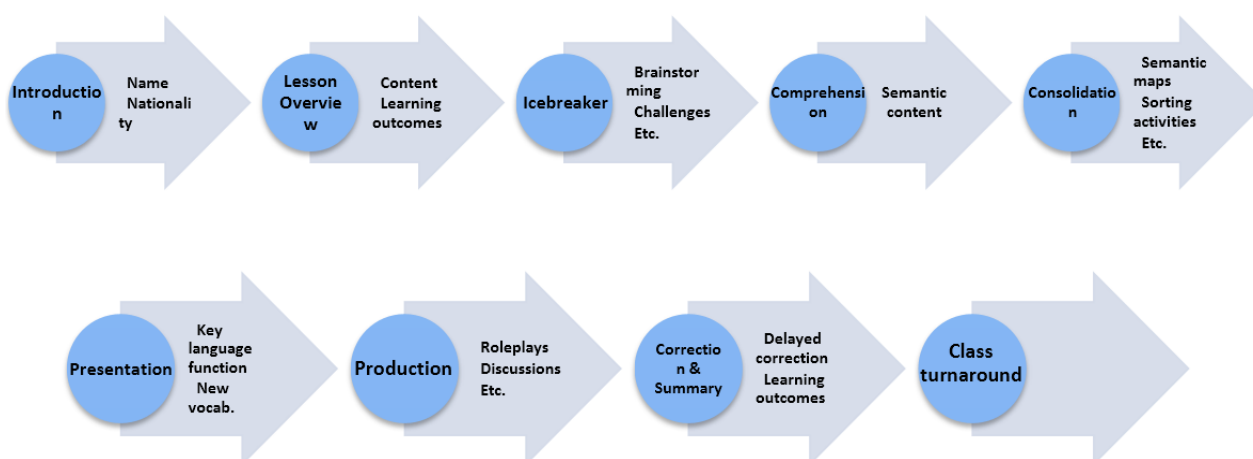


Figure 1 : plan des cours Visiagora

La première étape consiste en la présentation mutuelle de l'enseignant et de l'apprenant (ou des apprenants si c'est un cours en groupe). On parle de « Student Introduction ». L'enseignant présente ensuite le contenu et les objectifs du cours. Le but de cette deuxième étape est d'aider les apprenants à prendre conscience de ce qu'ils vont

apprendre et de ce qu'ils auront appris à la fin du cours (« Lesson overview »). La troisième étape se nomme « Icebreaker » ou « Starter ». Dans celle-ci, l'enseignant présente une activité brise-glace de type brainstorming, jeux, mémo, quizz, etc. Cette activité a pour but de mettre à l'aise l'apprenant et d'instaurer un bon climat entre les deux interactants. L'activité de compréhension arrive en quatrième position et permet de présenter le contexte et le vocabulaire qui sera exploré tout au long du cours en visioconférence. Une activité de consolidation vient ensuite afin d'explorer le vocabulaire et le contenu sémantique présentés dans l'activité de compréhension. Vient ensuite l'activité de présentation qui expose les fonctions clés du langage et l'intégration du nouveau vocabulaire vu dans les activités précédentes. La septième étape est une activité de production. Elle permet de rassembler tout ce qui a été vu lors des six étapes précédentes, à savoir : la pratique de la langue courante, le vocabulaire et la grammaire. L'ultime étape consiste en la correction différée, le résumé et le feedback. L'enseignant explique à l'apprenant ce qu'il doit améliorer et résume les objectifs d'apprentissage qui ont été vus pendant la séance. Pour ce faire, l'enseignant peut utiliser l'outil tableau blanc qu'il peut diviser en plusieurs catégories : prononciation, grammaire, vocabulaire et fonctions, afin de noter au fur et à mesure les remarques qu'il doit faire à l'apprenant. L'enseignant peut également donner les corrections à l'apprenant tout au long du cours, tout dépend de sa méthodologie.

Dans le guide Visiagora destiné aux enseignants⁸, il est expliqué que le temps de parole doit être réparti de la façon suivante :

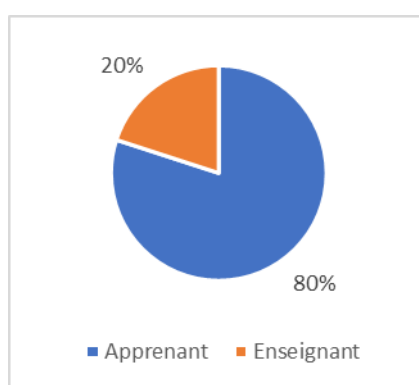


Figure 2 : répartition idéale du temps de parole dans un cours Visiagora

⁸ Guide confidentiel seulement destiné aux enseignants Visiagora

L'apprenant doit donc parler majoritairement durant la leçon. La leçon durant seulement 30 minutes pour les cours avec des particuliers, cette répartition de la parole doit offrir à l'apprenant plus d'opportunités de s'exprimer dans la langue étrangère.

Chapitre 3. La commande de stage

3.1. La commande initiale du projet

Lorsque j'ai postulé au sein du CLL, j'ai centré ma motivation sur le désir de me spécialiser dans le numérique. J'ai eu la chance que mon souhait se réalise puisque le manager – Sébastien Pabst – m'a tout de suite proposé des projets intégrant les TICE telle que la création de parcours pédagogiques numériques, de séquences/modules e-learning, de supports didactiques pour les classes virtuelles ou encore de scripts MOOCs, l'adaptation de supports didactiques pour les classes virtuelles et l'animation de classes virtuelles. Convaincue par les idées proposées, j'ai naturellement intégré l'équipe du département Visiagora. Il est certain qu'avec un tel département, l'intégration des TICE est bien présente. Lors de la création du département Visiagora, l'idée principale était d'offrir aux apprenants des activités ou des supports de cours en amont et en aval des cours en visioconférence. Cette idée a dû être abandonnée car ils avaient de nombreux éléments à mettre en place lors du lancement de l'outil en ligne et n'ont pas pu mener à bien tous leurs objectifs dès la première année.

Ainsi, le projet final que l'on m'a proposé consiste à reprendre leur idée de base : développer un parcours de formation hybride de niveau A1 destiné à des apprenants néerlandophones ou anglophones du CLL. Leur souhait, avec ce projet, est d'offrir un très large catalogue de formation aux apprenants et de se démarquer des autres centres de langues présents en Belgique.

Un parcours de formation comprend divers modules d'une durée d'une heure chacun et dispose de trois parties : des activités asynchrones en ligne où l'apprenant effectue sa formation de manière autonome, un cours synchrone en visioconférence où l'apprenant fait face à un formateur puis, des activités asynchrones en ligne où l'apprenant effectue une tâche finale reprenant ce qu'il a vu auparavant.

L'articulation de ces trois parties fait l'objet d'une formation hybride intégrant la pédagogie de la classe inversée. En effet, la première partie a pour but de préparer l'étudiant au contenu du cours qui suivra en visioconférence. L'apprenant doit donc effectuer des activités en ligne de manière asynchrone lui permettant d'acquérir des notions linguistiques avant le cours en visioconférence, venant en deuxième partie. La troisième partie s'effectue également en ligne de manière asynchrone et consiste en l'exécution d'une

tâche finale par l'apprenant afin que l'enseignant s'assure de la bonne compréhension et l'acquisition du contenu du cours. Ces parties peuvent se résumer sous le schéma suivant :

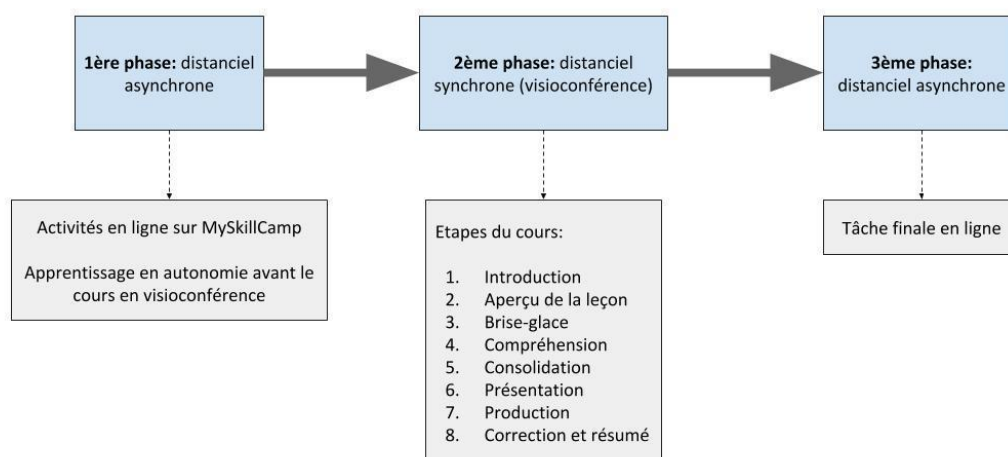


Figure 3 : schéma du parcours de formation créé

Une fois les parcours de formation créés, le but est de les proposer afin que l'on puisse les tester. Il est prévu également que j'intervienne en tant qu'enseignante dans la phase 2 et que j'accompagne les apprenants dans une « communauté » en ligne, hébergée sur MySkillCamp, plateforme que je détaillerai dans la troisième partie abordant la conception ingénierique. Il s'agirait, à l'issue de cette période de test, d'avoir des retours de la part des apprenants et des pédagogues du CLL sur mon travail pour l'améliorer et améliorer le parcours.

Lors de ce stage, j'avais également d'autres missions en plus de mon projet. J'ai participé aux « visites de classe » qui se font chaque année. J'ai pu évaluer les cours en ligne donnés par les enseignants. Mes collègues et moi observons la performance de l'enseignant (méthodologie, correction de la prononciation et de la grammaire, structure de la leçon, clarté des consignes, etc.), le respect des huit étapes pédagogiques de Visiagora et l'utilisation des outils Visiagora que je présenterai dans la partie conception. Les visites de classe ont pour objectif l'amélioration de la performance de l'enseignant sur de nombreux critères (Cf. Annexe 1) et non de le blâmer.

J'ai également créé des supports de cours en visioconférence Visiagora pour les enfants en anglais. En groupe de cinq stagiaires, nous avons créé une vidéo présentant la plateforme Visiagora à des centres de langues, des universités, des institutions, etc. En

effet, à la suite des mesures prises concernant le Covid-19, de nombreux établissements fermaient et nous devions montrer qu'il était possible de trouver d'autres solutions comme les cours en ligne. À partir de la semaine du 9 mars, nous avons donc dû laisser nos projets de stage ou autres travaux de côté et nous consacrer au plan d'action mis en place par Visiagora à savoir : créer des comptes apprenants, des comptes formateurs, des programmes de cours, gérer l'organisation des cours en ligne et les éventuels besoins techniques de la part des formateurs et apprenants, etc.

Avec mes collègues stagiaires, nous avons également eu l'idée de créer un « café du français » en ligne durant cette période de confinement. Nous avons choisi les thèmes des séances (peinture, sculpture, architecture, cinéma, etc.), créé leur contenu, le calendrier des séances, les publications sur les réseaux sociaux et les visuels des publications. Ce « café » était sous forme d'ateliers de conversations sur la plateforme Visiagora, en Visioconférence. Il y avait un animateur pour un maximum de six participants.

Cette expérience m'a montré comment faire face à une situation de crise, en réorganisant et en adaptant tous nos projets. Mon projet de stage a ensuite repris au fur et à mesure que la situation évoluait.

3.2. L'analyse du contexte et des besoins

Comme expliqué précédemment, le besoin principal du centre de langues est de reprendre l'objectif de départ de Visiagora – qui avait été abandonné à la création du département comme expliqué auparavant – à savoir offrir des supports en amont et en aval des cours en visioconférence aux apprenants. L'idée est également de se démarquer des nombreux centres de langues présents en Belgique afin de garder le rayonnement que possède le CLL en proposant diverses formations pour divers publics et besoins.

De plus, bien que l'approche pédagogique de Visiagora soit majoritairement respectée par les formateurs, lors des visites de classe en ligne je me suis rendu compte que la répartition du temps de parole entre l'enseignant et le formateur n'était pas toujours respectée. En effet, l'enseignant parlait parfois plus que l'apprenant et dans une langue autre que la langue cible. Cette observation prouve la présence d'écarts entre ce que l'approche pédagogique prescrit et ce qui est réalisé, ce qui peut être un frein dans l'apprentissage de l'apprenant puisque cela ne lui permet pas d'être au cœur de son apprentissage.

Après de nombreux échanges avec mes camarades de classe dans un forum sur la plateforme Moodle où nous devons présenter notre contexte de stage dans le cadre du cours Méthodologie du mémoire, une d'entre eux m'expliquait qu'elle avait suivi une formation en ligne en allemand est que la production orale était inexistante. Elle trouvait donc ma problématique intéressante et pertinente.

3.3. La problématique

J'ai d'abord pris une mauvaise direction lors de l'élaboration de ma problématique en me focalisant sur la dimension ingénierique de notre stage. Ainsi, mes premières problématiques étaient générales et n'apportaient pas d'éléments en lien avec la didactique des langues comme : « Que peut apporter l'articulation de sections asynchrones en aval et en amont d'un cours en visioconférence dans un parcours de formation hybride en FLE de niveau A1 ? » ou encore « Comment concevoir un parcours de formation hybride de niveau A1 ? ».

En analysant les besoins du département Visiagora et en observant de nombreux cours en ligne, j'en suis venue à me centrer sur l'oral et sur la manière de développer cette compétence. C'est pourquoi ce mémoire a pour but de répondre à la question suivante : Comment favoriser la production et l'interaction orales dans un parcours de formation hybride de niveau A1 ?

D'autres questionnements surviennent autour de cette problématique, à savoir : Quelles stratégies sont à mettre en place afin de développer la compétence orale de l'apprenant ? Quelles activités sont à favoriser ? Quels sont les avantages et limites d'un tel dispositif ?

Ainsi, dans ce mémoire et via ce projet, je souhaite prouver que les cours en ligne asynchrones en amont des cours en visioconférence peuvent améliorer les compétences orales des apprenants et que certaines activités sont à privilégier.

Partie 2

-

Cadrage théorique

Chapitre 4. La communication orale

Ce cadrage théorique a pour but d'élaborer des pistes de recherche pour ma conception ingénierique et de développer des hypothèses de réponses à la problématique de ce mémoire : Comment favoriser la production et l'interaction orales dans un parcours de formation hybride de niveau A1 ? Pour ce faire, cette étude se composera de trois chapitres. Le premier est axé sur la production et l'interaction orales, les éléments centraux de ce mémoire, le deuxième chapitre aborde la formation hybride et enfin, le dernier développe la pédagogie de la classe inversée.

4.1. La production orale dans l'enseignement des langues

Afin de commencer ce chapitre, je vais baser mon développement sur l'apport du CECR. Ce dernier adopte une approche actionnelle, précédemment définie en partie 1 mais que je vais développer ici : « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001 : 15). Une tâche est une action qui, pour être réalisée, demande l'utilisation de stratégies et de compétences. L'apprenant devient donc un acteur à part entière dans son apprentissage où il doit réaliser des actions. Cette approche n'est pas novatrice puisqu'elle se base sur d'autres approches la précédant : l'approche par les tâches, l'approche par compétences, l'approche communicative. Dans cette dernière, la langue est considérée comme un instrument de communication. La compétence à communiquer y est donc développée grâce à des objectifs de communication (Cuq, 2002 : 24).

Le CECR prouve l'importance de l'aspect communicatif au sein de l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'il affirme que son approche « tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. » (CECR, 2001 : 27). A la suite, le volume complémentaire du CECR continue sur cette même idée en affirmant l'importance du rapport social dans l'interaction avec autrui. C'est donc en ce sens que les cours de langues étrangères sont « fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches

de la vie réelle à l'aide de descripteurs 'Je peux (faire)' qui représentent des objectifs pour l'apprenant. » (2018 : 26-27).

Quatre activités langagières communicatives sont distinguées dans le CECR : la réception, la production, l'interaction et la médiation. Nous allons ici nous centrer sur la production orale et l'interaction orale.

Il est désormais nécessaire de définir ce que l'on entend par l'oral. D'après Jean-Pierre Cuq, l'oral est « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques » (Cuq, 2002 : 120 cité par Saidane & Fadda, 2017 : 14).

Concernant la compétence orale, Hélène Sorez explique que « S'exprimer oralement, c'est transmettre des messages généralement aux autres, en utilisant principalement la parole comme moyen de communication ». » (1995 : 5). Ici encore, tout comme le CECR le prône, l'importance est donnée au contenu du message plus qu'à sa forme.

Même si les activités de réception, de production, d'interaction et de médiation présentent des caractéristiques différentes les unes des autres, les activités de réception et de production « sont évidemment premières car indispensables dans le jeu même de l'interaction. » (CECR, 2001 : 18). En effet, la compétence orale requiert des compétences de compréhension et d'expression qui « sont en interaction incessante et continue. » (Teixeira Barros, 2012 : 26).

Comme nous avons pu le voir avec l'approche communicative et la compétence orale de manière générale, la langue est un outil de communication, et donc d'interaction sociale. En effet, nous développons notre compétence langagière grâce aux interactions quotidiennes avec notre entourage. Les apprenants, quant à eux, peuvent également développer leur compétence langagière avec d'autres apprenants « de son niveau ou d'un niveau supérieur » ou avec l'enseignant (Vygotsky, 1978 ; Lantolf, 2000 cités par Delgar Farrés, 2015 : 111-112).

4.2. L'interaction orale

4.2.1. Définition

L'interaction orale ou écrite est un « échange entre deux ou plusieurs locuteurs pouvant se dérouler en face à face, ou au moyen d'un outil de communication (téléphone, ordinateur, radio, etc.). L'interaction se caractérise par la tendance des participants à collaborer et à manifester leur engagement réciproque par l'emploi de ressources verbales, vocales, gestuelles, etc. » (Ravazzolo, Traverso, Jouin & Vigner, 2015 : 223). En plus des compétences de production, l'écoute et la compréhension sont primordiales en interaction, car « Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. [...] Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. » (CECR, 2001 : 18).

4.2.2. L'importance de la tâche au sein des interactions orales

Au sein de l'approche actionnelle, l'apprenant comme acteur social se réalise à travers des tâches à réaliser. La tâche « met la priorité sur la construction du sens (cf. Ellis, 2003 ; Nunan, 1989) et comporte une phase de traitement de l'information et une phase de production langagière écrite ou orale ». Bien que l'apprenant – le locuteur – soit primordial dans l'accomplissement de cette tâche, « le destinataire du produit langagier » est essentiel pour la mener à bien (Guichon & Nicolaev, 2009 : 2).

Elle se distingue en quatre types à savoir l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème (Pica, Kanagy & Falodun, 1993 cités par Guichon & Nicolaev, 2009 : 3). Ici, nous allons nous intéresser à l'échange d'information uniquement, puisque les apprenants de niveau A1 n'ont pas recours aux trois autres types de tâches. C'est un échange dans lequel « Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons » (Lamy & Hampel, 2007 cités par Guichon & Nicolaev, 2009 : 3).

Au sein de la tâche en elle-même, il faut prendre en compte trois caractéristiques jouant un rôle important dans la production orale de l'apprenant. La première est « le matériau langagier fourni en amont de la tâche » où se pose la question suivante : Le matériau langagier fourni en amont de la tâche ainsi que le thème de celle-ci aident-ils l'apprenant à réaliser la tâche ? « Les conditions de réalisations de la tâche » font parties de la deuxième caractéristique, comprenant la répartition de l'information entre les acteurs

ainsi que le temps donné pour mettre en œuvre la tâche. Enfin, la troisième caractéristique a pour sujet la production langagière attendue impliquant plusieurs questions : « celle-ci se fera-t-elle sur un mode argumentatif ou narratif ? Devra-t-elle impliquer certaines structures grammaticales ou lexicales ? La tâche est-elle ouverte (l'information peut être discutée selon de multiples perspectives ou bien les problèmes peuvent être résolus de diverses manières) ou bien fermée ? » (Guichon & Nicolaev, 2009 : 4).

D'après le Conseil de l'Europe, « La communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (CECR, 2001 : 121). Elle est donc indissociable des activités langagières.

La tâche joue un rôle important car elle « donne un contexte, un cadre et un sens à l'utilisation de la langue et par là sert de moyen à l'apprentissage de cette langue. » (Ellis, 2003 : 335-336 ; Müller-Hartmann & Schoker-von Ditzfurth, 2011 : 17 cités par Nissen, 2019 : 137). Ce contexte social permet à l'apprenant de s'engager dans son apprentissage comme acteur social. L'apprenant arrivera mieux à se projeter et à projeter son utilisation de la langue si la tâche est ancrée dans un contexte social l'environnant. Par exemple, Elke Nissen nous parle des « tâches issues du monde de l'entreprise visé par les études suivies » (Nissen, 2019 : 137-138). La tâche à réaliser doit viser un objectif social qui permettra à l'apprenant de se réaliser dans diverses situations de communication en dehors de la classe.

Lors de la réalisation d'une tâche communicative « les apprenants se concentrent davantage sur l'information à échanger que sur les aspects langagiers (lexiques, prononciation et grammaire). » (Micha-Osète, 2016 : 34). Encore une fois, l'accent est mis sur le contenu du message plutôt que sur sa forme.

La tâche peut être dite simple ou complexe. Une tâche simple ne comporte pas de sous-tâches ou d'autres étapes, tandis qu'une tâche complexe en possède plusieurs pour mener à bien sa réalisation (Conseil de l'Europe, 2001 : 121 cité par Nissen, 2019 : 138-139).

4.3. Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral

L'oral est une discipline complexe à mettre en place et à évaluer. L'une des raisons qui revient le plus souvent est l'aspect chronophage de la mise en place de l'oral en classe.

En effet, il faudrait solliciter toute la classe et donc les élèves un par un ou en petits groupes, ce qui prendrait relativement beaucoup de temps. De plus, il est difficile de mobiliser toute la classe lors d'une activité visant la production orale (Pagnoul, 2011 : 3).

Aussi, la situation exolingue montre un fossé linguistique entre l'apprenant et l'enseignant. Une situation est dite exolingue quand un « locuteur natif (ou presque), à savoir l'enseignant, et des locuteurs non natifs, c'est-à-dire les apprenants, se trouvent dans une interaction face à face qualifiée d'asymétrie sur le plan linguistique et interactionnel » (Causa, 2002 cité par Benamar, 2009 : 73). L'élève peut donc avoir des difficultés à s'exprimer, qui se présentent sous la forme de ratés d'élocution, de quiproquos ou de demandes d'aide (Benamar, 2009 : 63). En plus de présenter une dichotomie linguistique, un rapport hiérarchique, voire un rapport de force, est également présent entre l'apprenant et l'enseignant où ce dernier est représenté comme le modèle, la figure haute en classe. Par conséquent, cette relation peut freiner l'apprenant ou plus encore, le bloquer. Cependant c'est aussi grâce à cette asymétrie que le professeur peut développer certaines stratégies d'enseignement afin de venir en aide à l'apprenant (Benamar, 2009 : 65).

L'apprenant peut également se sentir en insécurité linguistique lorsque la pédagogie utilisée par l'enseignant préconise l'utilisation de la langue cible en classe. Cela signifie que la classe s'effectue en totale immersion. En effet, l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue a souvent été critiquée puisqu'elle représente un frein à l'apprentissage. Elle peut entraîner des « transferts linguistiques » entre la langue maternelle et la langue cible, qui peuvent toutefois être positifs si « ils permettent à l'apprenant de comprendre ou de construire un énoncé en s'appuyant sur sa langue maternelle sans que cela ne le mène à l'erreur, ou au contraire être négatifs quand la langue maternelle ne propose pas d'équivalent juste possiblement transférable en langue cible » (Thevenin, 2015 : 8-9).

L'utilisation de la langue cible en classe peut également entraîner des problèmes de compréhension des apprenants, n'ayant que peu d'aides auxquelles se raccrocher. En effet, tout dépend de la langue maternelle et la langue cible. Dans le cadre du FLE, il semble plus simple pour un apprenant ayant une langue maternelle romane d'apprendre le français, qu'un apprenant parlant une langue germanique. De plus, enseigner en langue cible peut avoir un aspect chronophage puisque pour faciliter la compréhension, l'enseignant a recours à de nombreuses répétitions et reformulations (Thevenin, 2015 : 11-12).

Au-delà de certaines limites à l'enseignement en langue cible, il existe également des avantages. A l'ère où les méthodologies communicatives sont de plus en plus primées, cette pratique offre un « bain linguistique » à l'apprenant lui permettant alors de mieux s'accommoder à la langue, aux sons, à la prononciation et d'améliorer sa compréhension orale. De plus, lorsque l'apprenant apprend, il a tendance à reproduire ce qu'il entend, l'enseignant est donc vu comme un modèle. Le contact avec la langue cible favorise ce mimétisme, pour ainsi se familiariser avec la langue (Thevenin, 2015 : 10). Certains apprenants n'ont parfois pas la possibilité d'entendre la langue étrangère – ici le français – à l'extérieur de la classe ou n'assistent qu'à quelques heures de cours par semaine, ce qui n'est pas intensif. Enseigner en langue cible permet alors de créer un environnement favorable autour de cette langue et d'immerger l'apprenant dans son apprentissage (Crouse, 2012 cité par Alavainio, 2017 : 28-30). Il est à noter que l'American Council on the Teaching of Foreign Languages demande à ce que la langue cible soit utilisée à 90% dans un cours de langue étrangère sans pour autant interdire le recours à la langue maternelle si besoin (Crouse 2012 cité par Alavainio, 2017 : 28). Le Conseil de l'Europe au sein du volume complémentaire du CECR est également convaincu de l'utilisation de la langue cible en classe. Selon lui, « Considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue, implique un usage important de la langue cible en classe – il s'agit d'apprendre pour utiliser la langue plutôt que d'apprendre la langue (en tant qu'objet d'apprentissage). » (2018 : 27).

Afin de remédier à ces difficultés et ces réticences concernant certaines pédagogies, il est judicieux de présenter désormais les stratégies que pourrait adopter l'enseignant s'il souhaite développer la compétence orale de ses apprenants.

4.4. Les stratégies d'enseignement de l'oral

Pour commencer, « Une stratégie est « [...] un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final » (Bange, 1992 cité par Benamar, 2009 : 67). Ainsi, durant son enseignement, l'enseignant peut mettre en place diverses stratégies afin d'aider les apprenants dans leur apprentissage.

Selon Kerbrat-Orecchioni, « La communication orale est multimodale : elle est d'une part multicanale (exploitant à la fois les canaux auditif, visuel et éventuellement tactile) et d'autre part plurisémiotique » ce qui signifie qu'elle comprend des unités verbales, paraverbales et non-verbales (2010 : 17-18). Enfin, en ligne – et c'est le sujet de

ce mémoire – le caractère multimodal des interactions est inévitable et est donc à prendre en compte. En effet, ce mémoire se centre sur les productions et interactions en ligne notamment en visioconférence et « Les participants engagés dans une communication synchrone en ligne vont devoir combiner la langue parlée, le langage écrit, les systèmes visuels et graphiques et le langage corporel. » (Vincent, 2012 : 34). Tous ces éléments peuvent permettre à l'apprenant de se raccrocher à l'un d'eux pour faciliter sa compréhension et son apprentissage et permettre à l'enseignant d'utiliser tous les canaux possibles et les unités linguistiques pour ses stratégies d'enseignement.

4.4.1. Stratégies dans l'enseignement

En 1988, Ellis présente divers facteurs susceptibles d'améliorer l'acquisition d'une L2, à savoir : « la quantité des apports langagiers, le besoin de communiquer, le choix de la part des apprenants sur ce qui est dit, l'exécution d'une variété d'actes de langage, un enseignant qui incite à reprendre, élaborer ou prolonger les contributions de l'apprenant et une pratique désinhibée » (Ellis⁹, 1998 cité par Yang, 2010 cités par Anna Campion, 2018 : 24).

En 2010, Yang propose d'autres aspects à même de favoriser selon lui, l'enseignement des langues en classe et ainsi développer la compétence orale des apprenants (ma traduction) :

- Un enseignement à faible structure : prône l'idée que les tâches où l'apprenant est maître de son apprentissage. L'enseignant possède un rôle de guide plutôt que de transmetteur et de contrôlant. L'autonomie est favorisée dans ce type d'enseignement.
- Une utilisation créative de la langue : l'enseignant doit apporter à l'apprenant diverses possibilités de s'exprimer en situation de communication réelles ou authentiques. L'apprenant doit posséder le matériel linguistique dont il a besoin pour pouvoir s'exprimer en classe et en dehors.

⁹ « Quantity of “intake”, A need to communicate, A choice on the part of learners over what is said, The performance of a range of speech act, An input rich in “extending” utterances: These are teacher utterances that pick up, elaborate, or in other ways extend the learner’s contribution. Uninhibited practice » (Ellis , 1998 cité par Yang, 2010 cités par Anna Campion, 2018 : 24).

- Le recours à du matériel authentique : cela permet aux apprenant de faire face à diverses situations de communication en dehors de la classe et à mettre en contexte les formes linguistiques vues en classe.

Les aides visuelles peuvent également faciliter la compréhension des apprenants. Les gestes, les supports visuels, le contrôle de compréhension ou encore le développement progressif du degré de difficulté de l'input langagier sont par exemple mentionnés. L'utilisation de présentations PowerPoints est également possible, « Ces présentations sont interactives et avancent par étapes ce qui aide les apprenants à communiquer en langue cible parce que les mots-clés et le support visuel sont visibles tout le temps. » (Crouse, 2012 : 24 cité par Alavainio, 2017).

Une stratégie envisageable est l'utilisation d'une langue médiatrice en classe. La langue médiatrice est définie comme « la langue utilisée par l'enseignant pour l'enseignement du FLE en classe ; plus simplement, la langue médiatrice est ici la langue d'enseignement, par opposition parfois à la langue enseignée et à la langue de l'enseignant. » (Thevenin, 2015 : 4). Même si l'enseignement en langue cible est à privilégier, le recours à une langue médiatrice peut aider l'apprenant à comprendre, le rassurer et faciliter son apprentissage (Thevenin, 2015 : 6). Cette langue peut être la langue maternelle de l'apprenant ou une autre langue parlée par la majorité de la classe.

4.4.2. Stratégies linguistiques

En plus de ces diverses stratégies permettant d'optimiser l'enseignement de manière organisationnelle, il existe des stratégies linguistiques visant à aider l'apprenant dans son apprentissage de la compétence orale. On classe ses stratégies linguistiques par catégories verbales, paraverbales et non-verbales.

Parmi les stratégies verbales, l'enseignant peut utiliser la répétition. Elle permet à l'enseignant de corriger l'apprenant sans pour autant lui donner la bonne réponse. L'apprenant est amené à réfléchir et à s'auto-corriger. Si l'enseignant donne la réponse de manière explicite, l'apprenant ne s'interroge pas sur son erreur ou encore, ne prend pas conscience que c'en était une.

Enfin, la demande d'achèvement est une autre stratégie envisageable : l'enseignant va commencer par dire un mot ou une phrase en s'arrêtant et finissant la plupart du temps avec une intonation montante. On parle également d'achèvements interactifs constitués de

3 éléments à savoir : « 1. l'énoncé inachevé du locuteur non natif, 2. un énoncé du locuteur natif destiné à achever et 3. l'énoncé complété par le non natif » (Behrent, 2007, cité par Benamar, 2009). Elle est vue comme une stratégie de formulation.

Au sein des stratégies paraverbales, nous trouvons l'allongement vocalique. Elle est souvent conjointe à une intonation montante. Elle est utilisée pour la demande d'achèvement.

Enfin, le geste et le regard sont des stratégies non-verbales qui peuvent être adoptées par l'enseignant. Ici, c'est le corps qui est engagé, non plus la parole. Le geste et le regard peuvent permettre à l'enseignant de désigner un apprenant, par exemple (Benamar, 2009 : 69-72). Le geste peut aussi expliquer un mot ou accompagner la parole de manière rythmique et expressive (Gullberg, 2005 cité par Kakoyianni-Doa & Christoforou, 2014 : 97).

4.5. La place de l'oral au niveau A1

Il est important de préciser quelle place occupe l'oral pour le public avec lequel nous avons travaillé, à savoir des apprenants de niveau débutant et A1

Tout d'abord, il est nécessaire de définir ce qu'entend le CECR par niveau A1. C'« est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel – celui où l'apprenant est capable d'interactions simples ; peut répondre à des questions simples sur lui-même, l'endroit où il vit, les gens qu'il connaît et les choses qu'il a, et en poser ; peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent ou qui lui sont familiers et y répondre également, en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées. » (CECR, 2001 : 32).

Ainsi, malgré la différence nette que fait le CECRL entre l'interaction orale et la production orale, il n'est pas pertinent ici de les distinguer. En effet, pour un niveau A1, il est difficile d'engager les apprenants dans de longues productions orales, la forme d'oral la plus fréquente au niveau A1 étant l'oral en interaction. À ce niveau, les apprenants effectuent des échanges simples et brefs et peuvent rencontrer de nombreuses difficultés à s'exprimer. Cependant, les objectifs de cours pour un niveau débutant portent davantage sur la maîtrise de l'oral que sur le développement de réelles compétences interactionnelles. Le contenu du message est plus à considérer que sa forme bien que l'apprenant développe

également des compétences grammaticales. Il est bien indiqué dans le que l'apprenant de niveau A1 ne peut avoir de réelles stratégies de production et de réception. En effet, concernant la production orale générale, il ne peut que « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses ». Pour ce qui est de la production orale en continu (monologue suivi), l'apprenant « peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation. » (CECR, 2001 : 49).

Au niveau de la compréhension orale générale, l'apprenant « peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens. » (CECR, 2001 : 55). Ainsi, il ne peut pas comprendre une interaction entre locuteurs natifs ni des émissions de radio et des enregistrements.

Enfin, concernant l'interaction orale générale, l'apprenant de niveau A1 « peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers » (CECR, 2001 : 61). Lors d'un échange d'information, l'apprenant « peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. » (CECR, 2001 : 67).

Nous remarquons donc que les objectifs portent plus sur la construction, la cohérence, la prononciation et le sens du message. Le contenu doit être simple, bref et lent. Ainsi, les compétences plus développées comme la capacité à faire face à l'urgence d'une communication ne sont pas appréhendées à ce niveau. Avec un niveau A1, les compétences à développer, que ce soit dans un oral en continu ou dans des interactions, sont pratiquement identiques.

Afin d'analyser le développement des compétences orales, il convient donc d'analyser la progression des élèves tout en étant conscient de leur prérequis et des objectifs à atteindre. Elle peut s'observer à travers divers facteurs telle que la fluidité. Cette dernière « renvoie à la vitesse de la production en L2, sans pauses ni hésitations excessives » (Skehan, 1996, cité par Guichon & Nicolaev, 2009 : 7). La partie 3 de ce

mémoire fera l'objet d'une analyse concernant l'acquisition et la progression des compétences orales des apprenants.

Chapitre 5. L'hybridation en classe de langues

5.1. La formation hybride en langues (FHL)

5.1.1. Définir la FHL

Avec l'arrivée des TICE en classe, de nombreux types de formations se sont développés. C'est le cas pour les formations à distance notamment qui ont considérablement changé le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. Il est désormais considéré comme « utilisateur » et « client » (Albertini et Bonamy, 1991, cités par Linard, 1995 : 46, cités par Peraya, Charlier & Deschryver, 2014 : 16) et il est au cœur de la formation et de l'enseignement-apprentissage.

L'une d'entre elles se nomme la formation hybride et se caractérise par la co-présence du distanciel et du présentiel au sein de l'enseignement-apprentissage. C'est « une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone » (APOP, 2012). Elle a été créée notamment pour répondre aux contraintes de publics dans les formations en entreprise. Pour reprendre un cours suivi en première année de master intitulé *Intégrer le numérique dans l'enseignement des langues* et dispensé par Thierry Soubrié, la formation hybride permet potentiellement d'augmenter le travail sur et dans la langue cible, de développer l'autonomie des apprenants, de différencier les parcours de formation et peut servir de cadre à la mise en place de projets télécollaboratifs. Pour Elke Nissen :

« La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active. » (2019 : 35).

Ici, Elke Nissen distingue trois grandes caractéristiques de la FHL : la co-présence du distanciel et du présentiel, la place de l'interaction et la mise en place d'une pédagogie active.

La pédagogie active « se base sur une conception constructiviste de l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant joue un rôle central dans la construction de ses savoir-faire et des

savoirs ». Elle s'oppose donc aux méthodes qui assignent à l'enseignant le rôle de transmetteur du savoir à un élève passif. Cette méthode « s'oppose ainsi à un enseignement dont l'entrée serait celle de l'assimilation de règles ou de contenus, suivie par leur mise en application, dans une démarche dans laquelle l'enseignant garde pleinement une position centrale » (Nissen, 2019 : 65). L'initiative et l'implication de la part des apprenants au sein de tâches ou projets à réaliser font parties intégrantes d'une pédagogie active (Soubrié, 2008).

5.1.2. Modes et modalités

- **Deux modes : le distanciel et le présentiel**

Comme nous avons pu le voir dans la définition de la FHL, le principal critère distinctif de la FHL est la symbiose entre le présentiel et le distanciel. Le présentiel se caractérise par la « coprésence physique » ainsi qu'un aspect simultané de l'enseignant et de l'apprenant alors que le distanciel se caractérise par l'absence physique des interactants (Nissen, 2019 : 42). Concernant les TICE, elles peuvent être présentes en présentiel alors qu'en distanciel leur intégration est indispensable.

Au sein de toute formation hybride, l'un des deux modes (distanciel ou présentiel) ressortant le plus dans la formation est appelé « mode pilier ». Cette expression a été définie par Neumeier et désigne le mode où « sont données les consignes », « est expliqué le déroulement de la formation », où « les apprenants passent le plus de temps » (Neumeier, 2005, cité par Nissen, 2019 : 121). Elke Nissen ajoute un autre critère : « Il s'agit du fait que l'un des modes soit considéré comme étant principal lors de la conception d'une formation hybride. C'est cette place centrale dans le scénario pédagogique de la formation qui représente le premier critère du mode pilier ». Il faut savoir que le mode pilier que l'on sélectionne n'est pas définitif : l'autre mode peut devenir mode pilier à son tour à un moment donné et ainsi de suite (2019 : 123). Par scénario pédagogique, il est entendu ici le déroulement de la formation avec les objectifs, les tâches qui seront à mener. Cependant, dans la télécollaboration Tutti a bordo il n'y a pas de mode pilier d'après la conceptrice. Elle explique que les deux modes cohabitent sans qu'il y ait un mode dominant par rapport à l'autre (Nissen, 2007 : 218).

- **Les modalités**

Deux modalités viennent s'ajouter au distanciel et au présentiel qui sont le synchrone et l'asynchrone. Elles font référence au caractère temporel de l'enseignement, puisque le synchrone renvoie à des « modalités d'échange d'informations en direct » tandis que la modalité asynchrone renvoie à des informations transmises de manière différée (Eduscol, 2012).

Ces deux modalités ont été définies de la façon suivante par Sauvé, Villardier & Prost :

« L'enseignement en ligne synchrone (téléprésence) s'appuie sur des systèmes de formation multimédia qui reproduisent le modèle d'enseignement en face à face où la personne enseignante est en contact médiatique direct et en temps réel avec les personnes apprenantes. [...] L'enseignement en ligne asynchrone se construit à l'aide de plateformes d'apprentissage en ligne qui permettent d'indexer et de rendre disponibles toutes les ressources nécessaires à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage ou au développement de compétences dans un même endroit. Elles sont facilement accessibles, peu importe la situation géographique des acteurs et le moment, à condition que ces derniers disposent d'un ordinateur et d'accessoires multimédias ainsi que d'une connexion à Internet. » (2008 : 69).

Ainsi, nous pouvons trouver le mode distanciel synchrone et asynchrone ainsi que le mode présentiel synchrone et asynchrone.

Bien que la séparation géographique entre enseignant et apprenants soit un des éléments définitoires de la formation entièrement à distance, de nombreux éléments montrent des similitudes entre le distanciel synchrone et le présentiel. Tout d'abord, il faut rappeler que l'utilisation des outils numériques en ligne est l'une des principales caractéristiques d'une FHL. Cette caractéristique se retrouve tant en présentiel qu'en distanciel et dans les deux modalités à savoir synchrone et asynchrone.

Outre la présence possible des technologies numériques, la présence des interactions est un critère important dans la définition de la FHL : « Dans une formation hybride l'interaction en présentiel et celle, synchrone ou asynchrone, médiatisée par ordinateur coexistent et s'intègrent l'une dans l'autre » (Neumeier, 2005 cité par Nissen, 2019 : 57). Le caractère instantané des interactions peut se retrouver dans les deux modes : en présentiel grâce à son « aspect simultané » (Cf. définition de présentiel 5.2.1) et en distanciel synchrone grâce à l'utilisation de la visioconférence. Cette dernière « introduit de la synchronie quand la plupart des outils ne permettent qu'une interaction en temps

différé » (Guichon & Tellier, 2017 : 32). Par ailleurs, concernant le développement de l'interaction orale dans les deux modes, Gemma Delgar Farrès a affirmé, après son étude comparative de l'interaction orale en présentiel et à distance, qu'il n'y a pas de dissemblances entre elles, ne serait-ce que des différences de niveaux, de profils entre apprenants ou encore des problèmes techniques liés aux nouvelles technologies (2015 : 121).

De plus, les différentes modalités de travail peuvent se retrouver tant en présentiel qu'en distanciel synchrone. En présentiel il est tout à faire possible de passer d'une activité en individuel à une activité de groupe. C'est également le cas en distanciel synchrone où l'accompagnement et la prise de décision peut se faire de façon individuelle ou en petits groupes (Nissen, 2019 : 120).

Concernant la présence physique des enseignants et des apprenants – qui définit le mode présentiel – si nous prenons une nouvelle fois l'exemple de la visioconférence, son intérêt est « de pouvoir combler la distance entre enseignants et apprenants en les mettant face-à-face de façon virtuelle » (Macedo-Rouet, 2009) et ce, malgré une distance géographique. On parle aussi de « présence pédagogique », qui selon Nicolas Guichon, « correspond à l'orchestration des ressources (technopédagogiques, sémiotiques, psychologiques) déployées par les enseignants en ligne et auxquels ils parviennent à donner une certaine saillance. » (2017). Elle permet de capter l'attention de l'apprenant et de créer des liens. Ces différents types de présences favorisent notamment le développement des liens socio-affectifs entre enseignant et apprenant. En présentiel, les liens socio-affectifs se créent grâce à divers types d'activités, et les enseignants font part de leurs encouragements pour que les apprenants gagnent en assurance. On parle alors de présence sociale (Garrison & Vaughan, 2008 cités par Elke Nissen, 2019 : 46). Pour ce qui est du distanciel synchrone, le caractère multimodal des interactions en ligne prouve que « la visibilité des gestes de l'enseignant, la plus ou moins grande distance entre lui et la webcam, la qualité et le ton de sa voix, la perception de ses expressions faciales jouent un rôle critique pour véhiculer des effets de sens particulièrement importants dans la relation psychoaffective qu'il construit avec les apprenants. » (Guichon & Tellier, 2017 : 33).

L'image en ligne, possible grâce à la visioconférence par exemple, permet de créer « un environnement social chaleureux dans lequel l'apprentissage sera valorisé » (Bernatchez, 2001 cité par Guichon & Tellier, 2017 : 34).

L'accompagnement en formation hybride – qui fera l'objet d'une prochaine sous partie – participe fortement au développement des liens socio-affectifs entre les apprenants et l'enseignant puisque ce dernier développe une fonction de tuteur. « La « présence sociale », c'est-à-dire la proximité par rapport à l'enseignant et aux pairs, contribue à l'engagement des apprenants dans leur formation, et dans les interactions en ligne (Wegmann & Thompson 2014 : 79) ainsi qu'en présentiel. Et, inversement, les interactions participent à l'abaissement de la distance transactionnelle » (Nissen, 2019 : 216).

5.1.3. L'accompagnement-tutorat en FHL

Avec l'articulation du présentiel et du distanciel dans les formations hybrides, se pose souvent la question du suivi de l'apprenant à distance. L'apprenant, étant laissé à plusieurs reprises en autonomie dans ce type d'apprentissage, doit impérativement être accompagné. Mais comment s'y prendre et quelle en est la limite ?

Jean-Pierre Cuq définit l'autonomie comme « la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage » (2003 : 31). Cependant, il existe une pluralité de compétences liées à l'autonomie : organisationnelle, méthodologique, sociale, psycho-affective ou motivationnelle, cognitive, langagière, métacognitive, informationnelle, technique. Pour ce mémoire, nous nous pencherons sur les compétences organisationnelle (savoir organiser son travail, savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances), langagière (savoir agir en langue étrangère, savoir chercher de l'aide langagière, savoir poser des questions sur la langue) et technique (savoir prendre en main et utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation, savoir ajuster ses usages en vue des objectifs, et savoir où trouver de l'aide technique) (Nissen, 2019 : 207).

Au sein d'une FHL, il est important de préciser que malgré l'importance de la compétence autonome pour l'apprenant, ce dernier « doit soit déjà être autonome, soit pouvoir le devenir dans le cadre de la formation afin de se l'approprier et d'en être l'acteur » (Nissen, 2019 : 202). Ainsi, il est important de ne pas voir l'autonomie comme une compétence qui s'acquiert seul. L'enseignant doit guider l'apprenant pour que ce dernier acquiert les compétences en autonomie nécessaires, et endosse alors le rôle de « facilitateur », « guide », « accompagnateur » (Scagnoli, 2005 cité par Nissen, 2019 : 218). Nissen explique qu'il est nécessaire de structurer davantage pour permettre à l'apprenant d'être plus autonome. Pour l'aider à acquérir la compétence organisationnelle, l'enseignant peut être clair sur les échéances, les lieux où se déroule la formation, le planning à tenir, les supports

mis à disposition. Au niveau langagier, l'enseignant peut choisir des activités visant l'apprenant à identifier les éléments linguistiques maîtrisés ou non, ciblant les difficultés individuelles, faire des feedbacks personnalisés. Enfin, pour ce qui est de la compétence technique, l'enseignant peut expliquer le fonctionnement de la plateforme à l'apprenant et l'aider lors d'éventuels problèmes techniques (Nissen, 2019 : 212). L'apprenant se sentira tout de même plus à l'aise et à même d'être maître de son apprentissage si l'enseignant lui donne les clés le lui permettant. Entre alors en jeu l'importance du scénario pédagogique au sein de la FHL. En effet, en identifiant clairement et dès le début les objectifs d'apprentissage, la manière dont va se dérouler la formation et le type de tâches à réaliser, l'apprenant aura une vue d'ensemble sur la formation et saura ce qui est attendu de lui (Nissen, 2019 : 214).

Comme toute mise en place au sein de l'enseignement d'une langue étrangère, l'apprenant peut éprouver des difficultés pour accueillir l'autonomisation et donc avoir du mal à prendre en charge son apprentissage. En effet, la corrélation entre le présentiel et le distanciel peut déstabiliser si l'apprenant est habitué à apprendre dans une pédagogie frontale et traditionnelle : « Pour être acteur de son apprentissage, une certaine volonté est indispensable à l'apprenant, ainsi qu'un temps d'adaptation. » (Nissen, 2019 : 215). L'apprenant préférant les supports papiers et un apprentissage traditionnel se sentira dépasser par la technologie et les compétences qu'elle demande.

5.2. La pédagogie de la classe inversée

Dans la pédagogie traditionnelle l'enseignant se présente comme le détenteur du savoir et les apprenants sont relativement passifs. La pédagogie inversée, particulièrement récente, renverse les rôles de l'enseignant et des apprenants. Elle a été introduite pour la première fois par un professeur de physique à Harvard dans les années 1990 qui demandait à ses apprenants de lire les supports en amont du cours afin de mobiliser ce temps pour les éventuels questionnements des apprenants sur ces mêmes supports (Nono Tchatouo & Baque, 2017). Mais c'est en 2007 avec Jonathan Bergmann et Aaron Sams que cette pédagogie a été travaillée en profondeur. Tous deux enseignants de chimie, ils proposaient à leurs élèves de regarder des leçons sous format vidéo avant le cours pour dédier le temps de classe à l'accompagnement des élèves et à la production d'activités en lien avec la thématique du jour. Certains auteurs ont résumé cela par « Lectures at home and

Homework in class » (Lebrun, Gilson & Goffinet, 2016 : 126). Mais comment définir réellement cette pédagogie qui semble se mettre en place de multiples manières ?

5.2.1. Définition(s)

Pour définir la pédagogie inversée, Dumont & Berthiaume expliquent que dans un « dispositif s'inspirant du modèle de la classe inversée, la partie transmissive est tout ou partiellement externalisée et le temps ainsi libéré en cours est voué à des activités qui vont permettre aux étudiants de développer leurs processus intellectuels en lien avec les contenus du cours. » (2016 : 9). Ce qu'il faut principalement retenir, c'est que la pédagogie inversée mobilise deux environnements dans lesquels l'enseignement-apprentissage s'effectue : l'intérieur et l'extérieur de la classe (Basal, 2015 : 33).

Il existe plusieurs définitions. Nizet, Galiano & Meyer en recensent six différentes parmi lesquelles j'ai délibérément choisi celle me paraissant la plus complète et la plus ouverte à diverses mises en œuvre à savoir celle de Nizet et Meyer : « Une séquence pédagogique de type hybride dans laquelle l'enseignant met à profit les technologies numériques (par exemple une séquence vidéo) pour rendre les concepts et les connaissances accessibles aux étudiants selon leurs besoins et disponibilités en dehors des heures de classe. En classe, l'étudiant est placé dans des situations d'apprentissage actif et l'enseignant joue un rôle pédagogique de médiateur et de coach. » (2016 : 42). Ce qui me paraît le plus intéressant et c'est ce pourquoi cette définition s'est démarquée des autres selon moi, c'est le fait de centrer sur l'accessibilité selon les besoins et disponibilités de l'apprenant. La pédagogie de la classe inversée prône une pédagogie active où l'apprenant contrôle son apprentissage. Il existe trois types de pédagogies inversées selon le Cycle de Kolb en 1984 :

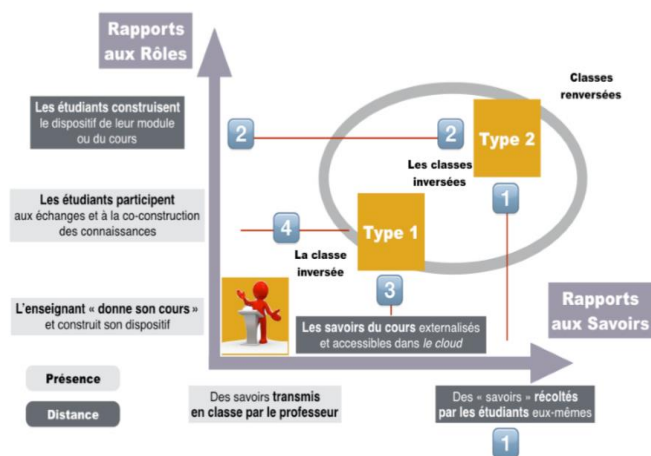


Figure 4 : schéma des types de classes inversées par Marcel Lebrun

Tout d'abord, le type 1 est le schéma typique de la pédagogie de la classe inversée où les savoirs sont vus à la maison grâce à l'utilisation du numérique (externalisation des savoirs) puis, en classe, les interactions sont privilégiées ainsi que d'autres activités permettant d'approfondir les connaissances vues antérieurement.

Dans le type 2, les apprenants vont chercher les informations à l'extérieur de la classe concernant un sujet que l'enseignant leur a préalablement donné. Ils viennent ensuite en classe dans le but de partager ce qu'ils ont trouvé. Ce partage peut se faire sous forme d'exposé ou d'activité pour leurs camarades de classe. Ici, c'est l'inversion des rôles enseignant-apprenant qui est prônée.

Enfin, le type 3 est un mélange du type de 2 et du type 1. On y trouve des activités de contextualisation où l'apprenant va chercher les informations par lui-même, en contexte, des activités de décontextualisation où la théorie va être apportée puis, des activités de recontextualisation grâce à des exercices d'applications, des problèmes à résoudre, des débats (Lecoq & Lebrun, 2016 : 7).

Comme toute pédagogie, la classe inversée présente des avantages comme des limites. Comme avantages, nous pouvons citer le temps gagné en classe afin d'effectuer des activités sur la leçon vue en amont, de questionner cette dernière ou bien d'interagir (Ait Moussa, 2016). Ce gain de temps permet aussi de libérer du temps pour les enseignants (Basal, 2015 : 29).

L'interaction développée à l'intérieur de la classe renforce d'ailleurs les relations entre enseignant et apprenants (Dang, 2018).

L'un des principaux avantages de cette pédagogie est la centration sur l'apprenant. Ce dernier devient plus actif à la suite d'un changement de rôle de la part de l'enseignant. Tandis que la pédagogie traditionnelle place l'enseignant au centre du savoir, la pédagogie inversée invite l'apprenant à être acteur de son apprentissage. L'enseignant est un guide, un animateur (Basal, 2015 : 30). Cette position plus active de l'apprenant est due au fait de voir les leçons à l'extérieur de la classe, il vient ensuite à l'intérieur de la classe en étant plus préparé et donc plus actif lors des activités (DeGrazia, Falconer, Nicodemus, & Medlin, 2012, cités par Basal, 2015 : 30). Les apprenants ont la possibilité de développer leur savoir à l'extérieur de la classe donc la participation en classe augmente (Bergmann & Sams, 2012, cité par Basal, 2015 : 32).

La différenciation pédagogique peut également s'effectuer grâce à la mise en place de la pédagogie de la classe inversée. En effet, en effectuant des activités avant le cours comme la visualisation de vidéos, les apprenants peuvent s'adapter à leurs propres besoins et revoir la vidéo ou relire la leçon autant de fois que possible. De plus, grâce à la variété d'outils qui peut être utilisée, d'autres activités peuvent être créées pour répondre aux besoins des apprenants (Strayer, 2007 cité par Basal, 2015 : 31). Ils peuvent ainsi progresser à des vitesses différentes (Parsons & Beauchamp, 2012 cité par Basal, 2015 : 31). D'autres auteurs confirment cette hypothèse en expliquant avoir observé, grâce à la pédagogie inversée, « l'individualisation de l'enseignement et la possibilité pour l'étudiant de travailler à son rythme, dans l'environnement de son choix pendant les activités à distance. » (Dumont, 2016 : 123)

L'autonomie des apprenants est développée puisqu'ils doivent d'abord apprendre seuls, en dehors de classe et sans la présence physique de l'enseignant : « La classe inversée tend à replacer la responsabilité de l'apprentissage entre les mains de l'apprenant. Chaque élève est responsable de la consultation des ressources pour ensuite fournir un travail en classe. » (Dufour, 2014 : 46).

Au-delà des nombreux avantages de cette pédagogie, des limites sont à signaler. Les méthodes pédagogiques ne conviennent pas à tous les acteurs, que ce soit les enseignants ou les apprenants. En effet, le changement de rôle que cette pédagogie entraîne peut provoquer certaines réticences puisque les apprenants doivent à la fois être actifs à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (Nizet, 2015). Un fossé se crée d'ailleurs parfois entre les « bons » élèves et ceux ayant un niveau inférieur. Les bons élèves, ayant été habitués à une pédagogie traditionnelle, peuvent avoir des difficultés à s'adapter à une nouvelle pédagogie. Les élèves de niveau inférieur, quant à eux, semblent préférer cette inversion des rôles et seraient plus efficaces (Nono Tchatouo & Baque, 2017).

Le développement de l'autonomie – présenté comme un avantage – peut également être une limite puisqu'on ne peut pas laisser les apprenants à l'extérieur de la classe sans les initier à cette pratique. L'apprentissage de l'autonomie doit être enseigné par l'enseignant aux apprenants (Nizet, 2015).

Pour conclure cette partie sur les avantages et les limites, « le succès d'une classe inversée dépend de la façon dont l'enseignant l'applique¹⁰ » (Basal, 2015 : 34, ma traduction) mais cela dépend également des capacités, de la motivation et des compétences d'autonomie des apprenants.

5.2.2. La classe inversée : une forme d'hybridation ?

La pédagogie inversée est définie par certains auteurs comme une sorte de formation hybride « par le mélange qu'elles [les classes inversées] proposent entre activités et interactivités d'apprentissage et d'enseignement à la fois en présence et à distance. » (Charlier & Peraya, 2013, cité par Lebrun, 2016 : 75). Staker & Horn (2013) rejoignent la pensée de Charlier & Peraya et considèrent la classe inversée comme « une formation dans laquelle les apprenants alternent entre les modes selon un planning déterminé » (Nissen, 2019 : 102).

Lebrun explique qu'il existe un continuum entre la formation hybride et la pédagogie de la classe inversée grâce à l'alternance du présentiel et du distanciel mais aussi grâce « au rapport entre « enseigner » et « apprendre » » (Lebrun, 2011 cité par Lebrun, 2017 : 75). En effet, l'un des critères principaux de la formation hybride est la corrélation entre distanciel et présentiel.

Cependant, certains auteurs contestent ce rapprochement entre la classe inversée et la formation hybride. Selon Elke Nissen, pour que la pédagogie de la classe inversée soit caractérisée comme une formation hybride en langues, il faut que les caractéristiques suivantes soient présentes, à savoir :

- « la présence d'un distanciel soumis à une scénarisation et avec un recours aux technologies numériques ;
- un scénario de communication qui prévoit des interactions non seulement en présentiel, mais également à distance, ou pour le moins la possibilité d'adresser des questions à un interlocuteur identifié. » (2019 : 104)

Pour elle, l'idée d'intégrer une pédagogie de la classe inversée est surtout un moyen d'aller vers une pédagogie active de la part de l'enseignant. En effet, tant dans une

¹⁰ « the success of a flipped learning model depends on the teacher applying it. » (Basal, 2015 : 34)

formation hybride que dans une classe inversée, la réalisation de tâches par l'apprenant est importante. Cependant, elle explique que si une formation a comme objectif l'interaction, il serait plus difficile dans ce cas d'inverser la classe étant donné que les interactions ont d'avantage lieu en présentiel au sein d'une formation hybride (Nissen, 2019 : 103).

5.2.3. La mise en place de la classe inversée

Malgré ce que l'on peut penser, la pédagogie de la classe inversée, ce n'est pas seulement donner des consignes à l'apprenant pour qu'il travaille hors classe. Le temps passé en classe doit être plus important que le temps passé hors classe puisque c'est là que le savoir sera approfondi. En effet, les apprenants pourront s'exercer, discuter, échanger, poser des questions et recevoir des explications. Externaliser le savoir permet de laisser plus de temps en classe pour résoudre les problèmes ou les activités, afin de tourner la place en lieu d'apprentissage actif (Basal, 2015 : 29).

La compétence orale peut donc être favorisée en classe puisque l'externalisation des savoirs permet d'y consacrer plus de temps. En effet, cette pédagogie « propose aux apprenants de construire des connaissances à distance et laisse ainsi aux enseignants plus de disponibilité pour la pédagogie interactionnelle en salle de classe. » (Dang, 2018).

Même si la pédagogie de la classe inversée peut se présenter sous diverses formes selon les enseignants, Basal présente quatre étapes¹¹ primordiales à sa mise en place :

« La première étape est la planification détaillée du déroulement de chaque environnement.

La deuxième étape est la sélection d'une variété d'activités appropriées pour ce type d'enseignement qui sera adaptée à chaque besoin de chaque apprenant. L'enseignant doit apporter un apprentissage riche en opportunités pour les apprenants qui ont chacun un type d'apprentissage différent.

¹¹ Citation originale : « The first step for teachers is planning in detail what will happen in each environment. The second step is selecting a variety of appropriate activities that address the needs of all learners. Such an approach may provide rich learning opportunities for students with different learning styles. The third step is to determine how to integrate tasks and activities that occur in both environments. This step is especially important since a flipped classroom is intended to be a blended approach. Therefore, no part can be planned or implemented separately. The fourth step is to use a learning management system (LMS), presenting all activities in an organized way. An LMS is an integral part of flipped classroom, because it connects the outside and inside parts like a bridge. » (Basal, 2015 : 33)

Lors de la troisième étape, l'enseignant doit déterminer comment intégrer les tâches et les activités qui vont avoir lieu à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. C'est une étape importante puisque les deux environnements d'apprentissage vont de pair. Toutefois, ils peuvent être planifiées ou intégrées séparément.

Enfin, l'enseignant doit utiliser un LMS (Learning Management System) qui va présenter toutes les activités de manière organisée. Ce LMS fait partie intégrante de la classe inversée puisqu'il lie les deux environnements entre eux. » (Basal, 2015 : 33¹²).

Dans sa mise en place, la pédagogie de la classe inversée demande un temps de préparation plus long qu'une pédagogie traditionnelle pour l'enseignant. C'est un aspect chronophage qui est à prendre en compte sauf si l'enseignant se filme seulement en effectuant son exposé (Nizet, 2015).

En plus des 4 étapes expliquées précédemment, de nombreuses suggestions sont à prendre en compte : considérer le style d'apprentissage des apprenants et choisir des activités appropriées, introduire les outils technologiques basiques et apprendre à les utiliser, faire un plan détaillé de ce qui va être fait dans les deux environnements, varier les activités pour solliciter tous les apprenants (Basal, 2015 : 34).

5.2.4. La classe inversée et les TICE

Adopter la pédagogie inversée en classe nécessite une adaptation pédagogique. Celle-ci peut se faire de différentes façons. Bien que l'intégration des nouvelles technologies ne soit pas obligatoire pour mettre en place cette pédagogie, leur utilisation est tout de même présente dans de nombreuses études de cas puisque « le numérique offre des moyens simples pour la mettre en œuvre efficacement » (Héloïse Dufour, 2014 citée par Dang, 2018).

L'intégration des TICE dans la classe inversée présente de nombreux avantages. Tout d'abord, l'outil informatique permet de « superviser » de manière individuelle les apprenants à distance, hors classe, en pédagogie inversée. L'enseignant peut donc garder un œil sur l'apprentissage de ses élèves, repérer les difficultés et y remédier (Mazur, 1991, cité par Basal, 2015 : 31-32). L'externalisation des savoirs en ligne permet également aux

¹² La plupart des traductions de ce mémoire ont été effectuées par Claire Colombani

apprenant de progresser à leur rythme et selon leurs besoins (Parsons & Beauchamp, 2012, cité par Basal, 2015 : 32).

Il ne suffit pas seulement de faire du contenu en ligne pour que cela fonctionne. Ce contenu doit être attrayant avec des activités ludiques et pertinentes. Le choix du LMS n'est également pas à négliger puisqu'il tisse un lien entre l'enseignant et les apprenants et c'est aussi sur cette plateforme qu'aura lieu les activités hors classe.

Concernant les activités, Héloïse Dufour affirme que les deux outils pertinents sont la vidéo et les questionnaires en ligne. Les vidéos permettent d'introduire la théorie, tandis que les questionnaires en ligne permettent à l'enseignant de s'assurer de la bonne compréhension de ses élèves concernant les vidéos vues précédemment et de voir leur progression au sein de la formation (2014 : 46).

Cependant, le choix d'implanter les TICE en classe n'est pas une solution miracle. L'efficacité des cours dépendra en majeure partie de la manière dont l'enseignant va exploiter les nouvelles technologies (Dang, 2018). Tout comme le succès de la classe inversée, tout dépend de son application en classe. En effet, même si l'on choisit un LMS et des outils technologiques performants, tout dépend de la manière dont l'enseignant va mettre en place, utiliser et organiser ces outils. L'efficacité doit résider dans une bonne organisation, des compétences dans l'enseignement et dans le numérique de la part de l'enseignant (Basal, 2015 : 34).

En plus des activités à distance au sein d'un LMS ou d'un ENT (environnement numérique de travail), l'enseignant peut mettre à disposition un forum où les apprenants peuvent discuter et s'entraider concernant les activités à faire en ligne. Ici, la collaboration est de rigueur (Roux & Mayen, 2003, cité par Nono Tchatouo & Baque, 2017).

Bien que les TICE peuvent être des outils efficaces au sein de la pédagogie de la classe inversée, son intégration peut être chronophage pour l'enseignant. Externaliser les savoirs sous format numérique peut être une charge de travail importante prenant du temps. En plus d'avoir le matériel à disposition, l'enseignant doit être formé à certaines plateformes ou certains logiciels (Nono Tchatouo & Baque, 2017). À leur tour, les apprenants doivent avoir en leur possession des outils numériques afin d'avoir accès à leur formation et doivent pouvoir compter sur l'enseignant afin de recevoir une aide si besoin (Nizet, 2015).

Ces divers aspects théoriques apportent de nombreuses clés pour le développement de ce mémoire ainsi que la conception du projet de stage. Même si l'enseignement de l'oral en classe de langue peut être chronophage il existe diverses stratégies d'enseignement afin de faire accroître la compétence orale des apprenants. L'hybridation en classe avec l'intégration de la pédagogie de la classe inversée semble également pouvoir favoriser la compétence orale des apprenants. C'est ce que vers quoi tend ce projet et c'est ce que nous allons analyser au sein de la partie suivante.

Partie 3

-

Conception et analyses

Chapitre 6. La recherche de développement

6.1. Présentation de la méthodologie choisie

Pour la réalisation de ce projet de stage et la rédaction de mon mémoire, la démarche que j'ai adoptée est celle de la recherche de développement décrite par Van Der Maren (2003 : 107-124).

Dans ce cas, il faut se demander « à quel besoin l'objet éducatif doit répondre, à quel problème il devrait apporter une solution, ce que d'autres praticiens de l'enseignement ou leurs élèves devront pouvoir faire avec cet objet. » (Van Der Maren, 2003 : 108).

Cette méthodologie se compose de plusieurs étapes qui sont : l'analyse des besoins, la réalisation d'un cahier des charges, la documentation grâce à des sources professionnelles ou scientifiques, l'élaboration du matériel, la simulation avec un prototype, la mise au point, l'utilisation en situation réelle et enfin l'évaluation s'il y a un désir de diffusion à grande échelle.

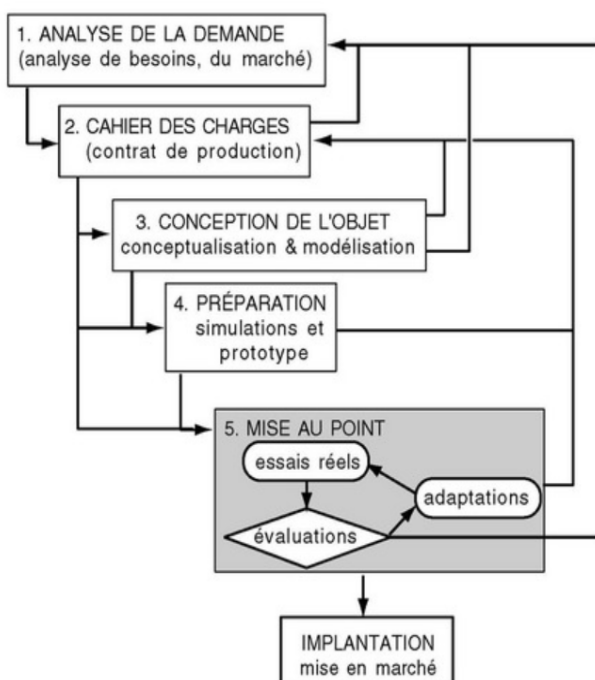


Figure 5 : les différentes étapes de la recherche-développement

6.2. Analyse de la demande et cahier des charges

Après avoir traité de l'analyse des contextes et des besoins du centre de langues (Cf. 3.2), il s'agit désormais de présenter le cahier des charges. Pour ce faire, j'ai eu un entretien informel et non-directif avec mon tuteur de stage afin de dégager les grands axes de ce projet et ainsi obtenir plus de données pour la réalisation du cahier des charges. Je me suis également inspirée du cahier des charges des ASL de l'agglomération grenobloise que nous avons vu en cours d'*Ingénierie de formation et gestions de projets* (Cf. Annexe 2).

Tout d'abord, à cause de la crise sanitaire, le public initial (Cf. 3.1) n'a pas pu donner suite. Sur une démarche de mon tuteur de stage, nous avons mis au point un concours afin de trouver des apprenants pour mon projet. Cette démarche avait également pour but de promouvoir Visiagora et d'attirer de potentiels nouveaux clients. Cela était donc une stratégie commerciale de la part de l'association tout en m'aidant à mener à bien mon projet malgré la situation. Le concours a été posté sur les pages Facebook et Instagram du département Visiagora puis partagé par les employés et amis sur des pages d'expatriés en France ou encore sur les pages de Master FLE afin de faire relayer à nos camarades de classe.

Concernant la durée, le stage était de 5 mois mais la conception a duré trois à quatre mois. Le lancement du projet s'est fait tardivement à la suite de la crise sanitaire ce qui a permis de le mettre en place sur le dernier mois de stage seulement. La temporalité comprenait du contenu asynchrone puis des cours en visioconférence synchrones et enfin une tâche finale asynchrone.

Pour ce qui est du coût de la formation, la licence MySkillCamp (MSC) est de 15 euros par mois. Je devais également avoir un accès sur Visiagora.com ainsi que du matériel informatique prêté par le département Visiagora.

Pour ce qui est des choix pédagogiques, mon tuteur, le responsable pédagogique et moi-même avons décidé de commencer avec des apprenants de niveau A1 car nous trouvions pertinent de créer un parcours de formation en commençant par le niveau initial. De plus, le niveau A1 est un niveau assez complexe à mettre en place puisque de nombreux paramètres sont à prendre en compte et auxquels il faut s'adapter comme : le contenu, le registre de langue, les éléments visuels pour faciliter la compréhension des apprenants débutants. C'est un défi que j'ai voulu relever car il me semble très formateur et enrichissant.

J'ai ensuite décidé de dispenser des cours individuels et non en groupe. En effet, voulant me pencher sur la compétence orale, j'ai pensé que cela me permettrait de mieux juger l'évolution des apprenants en cours individuels. Ce choix s'est également confirmé puisque, comme le disait Pagnoul, il est souvent difficile de mobiliser une classe entière lorsque la compétence visée est l'oral (2011 : 3). Un cours en visioconférence avec Visiagora durant une demie-heure, le temps est précieux pour chaque apprenant (Cf. 4.3). Aussi, pour un niveau A1, je ne voulais pas mettre les apprenants dans une situation embarrassante dans une classe face à d'autres éventuels apprenants. L'outil numérique pouvant déjà être vu comme une difficulté, je ne souhaitais pas bloquer la communication dans ce projet de stage notamment. Les cours en groupe auraient également été difficiles à mettre en place étant donné le décalage horaire entre les apprenants : l'un était au Mexique et l'autre en Thaïlande.

Visiagora ne préconise pas l'utilisation de manuel mais requiert l'utilisation de supports de cours sur lesquels figure le nom de « Visiagora ». Pour ce projet, j'ai utilisé le template Visiagora afin de créer mes propres supports. La pédagogie utilisée est active, communicative et immersive.

6.3. Objectifs et attentes

L'objectif général de ce parcours de formation hybride est de développer les compétences de communication orale de l'apprenant.

Les objectifs communicatifs finaux pour les apprenants sont :

- Savoir se présenter
- Savoir présenter quelqu'un
- Interagir de manière simple en sachant répondre à des questions simples et en poser

Afin de créer ce parcours de formation hybride de niveau A1, je me suis appuyée sur de nombreux documents mis à ma disposition par le CLL comme un syllabus A1, un référentiel pour le français, un référentiel pour la grammaire de niveau A1 et un document présentant le contenu des cours en français pour débutants. Les descripteurs du CECR pour le niveau A1 ont également permis de m'aiguiller concernant les contenus linguistiques à privilégier et la manière d'aborder la compétence orale. En effet, l'apprenant de niveau A1

peut s'exprimer de manière brève et simple et interagir lentement (Cf. 4.5). Il convient donc de s'adapter à son niveau et construire une progression lente.

Dans sa méthode de recherche développement, Van Der Maren présente une troisième phase après celles de l'analyse de la demande et du cahier des charges qui est la phase de conception de l'objet (2003 : 113-115). Cette dernière s'appuie sur un travail de synthèse théorique présenté dans la deuxième partie de ce mémoire. Ce cadrage théorique a pu se faire après avoir analysé la demande et effectué le cahier des charges. Il permet d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui a pu être fait auparavant sur les sujets (pédagogie de la classe inversée, formations hybrides en langues, place de l'oral) en y reprenant les points importants pour mettre en place mon projet de stage. Je me suis ainsi basée sur des écrits scientifiques et professionnels comme le préconise Van Der Maren. Ces lectures m'ont permis de me faire une idée du modèle que je souhaite développer pour mon projet tout en suivant le cahier des charges (Van Der Maren, 2003 : 14). Ce cadrage théorique sera mis en parallèle avec la conception du projet de stage tout au long de cette partie 3.

Chapitre 7. Mise en œuvre du projet de stage

Nous passons désormais à la phase de préparation. Dans le but de créer un prototype, Van Der Maren explique qu'il est important de penser à plusieurs variantes possibles afin d'analyser ce qui pourrait fonctionner et correspondre au mieux au cahier des charges (2003 : 115). Ma première proposition était de créer plusieurs modules ayant chacun une situation de communication différente comme « A la mairie », « Au supermarché », « Au zoo », etc. Je choisissais ainsi un thème puis j'amenais les aspects communicatifs et éventuels points de grammaire et créais les exercices autour. Dans une deuxième proposition, j'ai préféré garder une même situation de communication – à savoir, au travail – et me baser sur les interactions orales qui ont lieu lorsque l'on rencontre une personne. Je me suis alors lancée dans une « étude de la faisabilité » dans laquelle je me suis demandé laquelle des deux propositions, ou « variation », était la mieux adaptée et permettrait de déboucher sur une diffusion à plus grande échelle (Van Der Maren, 2003 : 115). Avec l'aide du coordinateur pédagogique, nous avons conclu que la deuxième variante était la meilleure afin de correspondre au cahier des charges. En effet, elle permet une approche progressive plus lente pour des apprenants de niveau A1 que la première variante changeant de thème à chaque module. Enfin, vient l'étape des « évaluations de la fonctionnalité » répondant aux questions suivantes : « comment les utilisateurs potentiels (au moins les enseignants et les élèves) pourront exploiter l'objet, parviendront-ils à réaliser les tâches auxquelles cet objet doit servir, que faudrait-il ajouter comme consignes ou instruction, que faudrait-il modifier à l'environnement matériel ou éducatif des utilisateurs pour qu'ils puissent efficacement exploiter l'objet ? » (Van Der Maren, 2003 : 116). Il est important de toujours comparer l'efficacité des différentes variations par rapport au cahier des charges. Cela permettra la création d'un prototype efficace et pertinent, répondant aux besoins. Il ne faut pas négliger la construction d'un prototype puisqu'il sera testé sur une population et permettra d'effectuer d'éventuelles améliorations pour une éventuelle diffusion à grande échelle.

7.1. Les différentes mises en place

7.1.1. Le concours et la prise de contact

- **Le concours**

Le concours a été lancé sur les pages Facebook et Instagram de Visiagora. Le visuel du concours (Cf. Annexe 3) a été créé sur canva.com et le post était en anglais afin qu'il soit accessible à un plus grand nombre de personnes.

Le texte comprenait un lien vers un formulaire d'inscription (Cf. Annexe 4). Malheureusement, trois personnes seulement se sont inscrites. Je mesure tout de même ma chance d'avoir eu des apprenants étant donné que je n'ai pas pu avoir des apprenants du CLL comme prévu initialement, la crise sanitaire ayant compliqué les attentes pour ce projet.

Afin d'ouvrir le champ des possibles aux inscrits et de m'assurer d'avoir des apprenants pour ce projet, nous n'avons pas effectué de tirage au sort étant donné le peu d'inscrits. Sur les trois personnes inscrites, nous avons choisi deux participants de niveau pré-A1 car la troisième personne présentait un niveau A2. Le concours étant ouvert pour analyser les demandes de potentiels nouveaux clients, nous n'avons pas de formations gratuites à proposer à ce troisième inscrit étant donné qu'il souhaitait une formation en anglais.

- **Le public final**

Les deux apprenants se nomment ici – pour des raisons de confidentialité – T et R. T est thaïlandaise et a 30 ans. C'est une fausse débutante étant donné qu'elle a déjà eu un contact avec le français il y a 8 ans. Elle s'est inscrite au concours dans le but de rafraîchir son apprentissage du français car, depuis, elle perdu les notions. Elle souhaite parler français dans le cadre de son travail lors d'événements ou d'expositions car elle est organisatrice et la plupart des événements accueillent des personnes françaises.

R est mexicain et à 24 ans. Il est débutant complet dans cette formation, il n'a jamais eu de contact avec la langue française auparavant. Il souhaite apprendre le français car la culture française l'intéresse fortement. De plus, il aimerait apprendre le français pour son travail étant donné qu'il travaille pour une entreprise ayant des contacts dans toute l'Europe notamment la France, le Portugal et l'Italie.

Les gagnants ont été annoncés sur la page Facebook Visiagora et par mail. Dans ce dernier, je leur expliquais le déroulement de la formation et leur demandais si nous pouvions nous entretenir lors d'un Skype.

- **Test de positionnement**

Le lendemain de ce mail, j'ai créé sur Google Form un test de positionnement (Cf. Annexe 5) centré sur les objectifs visés par le parcours de formation. Ce test de positionnement me permettait d'être sûre de leur niveau débutant, je leur ai demandé d'être sincère dans leurs réponses. De manière générale, ils ont soit répondu une mauvaise réponse ou dit qu'ils ne savaient pas. Cela a donc confirmé leur faible niveau en langue française.

- **Entretien via Skype**

L'entretien via Skype a eu lieu individuellement dans le but d'expliquer aux apprenants les modalités du parcours de formation, les dates de début et de fin (soit de fin mai au 3 juillet), le contenu des modules, le fonctionnement des plateformes MySkillCamp et Visiagora ainsi que la pédagogie de Visiagora. Je souhaitais également en savoir plus sur eux et leur désir d'apprendre le français.

7.1.2. Mise en place de l'hybridation

- **La formation hybride**

Le projet de Visiagora étant de proposer des parcours de formation pour chaque niveau intégrant le synchrone et l'asynchrone, mon projet était de créer le parcours de formation en commençant par le premier niveau du CECR soit le niveau A1.

Pour mener à bien ce projet, j'utilisais différents outils. L'un des plus importants est Myskillcamp. C'est une plateforme de e-learning où l'on peut créer une communauté de travail et créer du contenu en ligne pour des parcours de formation. Cette plateforme propose quatre interfaces : « j'apprends », « je crée », « j'organise » et « j'accompagne » (Cf. Annexe 6). Dans « j'apprends », mes collègues partageaient des modules qui me faisaient en apprendre plus sur le CLL, Visiagora et son utilisation. Dans « je crée », je concevais les modules du parcours de formation de niveau A1 qui était mon projet. Je pouvais ensuite utiliser le mode « aperçu » afin de voir ce que cela rendait pour les apprenants. Dans « j'organise », je pouvais gérer les modules du parcours de formation, les membres (les apprenants), voir leurs statistiques, leur progression, leurs réponses aux exercices et gérer la communauté « French with Cassandra » - que je détaillerai ci-après. Cette interface a été la plus importante étant donné qu'elle me permettait de superviser le parcours de formation bien que ce soit une formation hybride intégrant la classe inversée.

Enfin, dans « j'accompagne », j'avais accès à toutes les formations partagées par le CLL. Je me suis peu servie de cette interface mais le site MySkillCamp.com explique qu'elle sert à avoir « une vue d'ensemble » des formations, elle permet la « personnalisation des sessions et des contenus », d'avoir un « suivi de progression et évaluation post-formation » ainsi qu'un « partage et retours d'expérience ».

Lorsque le parcours de formation a été créé il a fallu le mettre à disposition des apprenants sur le site MySkillCamp à l'aide de la section « J'organise ». Ainsi, le 21 mai, à l'aide de mon tuteur de stage, nous avons créé le camp « Cassandra » où nous avons pu ajouter les 7 modules du parcours de formation. Dans ce camp, nous avons ensuite ajouté les deux apprenants. Le camp sert de dossier dans lesquelles les apprenants ont un accès libre au contenu. A la suite de cela, une communauté « French with Cassandra » a vu le jour se présentant comme un fil d'actualité (Cf. Annexe 7). Le but de ce fil d'actualité était de réunir les apprenants et d'échanger ensemble de manière asynchrone comme poser des questions sur la formation, donner son ressenti.

Le deuxième outil important était l'outil en ligne Visiagora développé par Learncube afin de donner cours en visioconférence. Une salle de classe Visiagora présente divers outils (Cf. Annexe 8). Parmi ces derniers, nous trouvons un tableau blanc sur lequel nous pouvons écrire, dessiner, faire des formes géométriques, etc. Il est également possible d'y ajouter des supports de cours en intégrant des PDF, des vidéos, des tables de conjugaison, etc. Un outil de clavardage est également disponible.

L'alternance entre MSC et Visiagora était au cœur de l'alternance entre présentiel et distanciel et donc au cœur de la formation hybride. Ici, ce qui est dit « présentiel » est en vérité du distanciel synchrone. Ces deux modes présentent des caractéristiques similaires notamment l'intégration des nouvelles technologies, le caractère instantané des interactions ainsi que la présence physique et pédagogique de l'enseignant (Cf. 5.1.2.2).

Dans toute formation hybride, il est important d'identifier un mode pilier (Neumeier, 2005, cité par Nissen, 2019 : 121). J'ai d'abord pensé que mon parcours de formation n'avait pas de mode pilier comme la formation Tutti a bordo (Cf. 5.1.2.1). Finalement, le mode pilier de cette formation est le distanciel. En effet, c'est le mode où est expliqué le déroulement de la formation avec les 3 phases présentes dans chaque module (distanciel asynchrone – distanciel synchrone – distanciel asynchrone). C'est également le mode où les consignes sont données. Les apprenants savent ce qu'ils doivent faire dans

chaque partie et dans chaque exercice. Une aide visuelle est présente grâce à des icônes. Enfin, c'est le mode où les apprenants passent le plus de temps puisque T y passait environ 30 minutes et R deux heures en moyenne tandis que le cours en visioconférence est de 30 minutes seulement. Cette différence de temps consacré s'explique par leur différence de niveau : T est une fausse débutante, elle réactive donc ses connaissances, tandis que R est débutant complet.

Afin d'avoir une vue d'ensemble de mon parcours de formation, j'ai conçu un scénario pédagogique comme le préconise Elke Nissen (Cf. 5.3) :

- Objectifs visés : favoriser la compétence orale en classe, développer les compétences organisationnelle, langagière et technique des apprenants (Cf. 5.1.3)
- Ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition : les apprenants pouvaient me contacter à tout moment et avaient également le contact de mon tuteur de stage, si besoin. Nous leur avons créé des comptes MySkillCamp et Visiagora. Pour le matériel, ils devaient avoir à disposition un ordinateur avec un bon accès à internet et utiliser Google Chrome pour que la classe en visioconférence soit efficace et ne rencontre pas de problèmes techniques.
- Les modalités et critères d'évaluation : A la fin de chaque module, une tâche finale était à effectuer en ligne afin de finaliser les compétences du module. S'en suivait une courte auto-évaluation sous forme de quizz permettant à l'apprenant de se situer dans sa formation. Pour ma part, j'effectuais à chaque cours en visioconférence une évaluation subjective puisque ce cours me permettait de voir ce que l'apprenant avait retenu des exercices fait en amont.
- Le public ciblé : niveau A1 voire débutant complet
- Les prérequis : aucun prérequis au niveau linguistique, seulement quelques aptitudes techniques pour le numérique sont demandées
- Les activités et tâches proposées : tâches de type communicatif, échange d'information (Cf. 4.2.2)
- Les compétences visées : langagière, organisationnelle et technique
- Les rôles que jouent les différents acteurs dans la réalisation : je joue le rôle de la conceptrice, l'enseignante, la tutrice et accompagnatrice. Les apprenants doivent réaliser des tâches et être acteur de leur formation.

- L'échelonnement dans le temps et la description des résultats attendus : les apprenants ont un mois pour réaliser le parcours de formation (\approx du 25 mai au 3 juillet). Ils répartissent les 6 modules dans le mois à leur convenance. Les résultats attendus sont un développement de leur compétence orale : savoir interagir à leur niveau, savoir se présenter et présenter quelqu'un.
- Les activités réalisées à distance : des activités en autonomie à réaliser en vue du cours en visioconférence. Ce sont des quizz, des drag and drop, des audios à enregistrer... afin de préparer la compétence orale.
- Les activités réalisées en présentiel : en visioconférence, les apprenants font des exercices avec l'enseignant de type brainstorming, révisions, interactions. Ce sont des activités d'interactions et productions orales rendues possibles grâce à ce qui a été vu en distanciel asynchrone, en amont.
- A quel moment et dans quel mode sont mises à disposition les ressources humaines et matérielles : elles sont mises à disposition des apprenants à distance comme en présentiel (distanciel synchrone). Ils y ont accès dès qu'ils ont besoin grâce à la plateforme MySkillCamp où les modules étaient présents. Ils peuvent me contacter via le canal de leur choix (email, skype, WhatsApp) dès qu'ils en ressentent le besoin.
- Les outils impliqués : MySkillCamp, Visiagora, H5p.com, Genially, Skype, WhatsApp, les emails.

Ce scénario pédagogique *a posteriori* porte sur ce qui a été effectivement réalisé. Le scénario pédagogique *a priori* aurait été quelque peu différent. Par exemple, comme expliqué précédemment, le public a changé en cours de conception. Concernant l'échelonnement dans le temps, j'aurai préféré avoir plus de temps pour la mise en place du projet plutôt qu'un mois seulement. Cependant, avec la crise sanitaire nous avons dû remanier de nombreux points à ce parcours.

- **La pédagogie de la classe inversée**

Après avoir cerné les objectifs généraux et linguistiques pour la mise en œuvre de cette formation hybride, il fallait s'intéresser à la mise en place de la pédagogie inversée comme forme d'hybridation dans cette conception.

Afin d'insérer la pédagogie inversée dans cette formation, j'ai décidé que dans chaque module, avant d'effectuer le cours en visioconférence, les apprenants auraient des exercices à faire hors classe. Ensuite, durant le cours, l'apprenant devait reprendre avec l'enseignant ce qu'il avait pu voir auparavant, tout en axant le cours sur l'interaction et la production orale. Les deux environnements propres à la pédagogie de la classe inversée étaient donc présents : l'intérieur et l'extérieur de la classe (Cf. 5.2.1).

Afin de mettre en place cette pédagogie de manière efficace, je me suis aidée des quatre étapes que propose Basal (2015). Les étapes 1 et 2, à savoir la planification détaillée du déroulement ainsi que le choix des activités de chaque environnement. Au sein de la troisième étape, l'enseignant doit déterminer comment intégrer les tâches et les activités qui vont avoir lieu à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Il convient donc de co-articuler le distanciel synchrone et le distanciel asynchrone tout en centrant les activités sur le développement de la compétence orale des apprenants. Ces étapes seront détaillées tout au long de la conception. Enfin la quatrième étape consiste dans le choix du LMS. Comme l'expliquait Basal en 2015, le choix d'un LMS est important afin de regrouper les deux environnements de la classe soit l'extérieur et l'intérieur et d'organiser les activités. Ce LMS est MySkillCamp. Il a été choisi par le département Visiagora car étant le plus complet selon eux.

Le parcours de formation comprenait sept modules : six modules complets comprenant les trois phases (asynchrone-synchrone-asynchrone) et un module dit « ressources » comprenant seulement du contenu, sans cours en visioconférence à la suite. Ce dernier avait pour titre « Avant de commencer ». J'ai voulu le mettre à disposition des apprenants afin qu'il puisse apprendre ou revoir les bases du français sans que l'on s'y attarde dans un cours. Les exercices portaient sur l'alphabet, épellation du prénom, le genre, le nombre, les pronoms personnels ainsi que le tutoiement et le vouvoiement. Pour ce module, j'ai pu m'aider de leçons en ligne créées auparavant par mes collègues sur articulate.com. Afin de les entraîner et de centrer les exercices sur la pratique orale, je leur demandais d'enregistrer des audios où ils épelaient leur prénom. Il devait enregistrer leur audio puis le déposer sur la plateforme.

Grâce au site H5P.com auquel le département Visiagora a un accès, j'ai réalisé la plupart de mes exercices pour ce parcours de formation. Afin de m'adapter au niveau A1 et de leur simplifier les consignes dans le but d'une meilleure compréhension, j'ai eu l'idée d'utiliser des icônes pour leur faire comprendre ce qu'ils devaient faire. Par exemple, une

icône de microphone était présente lorsque la consigne était d'enregistrer un audio. Afin de rendre cela plus ludique, je leur ai montré les icônes dans ce module sous forme de flash card. Je souhaitais qu'ils associent l'icône à la consigne rapidement.

Les six autres modules se présentaient tous de la même manière, en trois parties (Cf. 3.1). La partie comprenant les exercices à effectuer en amont de la classe comprenaient dans chaque module :

- Un dialogue

La situation de communication du dialogue est la même pour tous les modules. Ce sont deux collègues, Emma et Martin, qui apprennent à se connaître et se posent des questions mutuellement. J'ai choisi cette situation de communication car elle peut correspondre à divers publics. Le public de base venant du département Grand Public ou Business, une situation professionnelle me paraissait adaptée. Le public ayant changé, j'ai souhaité garder cette situation dans laquelle les apprenants peuvent se projeter facilement quelle que soit leur situation (Cf. 4.2.2). Pour commencer, j'ai d'abord écrit les dialogues en fonction de l'objectif de chaque module. L'idée de base était de jouer les scènes sous format vidéo ou en audio dans un studio propre au CLL afin d'avoir une bonne qualité audio. Finalement, par manque de temps et de possibilité, j'ai enregistré les dialogues avec mon téléphone en jouant le rôle d'Emma et un collègue prenait le rôle de Martin. MySkillCamp ne prenant pas en compte certains fichiers audio (MP3), sur les conseils du coordinateur pédagogique, je me suis créé un compte Soundcloud où j'ai téléchargé les audios et mis une image de fond.

Malgré la définition de l'oral de Cuq (Cf. 4.1) et les stratégies de Yang (Cf. 4.4.1) afin de favoriser l'enseignement des langues en classe, j'ai fait le choix de ne pas inclure de documents authentiques. J'ai conscience que ces documents permettent à l'apprenant de se rendre compte des situations de communication auxquelles il fera face hors classe cependant, dans les descripteurs du CECR (Cf. 4.5), l'apprenant n'est pas en mesure de comprendre une interaction entre locuteurs natifs ni des émissions de radio et des enregistrements. J'ai voulu faciliter la compréhension en créant les dialogues et en m'assurant de la progression et de la bonne compréhension du parcours de formation.

- Divers exercices créés sur H5P ou Genially

Afin de créer les exercices, j'ai utilisé les sites H5P.com et Genially.com étant donné que le CLL possède des abonnements pour ces deux sites et a donc l'habitude de

travailler avec ces sites. Je connaissais déjà l'utilisation de Genially mais j'ai pu découvrir H5P.com. Ce site propose divers types d'exercices et m'a surprise par sa facilité d'utilisation, sa clarté et son choix d'activités. Je pouvais ainsi créer des flashcards, des audios, des fill in the blanks, quiz, drag and drop, vrai/faux, drag the words, dialog cards, memory game, dictation, summary, QCM, mark the words, images interactives, etc.

- Des exercices via MSC

J'avais également la possibilité de créer diverses activités sur MSC directement (Cf. Annexe 9). J'ai trouvé que, pour un LMS servant de support à un parcours de formation, le choix était varié.

A la suite du dialogue, je créais un exercice d'association où les apprenants devaient mettre le dialogue dans l'ordre dans chaque module. Cela leur permet de comprendre les enchaînements dans un dialogue et de m'assurer de leur bonne compréhension. Je créais des quiz pour leur poser des questions sur le dialogue. L'activité « Projet » permettait aux apprenants de déposer leur fichier sur la plateforme lorsque je leur demandais d'enregistrer un audio par exemple.

Les exercices en amont du cours en visioconférence sont créés dans le but de préparer l'apprenant aux interactions orales et production orale en visioconférence en aval. Ces exercices sont centrés sur l'oral notamment l'exercice d'enregistrement audio.

En reprenant les 3 types de la pédagogie de la classe inversée présentés par Lebrun (2015), le type ici utilisé est le premier (Cf. 6.1). En effet, les apprenants apprennent la leçon seuls, à distance, via la plateforme MySkillCamp où ils trouvent les modules contenant les exercices à faire. En classe, les apprenants sont accompagnés. On y reprend leurs erreurs et la communication orale est privilégiée ainsi que les questions des apprenants.

Comme nous l'avons vu en partie 2, intégrer les nouvelles technologies en classe inversée n'est pas une obligation. Dans ce parcours de formation, les nouvelles technologies sont totalement intégrées et me permettent de superviser les exercices faits en amont du cours en visioconférence. Ainsi, lorsque je voyais qu'un exercice n'avait pas été fait ou à moitié ou présentait des difficultés, je leur demandais pourquoi lors du cours. En faisant le travail de manière individuelle avant le cours, les apprenants peuvent aller à des rythmes différents. Nous avons bien vu que R mettait plus de temps que T pour faire les exercices. Cela leur permet d'assimiler à leur vitesse. Comme le disait Héroïse Dufour, la

création des questionnaires en ligne m'a permis de m'assurer, ou non, de la bonne compréhension des élèves (Cf. 5.2.4).

7.1.3. La place de la compétence orale dans le dispositif

Comme montré dans la conception des exercices en amont des cours en visioconférence, le développement de la compétence orale est au centre du parcours de formation. Pour ce faire, il est primordial de se poser les bonnes questions. En reprenant les questions de Degache et Nissen (2008, 2019), j'ai pu dégager le scénario de communication de ce projet, indispensable au sein d'une formation hybride.

- Entre qui et qui ?

Tout d'abord, l'interaction a lieu entre le tuteur et les apprenants de manière individuelle, et inversement. Cependant, lors de l'envoi de mails ou sur la communauté « French with Cassandra », je m'adressais aux deux apprenants en même temps. Les apprenants n'ont pas eu l'occasion d'interagir entre eux.

- La communication est-elle publique ou privée ?

L'interaction est d'ordre privé lors des cours en visioconférence mais aussi lors des échanges par mails, Skype ou WhatsApp. Dans la communauté sur MySkillCamp, les interactions étaient publiques si elles avaient lieu : seuls les apprenants ainsi que les collègues qui avaient accès à cette communauté pouvaient voir le fil d'actualité.

- De manière facultative ou non ?

L'interaction représentait une exigence lors du cours en visioconférence ou lorsque j'attendais des réponses par mail. Cependant, en distanciel asynchrone, c'était une possibilité.

- Quels rôles ont les communicants ?

En ce qui concerne les rôles des communicants, les apprenants communiquent avec l'enseignant principalement lors du cours en visioconférence. Ils peuvent demander de l'aide langagière ou technique si besoin. Leur rôle est également de réaliser des tâches. Mon rôle est de les aider, les accompagner, leur enseigner le français en faisant accroître leur compétence orale, notamment.

- Avec quel(s) outil(s) ? Dans quel(s) mode(s) ?

Les outils utilisés pour la communication orale en distanciel synchrone étaient Visiagora et Skype au début, pour les entretiens. Pour ce qui est de la communication écrite, en distanciel asynchrone, les outils MySkillCamp, Skype, WhatsApp ainsi que la boîte mail étaient privilégiés.

- Quel degré de collaboration est visé et quelles dispositions sont prises pour qu'elle ait bien lieu ?

Les interactions collectives n'ont pas eu lieu puisqu'elles n'étaient pas la visée de ce projet. Les apprenants ayant un niveau débutant, il était préférable de se concentrer sur leur interaction avec l'enseignant seulement. Ils pouvaient cependant échanger sur la communauté si besoin mais ce lieu d'échanges n'a pas pris.

- Quel délai, quelle durée, quand ?

Les interactions en visioconférence duraient trente minutes. Elles avaient lieu une fois par semaine avec T et une à deux fois par semaine avec R. Le clavardage et les mails étaient irréguliers, ils avaient lieu quand les apprenants avaient besoin ou lorsque j'avais quelque chose à leur communiquer.

- Comment l'enseignant est-il disponible, comment corrige-t-il, a-t-il une posture proactive ou réactive ?

Concernant ma posture d'enseignant, j'étais disponible dès que l'apprenant avait besoin notamment en distanciel asynchrone. J'avais une posture réactive, je corrigeais les activités asynchrones avant le cours puis les erreurs liées à l'oral étaient corrigées en visioconférence.

Afin que la pédagogie de la classe inversée soit ici reconnue comme une forme d'hybridation j'ai pris soin de prendre en compte certaines caractéristiques présentées par Elke Nissen (Cf. 5.2.). Ainsi, le distanciel est bien soumis à une scénarisation comme présenté précédemment et le scénario de communication prévoit bien des interactions en présentiel et à distance où l'interlocuteur est identifié, à savoir l'enseignant. Le recours aux technologies numériques est omniprésent dans ce parcours de formation comme nous avons pu le voir au sein de la conception du projet.

- **La place des tâches**

Les tâches étant indispensables en interaction orale et dans les formations hybrides, celles demandées dans ce parcours de formation étaient de type « échange d'information ». L'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème n'étant pas adaptés pour des apprenants de niveau A1. Je me suis basée sur les trois caractéristiques jouant un rôle important dans la production orale de l'apprenant (Guichon & Nicolaev, 2009 : 4) (Cf. 4.2.2) :

Il fallait tout d'abord se pencher sur la question suivante : « Le matériau langagier fourni en amont de la tâche ainsi que le thème de celle-ci aident-ils l'apprenant à réaliser la tâche ? ». Avec la mise en place de la classe inversée, l'idée est de donner aux apprenants les aides linguistiques suffisantes en exerçant diverses activités (sous-tâches) en vue du cours en visioconférence et de la tâche finale asynchrone.

Ensuite, concernant les conditions de réalisations de la tâche, les apprenants auraient les mêmes informations et organiseraient leur temps en fonction de leurs besoins. Il est impératif d'effectuer les exercices en amont du cours en visioconférence cependant, les six modules devraient être traités jusqu'au 3 juillet maximum (date de fin de stage).

Enfin, la production langagière se fera ni sur un mode argumentatif ni sur un mode narratif étant donné que c'est un échange d'information. Elle devra impliquer certaines structures grammaticales notamment des verbes suivis d'une préposition tels que venir de, habiter à mais aussi l'accord des adjectifs masculins et féminins. Enfin, la tâche est fermée, l'information ne peut pas être discutée selon de multiples perspectives et les problèmes ne peuvent pas être résolus de diverses manières.

Les tâches étaient de type simple puisque, pour mener à bien les objectifs visés du parcours de formation, les apprenants ne devaient pas effectuer différentes sous-tâches. En effet, afin d'effectuer l'interaction à la fin du cours en visioconférence, les apprenants devaient réaliser des activités intermédiaires en amont du cours et durant ce dernier mais il ne s'agit pas ici de sous-tâches.

- **Les cours en visioconférence**

La deuxième partie de mes modules était les cours en visioconférence. Afin d'avoir un support durant le cours, j'ai créé des diaporamas en lien avec les objectifs visés et les

exercices effectués en amont. Selon Crouse (2012), les diaporamas servent d'aides visuelles afin de faciliter la compréhension des apprenants grâce aux mots clés et au support visuel. La progression y est également facilitée (Cf. 4.4.1).

Pour ce faire, je me suis inspirée des supports de cours créés par Visiagora afin de me rendre compte de ce que je pouvais réaliser. J'ai ensuite pris le template des diaporamas sur lequel figure le nom de « Visiagora » et j'ai adapté le contenu asynchrone en contenu synchrone. Cependant, la limite était de ne pas tomber dans la redondance entre les deux contenus tout en créant de la cohérence. En effet, il convient donc de bien suivre et d'expliquer aux apprenants le scénario pédagogique tout en prenant en compte que les deux modalités interagissent entre elles. Même si ce sont des activités différentes qui sont réalisées en amont du cours, elles sont en lien direct avec ce qui est à réaliser en distanciel synchrone. J'ai également eu de l'aide de la graphiste pour ce qui est du visuel. Elle a pu me donner accès à des images achetés via iStockphoto.com.

Dans le but de suivre la pédagogie de Visiagora, je devais suivre les 8 étapes d'un cours en visioconférence présentée en partie 1 de mon mémoire (Cf. 2.2). La présentation mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant aurait lieu seulement lors du premier cours. Ainsi, chaque diaporama comprenait des diapositives similaires comme : un remue-méninge (icebreaker), la révision du dialogue entre Emma et Martin, une catégorie « boîte à mots » expliquant le vocabulaire du dialogue (activités de compréhension), des exercices oraux liés aux objectifs du module (activités de consolidation et de présentation), une diapositive « A nous de jouer ! » où l'apprenant et moi-même faisons un dialogue avec tout ce qui avait été appris (activité de production). Le fait de garder des diapositives similaires permet à l'apprenant de suivre le fil de sa formation et de se souvenir de ce qu'il faut faire notamment à la dernière diapositive « A nous de jouer ! ». Ce dernier exercice était important au sein de mon parcours de formation puisque je souhaitais qu'ils me permettent de voir les éventuelles évolutions orales des apprenants, s'ils étaient capables d'engager et suivre une interaction de niveau A1, ou non.

- **La tâche finale**

La troisième partie des modules consistait en une tâche finale comprenant diverses activités sur la plateforme MSC. Ces activités avaient pour but de montrer à l'apprenant ce dont il était capable à la fin de chaque module et de s'auto-évaluer. La plupart du temps, les

apprenants devaient enregistrer des audios afin de finir le module sur une production orale. Les tâches finales doivent me permettre de me rendre compte de ce qui est acquis ou non par les apprenants.

7.2. Les difficultés rencontrées lors de la conception

Durant la conception, j'ai fait face à diverses difficultés. Les premières difficultés étaient liées aux nombreux changements dû à la crise sanitaire. Le public ayant changé, je ne savais pas à qui j'allais enseigner en organisant un concours ainsi, ce que j'avais créé pouvait ne pas correspondre à leurs besoins et attentes.

Comme le disait Nizet (2015), le temps de préparation afin de mettre en place la pédagogie de la classe inversée est relativement long (Cf. 5.2.3). Ça été le cas lors de la création du parcours de formation et le temps a d'autant plus été allongé à cause des nombreux changements dus au COVID-19.

Concernant MySkillCamp, bien que la prise en main de la plateforme ait été relativement facile, je faisais régulièrement des rapports à mon tuteur expliquant les nombreux points qui pouvaient entraver l'utilisation de la plateforme. Par exemple, je ne pouvais pas importer d'audio en format MP3 au sein de mes activités et il y avait divers problèmes de mise en page comme le fait de devoir copier/coller une image pour l'insérer dans un traitement de texte plutôt que la télécharger sinon on ne pouvait modifier sa position.

Le lien entre le distanciel asynchrone et le distanciel synchrone était parfois difficile à mettre en place. J'ai souvent eu un sentiment de redondance, les exercices entre les deux environnements doivent être en lien sans pour autant se répéter. Il faut que les exercices soient ludiques et innovants sans cesse.

Un point important a été l'adaptation au niveau A1. C'est un niveau débutant il faut donc que les contenus aient une progression lente mais efficace, que le visuel soit attrayant, que les exercices soient compréhensibles immédiatement. Tous ces éléments ont été un réel défi dans ma conception et pour mon enseignement futur. Le département Visiagora m'a donné l'opportunité d'effectuer un cours d'essai débutant avec un formateur en portugais. N'ayant aucune notion en portugais et le cours se déroulant en langue cible, j'ai pu analyser la manière d'enseigner du formateur. Cela a été relativement bénéfique et m'a

aidé à me rendre compte de ce que je devais mettre en avant dans mes cours pour un niveau débutant et comment m'y prendre. Les doutes avec ce niveau ont été permanents – bien que enrichissants – il faut s'adapter au registre de la langue. Une question qui revenait sans cesse était : puis-je amorcer des questions avec inversion sujet-verbe ? Si non, comment m'y prendre ? Au final, je n'ai pas fait d'inversion sujet-verbe, jugeant cela trop compliqué pour une première entrée en langue française. De plus, je voulais toucher un niveau de langage quotidien bien que professionnel. Au début, j'ai eu aussi beaucoup de difficultés à réduire la longueur de mes consignes. Je n'arrivais pas à simplifier. Je suis revenue sur le problème à maintes reprises et l'idée d'utiliser des icônes m'a permis de simplifier et d'être plus claire. Le distanciel synchrone impose d'être clair et compréhensif malgré la distance et la barrière du numérique.

Les difficultés avec la crise sanitaire ont été notamment la perte de temps et les nombreux changements dans l'organisation même si j'ai eu la chance de continuer mon stage en télétravail.

7.3. Déroulement du dispositif

7.3.1. Accès à la plateforme

De manière générale, la plateforme Visiagora s'utilise de la manière suivante : en tant qu'apprenant¹³, je me rends sur le site visiagora.com et je choisis la formule qui me correspond le mieux (Cf. 2.2). Une fois mon inscription et mon paiement effectué, je peux choisir mon professeur parmi une large sélection de formateurs et de langues. Une personne ayant choisi une formule de 5 cours obtient alors 5 crédits qu'elle peut utiliser à sa guise. Afin de réserver un cours avec mon formateur, je peux regarder son calendrier de disponibilités : je peux réserver un cours sur les plages horaires en vert minimum 24h avant le début du cours. Si j'annule un cours moins de 24h avant le début du cours, je perds un crédit.

En tant qu'enseignant, je mets à jour mon profil afin de me présenter à mes futurs apprenants. J'ajoute ensuite mes disponibilités sur mon calendrier : en vert les plages disponibles, en rouge les cours réservés. Je reçois un mail lorsqu'un cours est réservé.

¹³ Apprenant particulier, hors business

Pour ce projet de stage la démarche a été quelque peu différente étant donné que nous offrons les cours aux apprenants grâce au concours. Ainsi, nous avons créé leurs comptes et nous leur avons assigné 6 crédits pour les 6 cours en visioconférence. J'ai ensuite mis mes disponibilités sur mon calendrier de 9h à 17h du lundi au vendredi. Étant donné qu'un apprenant vivait au Mexique et l'autre en Thaïlande, il était difficile de s'organiser avec les horaires de chacun. Ainsi, je donnais plus souvent cours le samedi ou le dimanche matin à l'apprenante Thaïlandaise. Pour ce faire, elle me disait ses disponibilités par Skype ou par mail puis j'ouvrais une plage horaire où elle pouvait ainsi réserver son cours.

Concernant l'accès à la plateforme MySkillCamp, T et R ont été les deux premières personnes extérieures à Visiagora pouvant bénéficier de cette plateforme. Lors du rendez-vous Skype leur expliquant les modalités, ils ont eu leur code d'accès à Visiagora et à MySkillCamp. En se connectant, ils avaient accès au camp où se trouvaient les 7 modules.

7.3.2. Déroulement d'un module et interprétations

A la suite d'une étape de préparation du projet, s'en suit une mise à l'essai du prototype. Cette étape « consiste à effectuer la vérification de l'efficacité de l'objet pédagogique » et analyser l'efficacité du matériel ainsi que l'atteinte des objectifs, ou non (Van Der Maren, 2003 : 116).

Afin de présenter au mieux la manière dont un module était agencé, j'ai choisi de présenter le module 4 qui, selon moi, est le plus pertinent pour mes analyses. De plus, ce module étant au milieu de la formation, nous pouvons analyser la progression des apprenants par rapport au début.

Ce module avait pour titre « Besoin d'informations » et les apprenants apprenaient à dire leur âge ainsi que leur date d'anniversaire. Je tiens à préciser que mes résultats se basent principalement sur les cours avec T étant donné qu'à la suite d'un souci technique, je n'ai pu mesurer que très peu la production de R.

- **La classe inversée**

La première section – soit les exercices à faire en amont de la classe – comprenait :

- Un dialogue audio entre Emma et Martin afin de commencer par développer la compréhension
- Une vidéo Youtube sur les chiffres de 21 à 69 par la chaîne Franc parler¹⁴
- Trois QCM où l'apprenant doit retrouver la bonne écriture d'un chiffre en lettres (Cf. Annexe 10)
- Une image interactive Genially présentant un calendrier avec les mois en français et une date d'anniversaire pour que la compréhension des apprenants soit facilitée par un visuel (Cf. Annexe 11)
- Un exercice de compréhension créé sur H5P.com où je disais les mois de l'année puis je les épelais. L'apprenant était amené à écrire ce qu'il entendait.
- Un exercice demandant de mettre les mois dans le bon ordre d'apparition dans l'année (Cf. Annexe 12)
- Un exercice demandant de remettre les phrases du dialogue dans le bon ordre pour que les apprenants se rendent compte de l'ordre des tours de parole dans une interaction en français (Cf. Annexe 13)
- Un exercice audio où l'apprenant doit dire son prénom, son âge et sa date de naissance afin de s'entraîner en production orale

- **Cours en visioconférence**

La situation étant exolingue dans ce parcours de formation, elle peut être parfois bloquée (Cf. 4.3), nous allons ici remarquer quels choix de stratégies d'enseignement-apprentissage ont pu être fait par l'enseignant ou les apprenants afin d'y remédier.

Durant le cours avec T, le début du cours a été directement immersif contrairement aux autres cours où nous commençons la séance en parlant en anglais. Cette dernière servait de langue médiatrice en cours afin de faciliter la compréhension des apprenants lorsque la communication était bloquée (Cf. 4.4.1). C'était un vrai début de conversation en français avec « - bonjour, ça va ? - ça va bien et vous ? ». La position active de l'apprenante dès le début du cours peut être due aux activités effectuées en amont du cours.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=z6etptvDpQI>

En effet, les apprenants ont la possibilité de développer leurs connaissances en amont du cours donc la participation en classe peut être accrue (Cf. 5.2.1).

Au début de chaque cours je demandais aux apprenants s'ils avaient rencontré des difficultés durant les exercices à faire en amont du cours. T a répondu que pour ce module elle avait trouvé les phrases du dialogue plus longues que dans les autres modules. R a dit que le dialogue était plus long que les autres dialogues. Cela est tout à fait véridique et je voulais justement que chaque dialogue au fur et à mesure soit un peu plus long à chaque fois. Ainsi le dialogue du premier module est relativement court mais plus on avance, plus l'interaction se complique. Cela n'a pas pour but de déstabiliser les élèves mais de leur faire acquérir une plus grande compétence orale à chaque module.

Concernant mes stratégies d'enseignement avec les deux apprenants, j'utilisais les gestes afin d'accompagner ma parole en français pour qu'ils essaient de lier ma parole à un geste et comprennent plus facilement (Cf 4.4.2). Par exemple, je leur demandais « Est-ce que tu te souviens quelle question pose Emma dans le dialogue ? » et je tapais mon doigt sur ma tempe afin de leur faire comprendre le verbe « souvenir ». Malheureusement il a été difficile pour les deux apprenants de comprendre alors j'ai reformulé ma question, toujours en français. En vain, j'ai eu recours à l'anglais afin de faciliter la compréhension. La langue médiatrice peut aider l'apprenant à comprendre et donc faciliter son apprentissage (Cf. 4.4.1). Nous voyons ici que malgré les nombreux avantages de l'utilisation en langue cible, la communication reste parfois bloquée puisque les apprenants ont peu d'aides auxquelles se raccrocher (Cf 4.3). Aussi, avec T, je lui ai demandé en français de répéter un mot en accompagnant là encore ma parole d'un geste de répétition avec mes mains. Ce qui a été intéressant ici c'est qu'elle a refait mon geste et a compris ce qu'elle devait faire. Elle a donc répété le mot. En plus d'accompagner ma parole en français, les gestes me permettaient d'expliquer un mot sans avoir à passer par la traduction. Le geste devient donc un mime grâce auquel j'ai pu faire comprendre la phrase « Emma note les informations dans le dossier ».

Dans le cours avec R, j'écrivais ce qu'il disait afin qu'il visualise ce qu'il dit. Les apprenants me demandaient souvent d'écrire, cela leur permettait de mieux comprendre et mieux prononcer. L'écriture n'est pas un frein à l'apprentissage de la compétence orale au contraire, les deux compétences viennent ici se compléter.

Lorsque l'apprenant prenait la parole je hochais souvent la tête et je faisais des sons approuvatifs comme « mh mh ». Je faisais cela dans le but de les mettre en confiance et c'était une manière de leur demander de poursuivre la communication.

Afin de les encourager et les féliciter lorsque leur prononciation était bonne ou lorsqu'ils donnaient une bonne réponse, je disais « très bien », « super » et je faisais un pouce en l'air. Je disais aussi quelques phrases en anglais pour les encourager comme : « It's very good to try », « Don't worry », « I'm here to help you ». Je demandais aussi souvent « ça va ? » après chaque slide pour m'assurer de la bonne compréhension de l'apprenant et savoir si je peux avancer dans le cours.

Ce qui était différent entre le cours avec T et celui avec R et que ce dernier se focalisait beaucoup sur la prononciation. De plus, T étant fautive débutante, le cours avec elle était beaucoup plus immersif qu'avec R où j'avais plus recours à l'anglais.

Lorsqu'il y avait besoin de reprendre la prononciation, je faisais répéter à de nombreuses reprises. Les apprenants commençaient à être habitués à cette stratégie et répétaient parfois d'eux-mêmes sans que je leurs demande. La répétition se faisait soit de manière globale soit par isolation. Par exemple, T a eu du mal à prononcer la phrase suivante : « J'ai besoin d'informations sur vous ». J'ai compris que les mots ensemble la dérangeait. J'ai donc procédé par isolation pour qu'elle répète mot après mot : « J'ai », « besoin », « d'informations », « sur », « vous ». Nous avons ensuite répété la phrase en entier et la prononciation était meilleure.

Afin de ne pas bloquer la communication et la production des apprenants, j'avais également recours à une correction différée. Ainsi, je reprenais les problèmes de prononciation après que l'apprenant ait parlé. Je notais les difficultés pendant sa production et lui faisais répéter à la fin les mots sur lesquels l'apprenant a rencontré des difficultés.

Enfin, la dernière stratégie utilisée est la demande d'achèvement suivie d'un allongement vocalique et d'une intonation montante (Cf. 4.4.2). Dans ce module 4, je l'ai utilisé lors de la diapositive sur les mois de l'année dans le cours avec T (Cf. Annexe 14).

Je lui demandais de se souvenir des mois de l'année dans l'ordre et pour ce faire j'avais noté la première lettre de chaque mois. L'apprenante a eu du mal à se lancer, elle hésitait alors j'ai commencé par lui faire deviner le premier mois en lui disant : « Jan... ? ». Cela a débloqué l'apprenante et elle a achevé ma demande en disant « Janvier ».

La principale tâche de ce cours en visioconférence consistait à faire une interaction entre l'enseignant et l'apprenant avec ce que ce dernier avait appris comme questions et réponses depuis le début de son parcours de formation. Cela fait écho à un des avantages de la classe inversée concernant le gain de temps à l'intérieur de la classe grâce aux activités effectuées à l'extérieur de la classe. Cela permet de laisser plus de place aux interactions et aux questionnements des apprenants mais aussi de renforcer un lien entre l'enseignant et l'apprenant (Cf. 5.2.1). Cette interaction devait comporter les questions concernant le prénom, comment va la personne, le numéro de téléphone, la date d'anniversaire et l'âge. T a effectué huit tours de paroles lors de ses deux interactions (Cf. Annexe 15). R en a effectué cinq lors du premier essai puis neuf la deuxième fois.

Durant cette interaction, j'ai eu recours à des stratégies afin d'encourager les apprenants à parler. Pour ce faire, j'ai effectué une demande d'achèvement comprenant un allongement vocalique et une intonation montante. Les apprenants avaient appris la question « et vous ? » que l'on peut poser afin de ne pas répéter une question. Par exemple, « Je vais bien, et vous ? ». Cependant, je ne voulais pas qu'ils utilisent cette question à chaque fois car cela ne leur faisait pas travailler les questions vues dans les modules. Ainsi, R m'a dit « Je m'appelle R et vous ? ». Je lui ai dit « Et vous... ? » afin qu'il comprenne que j'attends une autre phrase à la suite. Il a compris et a dit « Et vous, comment vous appelez-vous ? ». De plus, lors de l'interaction avec T, elle ne savait parfois pas si c'était à elle de poser les questions ou à moi. Afin de l'inciter à prendre en charge son cours, je lui ai fait un geste de la main, qui l'invitait à poser la question suivante afin que nous continuions l'interaction. Aussi, à de nombreuses reprises, T a eu du mal à prononcer le mot « date » : elle prononçait [daʃ]. Lorsqu'elle m'a posé la question « Quelle est votre [daʃ] d'anniversaire ? », je ne l'ai pas reprise puisque nous travaillions l'interaction mais je lui ai répondu en insistant beaucoup sur le mot en question afin qu'elle se rende compte de ma prononciation. Malheureusement, l'erreur a été refaite (Cf. annexe 15). Pour dire son âge, elle prononçait [tʁãt ãs] au lieu de [tʁãt ã] (Cf. annexe 15). Je l'ai donc reprise lors du premier essai d'interaction car nous en effectuions souvent plusieurs afin d'améliorer la compétence orale et éviter les erreurs précédentes. Ainsi, au deuxième essai, T a bien prononcé. Nous observons donc une progression linguistique ici contrairement avec le mot « date » qui semble être fossilisé par rapport à sa langue maternelle. Ce cours en visioconférence – en milieu de parcours de formation – montre une certaine progression

dans le développement des compétences orales par les apprenants et dans le choix de mes stratégies d'enseignement.

- **Tâche finale**

Le cas particulier de ce module est que je n'ai pas aidé les apprenants pour la tâche finale. En effet, à la fin de chaque cours en visioconférence, je montrais aux apprenants ce qu'il fallait faire pour la tâche finale et m'assurer de leur bonne compréhension des consignes. A partir du module 4, j'ai décidé de ne plus leur expliquer ce qu'il devait faire car je suis partie du principe qu'ils avaient acquis les notions nécessaires en français et qu'ils pourraient plus facilement comprendre par rapport aux trois premiers modules. Bien entendu, je leur ai expliqué que j'étais tout à fait disponible pour répondre à leurs questions et doutes, si besoin. Finalement, je n'ai pas été sollicitée et l'exercice audio demandé m'a été envoyé.

7.3.3. Difficultés rencontrées lors du déroulement du parcours de formation

Une difficulté qui m'a valu de nombreux doutes était les peurs de R concernant la pédagogie immersive et la classe inversée. En voyant que les modules étaient en langue cible, il s'est senti submergé et a eu des doutes. Je lui ai dit de prendre le temps de regarder le premier module et que s'il avait des questions précises à ce moment-là, il pouvait bien entendu me les poser. Cela montre bien que l'autonomisation peut causer des réticences de la part de l'apprenant (Cf 5.1.3).

En ayant recours à l'anglais comme langue médiatrice, je m'y perdais quelques fois. Ainsi, il m'arrivait de continuer à parler anglais pour des mots qui auraient été bénéfiques en langue cible comme les mots d'encouragement « yes, perfect ! », par exemple.

Au niveau technique, MySkillCamp étant mis en place pour la première fois au public avec mon groupe d'apprenants, des problèmes ont pu être diagnostiqués pour les audios notamment. Lorsque je demandais aux apprenants de s'enregistrer, s'ils déposaient l'audio sur la plateforme je ne pouvais pas le lire. J'ai envoyé un message au concepteur de MSC mais le problème a mis du temps à se résoudre. Pour ne pas faire perdre du temps aux apprenants, je leur ai demandé d'envoyer leur audio par mail, Skype ou Whatsapp.

Cela a été une manutention en plus à faire pour les apprenants en prenant en compte qu'un enregistrement audio est déjà une manutention à faire pour eux.

Chapitre 8. Analyses des résultats et pistes d'amélioration

8.1. Résultats et analyses

8.1.1. Analyse du module 4

Le déroulement ici présenté dans le module 4 a pu montrer des résultats positifs concernant la progression de la compétence orale des apprenants. Par exemple, le début du cours en visioconférence directement immersif avec T, a pu montrer l'acquisition de ce qui a été vu dans les précédents modules par l'apprenante. Cela a pu être dû à l'utilisation de la langue cible en classe même si elle semble avoir été parfois source d'incompréhensions et de difficultés supplémentaires pour les apprenants. Le recours à l'écriture ainsi que les encouragements ont également pu aider les apprenants. La progression linguistique de T prouve aussi sa progression au sein du parcours de formation. De plus, ce module 4 prouve que la pédagogie de la classe inversée semble bien adaptée étant donné que les apprenants présentent des différences de niveaux. La différenciation est donc possible et s'adapte à leurs besoins notamment avec R qui ressentait le besoin de travailler la prononciation (Cf. 5.2.1).

8.1.2. Les audios

Durant le parcours de formation, j'ai à plusieurs reprises demandé aux apprenants d'enregistrer des audios dans les exercices à faire en amont du cours. Ces audios ont témoigné d'une hausse de la production des apprenants entre l'audio effectué au module 1 et celui du module 6. En effet, dans leur premier audio les apprenants devaient saluer et dire leur prénom tandis que dans le dernier audio ils devaient dire bonjour suivi de leur prénom, leur âge, leur nationalité et leur lieu d'habitation. Le premier audio de R a duré trois secondes et celui de T également. L'audio demandé lors du dernier cours (module 6) a duré dix secondes pour R et quinze secondes pour T. Leur production est plus longue étant donné que je leur ai demandé de dire plus de choses. Cependant, je ne me serais pas permise d'avancer dans le parcours de formation si les apprenants avaient présenté des difficultés au sein des modules. Cette hausse de production se repère également dans les interactions à chaque fin de cours en visioconférence. Dans le deuxième cours avec T, sa moyenne de tours de parole (TP) durant l'interaction (car nous l'avons fait deux fois) est de 3 TP. Dans le dialogue effectué à la fin de cours 6, T a effectué 13 TP soit 10 de plus que dans les premiers modules. Nous remarquons la même hausse de TP avec R. Ayant eu des soucis

techniques, je vais comparer le cours 3 et 6 de R. Dans le cours 3, il effectue 4 TP tandis que dans le cours 6, il en effectue 12. Encore une fois, la progression a été influencée par le contenu que je mettais au sein de chaque module mais, les apprenants auraient pu oublier, parler peu, ne pas être motivés, etc. ce qui aurait changé la qualité de l'interaction. Les exercices de classe inversée ont fortement pu aider les apprenants à se souvenir de ce qu'ils avaient vu auparavant et à être plus actifs durant le cours.

Les exercices audios, bien que difficiles pour les apprenants, sont riches à analyser. Si l'on se penche sur la fluidité des élèves (Cf. 4.5), nous pouvons observer de réels résultats. Ne pouvant analyser la vitesse de production à travers des audios de si courtes durées, je me suis focalisée sur les pauses et hésitations des apprenants au sein de leur production. Dans l'audio demandé lors du module 1, T n'effectue ni pause ni hésitation. Son discours est fluide. Lors du dernier audio demandé dans le parcours de formation, l'apprenante effectue plus de pauses et d'hésitations (Cf. Annexe 16). Cela peut être dû à la durée de l'audio qui est plus longue. Malgré ces pauses et hésitations, son discours est compréhensif et correcte pour un niveau A1. Concernant R, son premier ainsi que son dernier audio sont marqués d'une seule pause (Cf. Annexe 17). La production orale au sein des audios est donc particulièrement fluide pour les deux apprenants. Cependant, si nous observons les interactions des apprenants comme celles de Thichatorn lors du module 4 (Cf. Annexe 15), nous pouvons apercevoir plus d'hésitations, d'allongements vocaliques et de pauses. Cela peut être dû au fait de se confronter à un interlocuteur : l'apprenant en situation exolingue peut se sentir déstabiliser par l'enseignant (Cf. 4.3).

La progression des apprenants est également prouvée au sein d'une progression linguistique comme nous avons pu le remarquer dans le module 4 avec T. Cette progression se retrouve également dans ses audios. Dans l'audio demandé lors du module 1, elle a dit « Je suis bien » au lieu de « Je vais bien ». Après l'avoir reprise lors du cours en visioconférence, son erreur a été corrigée et elle a bien dit « Je vais bien » lors de l'audio du module 2.

8.1.3. Le questionnaire de fin de parcours

A la fin du parcours de formation soit le 3 juillet, j'ai créé puis envoyé un questionnaire aux apprenants afin d'avoir leur retour sur la formation (Cf. Annexe 18). Ce questionnaire était en anglais afin que les apprenants puissent y avoir accès et répondre de

manière développée. 7 rubriques divisaient ce questionnaire. Je vais ici traduire les questions et réponses de l'anglais au français afin que la lecture y soit plus claire.

- **L'utilisation des nouvelles technologiques par les apprenants**

Pour commencer, lors de la réponse libre « Avant la formation, utilisiez-vous les nouvelles technologies fréquemment ? A quelle fréquence ? », T a répondu « Oui, quotidiennement » et R a répondu « Oui, régulièrement ». Leur utilisation s'effectue dans les cadres professionnel et personnel. Tous deux n'avaient jamais appris une langue étrangère en ligne avant cette formation. Ils ont répondu de manière négative à la question : « L'utilisation du numérique vous a-t-elle gêné au début ? ». Enfin, ils ont trouvé les plateformes MySkillCamp et Visiagora faciles à utiliser.

- **La classe inversée**

Concernant la pédagogie de la classe inversée, les apprenants ont trouvé pertinent de faire des exercices en ligne seul avant le cours en visioconférence. Ils devaient ensuite expliquer pourquoi. R a dit¹⁵ : « Parce qu'ils [les exercices] vous préparent à la classe. C'est comme étudier pour un examen, bien que ce ne soit pas un examen en soi. Cela vous aide également à vous souvenir de ce que vous avez vu pendant le cours et à améliorer vos connaissances. ». T à son tour a expliqué que cela aidait la classe à être plus efficace.

Ils n'ont pas trouvé les exercices trop longs et n'auraient pas préféré avoir moins d'exercices avant le cours.

Ils ont tous deux répondu de manière négative à la question : « Pensez-vous que vous auriez pu suivre le cours en visioconférence avec la même facilité sans les exercices en ligne en amont ? ». Demandant une justification, T a dit¹⁶ : « C'est difficile d'étudier et d'apprendre en 30 minutes, ce qui est trop court si nous n'avons pas d'exercice avant le cours ». R a justifié en disant¹⁷ : « Sans faire d'exercices avant le cours, il serait plus facile

¹⁵ « Because it prepares you to the class. It's like studying for an exam although is not an exam per se. Also helps you to remember what you saw in the course lesson and helps you to improve your knowledge. »

¹⁶ « Difficult to study and learn with in 30 minutes which is too short if we don't have exercise before the class »

¹⁷ « Without doing any exercises before the class it would be It would be easier for me to forget what I saw in the lesson. Adding that learning a new language, without prior knowledge it adds a extre level of difficulty, adding the pronunciation, the grammar, the vocabulary and all that comes with learning a new thing. »

pour moi d'oublier ce que j'ai vu dans la leçon. En ajoutant qu'apprendre une nouvelle langue, sans connaissance préalable, ajoute un niveau de difficulté extrême, en ajoutant la prononciation, la grammaire, le vocabulaire et tout ce qui vient avec l'apprentissage d'une nouvelle chose ».

A la question, « Selon vous, préparer le cours en avance sur internet a-t-il laissé plus de temps pour les conversations en classe ? », R a répondu « un peu », tandis que T a répondu « oui, vraiment ».

J'ai ensuite demandé si leur réponse était positive d'expliquer comment leurs interactions ont été améliorées et de quelle manière. Pour T, c'est le fait de parler pendant le cours qu'il l'a aidé à s'améliorer. R a répondu¹⁸ : « Le fait de travailler sur Internet m'a beaucoup aidé à faire quelques exercices. Même si je faisais une erreur de prononciation ou d'orthographe, j'utilisais Internet pour écouter la bonne prononciation du mot ».

Les deux apprenants sont d'accord pour dire que la préparation en amont du cours leur a permis d'être plus à l'aise à l'oral en classe et pensent avoir pris la parole de façon plus spontanée grâce à la préparation du cours sur internet.

Enfin, dans l'ensemble, les activités réalisées avant le cours en visioconférence ont beaucoup aidé les apprenants à suivre le cours en visioconférence d'après eux.

Ces réponses montrent bien l'efficacité de la mise en place de la pédagogie de la classe inversée dans ce contexte de parcours de formation hybride en distanciel synchrone et asynchrone. Les apprenants pensent ne pas pouvoir fournir la même qualité et quantité de travail sans les activités à faire en amont de la classe.

- **La place de l'interaction orale**

Une question qui me venait souvent en tête et que j'ai donc ajouté au questionnaire était : Est-ce que les apprenants auraient préféré échanger avec d'autres apprenants plutôt que seulement avec l'enseignant ? Ils ont tous deux répondu de manière négative. T trouve que « l'enseignant suffit ». R a répondu : « Je pense qu'avoir un échange de conversation ou autre serait la même chose, voire une perte de temps. Si l'autre apprenant a les mêmes connaissances que moi, je pense que les difficultés seraient les mêmes et que cela ne

¹⁸ « Working on the internet helped me a lot to doing a few exercises. Even if I had a pronunciation mistake or misspelling I would use the internet to listen the right pronunciation of the word. »

m'aiderait pas à m'améliorer. Peut-être que si l'autre apprenant a une certification ou parle la langue beaucoup plus que moi, cela m'aiderait un peu. Mais comme il/elle n'est pas de langue maternelle, je pense que ce ne serait pas bien¹⁹. »

J'ai également voulu savoir ce qu'ils pensaient de la situation de communication. T a trouvé que c'est une conversation de base assez formelle et directe et R a trouvé que « c'était un dialogue très poli mais un dialogue commun que l'on écouterait peut-être lors d'un premier rendez-vous (demander l'adresse n'est pas si courant dans un environnement professionnel) ».

Ainsi, à la question « auriez-vous préféré une autre situation de communication ? Si oui, laquelle ? », T a répondu : « Des conversations générales de la vie quotidienne telles que commander de la nourriture, demander son chemin » et R : « Peut-être une autre plus informelle. Peut-être à une fête. Ou peut-être ajouter quelque chose en rapport avec un entretien d'embauche (une autre situation formelle) ». Ils ont tout de même répondu oui à la question leur demandant si cette situation de communication les avait aidés à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. T aurait préféré une situation différente à chaque module alors que R, non.

Concernant l'utilisation du français comme langue d'immersion pendant le cours, T a trouvé cela parfois difficile à comprendre. R a expliqué²⁰ : « Au début, c'était difficile, j'avais quelques doutes sur ce qu'il fallait faire ou même sur les indications. J'ai essayé d'être plus fluide et plus intuitif et tout s'est bien passé. La seule occasion où j'ai dû faire appel à un traducteur, c'est lorsque j'ai dû répondre à l'auto-évaluation et à l'évaluation du cours de l'enseignant ».

Pour ce qui est du recours à l'anglais pour aider les apprenants durant le cours, les deux apprenants ont trouvé que cela les a aidés à comprendre plus facilement et mieux. R a ajouté que cela lui a permis d'approfondir son niveau en anglais également.

Malgré des réticences au début de la formation à l'immersion en langue cible durant les activités, les apprenants semblent avoir apprécié et progressé grâce à cette utilisation.

¹⁹ « I think that having a conversation exchange or other would be the same or even a lost of time. If the other learner has the same knowledge as me I think that the difficulties would be the same and it would not help me to improve. Maybe if the other learner has an certification or speaks the language a lot more than I do it would help me a little. But her/him not being a native speaker I think that would not be good. »

²⁰ « First it was difficult, I would have some doubts about what to do or what were even the indications. I tried to flow and to be more intuitive and everything went well. The only occasion that I had to use a translator it was when I needed to response the auto evaluation and the course/teacher evaluation. »

Le recours à une langue médiatrice – ici, l'anglais – a pu être une aide les aidant à progresser également. Cependant, pour moi, j'ai trouvé que cela a pu être un frein car je n'ai pas la capacité à alterner facilement entre deux codes linguistiques.

- **Les cours en visioconférence sur Visiagora**

Concernant la place des interactions durant le cours sur Visiagora, T et R ont trouvé qu'il y avait beaucoup d'interactions pendant le cours par vidéoconférence.

Je leur ai ensuite demandé si l'enseignant utilisait des stratégies pour les aider à produire et lesquelles, voici les résultats parmi quelques propositions de réponses :

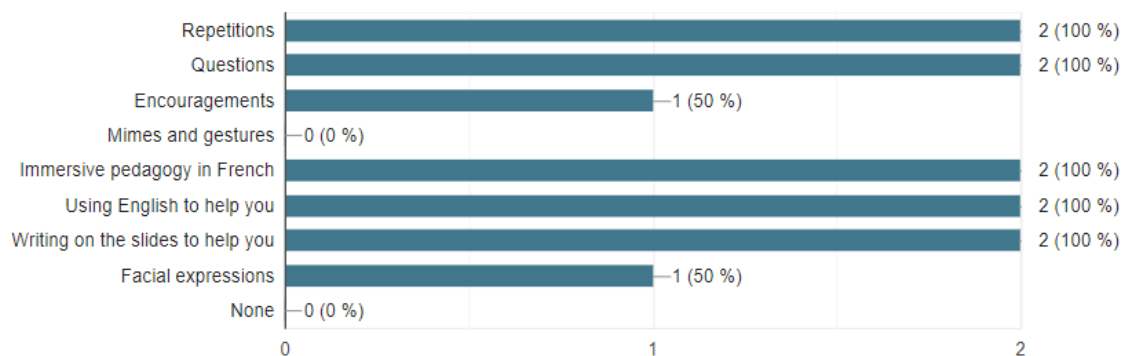


Figure 6 : stratégies utilisées par l'enseignant d'après les apprenants

R a ajouté comme autre stratégie²¹ : « Pas de pression, si je pensais avoir fait une erreur, elle me laissait assimiler et nous avançons jusqu'à ce que je sois à l'aise ».

Il est étonnant de remarquer que les mimes et gestes n'ont pas été relevés par les apprenants car lors de mes analyses j'ai trouvé que cela les avait parfois aidés et je pensais avoir beaucoup développé cette stratégie (Cf. 7.3.2). Il est vrai que les gestes ont parfois été source d'incompréhension, peut-être dû à des codes culturels différents.

- **Les exercices sur MySkillCamp**

Concernant les exercices de la pédagogie de la classe inversée sur la plateforme MySkillCamp, j'ai demandé s'ils avaient trouvé que les exercices étaient centrés sur la production orale. T a répondu un peu en disant que l'exercice où je demandais aux

²¹ « No pressure, If I believed that I had a mistake, she would let me assimilate and we would move forward until I was comfortable. »

apprenants de faire des audios était centré sur l'oral. R a répondu de manière affirmative en disant que la majorité des exercices, si ce n'est la totalité étaient centrés sur l'oral.

Par ailleurs, j'ai posé la question : « Qu'avez-vous pensé de l'exercice vous demandant de vous enregistrer ? Était-ce pertinent pour vous ? Pourquoi ? ». T a répondu : « Oui, il m'a aidé à m'entraîner à parler » et R²² : « Oui, parce que j'ai échoué tant de fois à atteindre ce que je voulais exprimer. Ce n'est pas la même chose de lire dans votre esprit que de parler à haute voix avec votre propre voix. Je pense que c'était l'une des meilleures choses qui pouvait aider à apprendre une nouvelle langue ». Ils ont tous deux répondu que c'était complètement un défi de s'enregistrer.

Cependant, cet exercice n'était pas fait parfois et je leur ai demandé pourquoi. T expliquait qu'il aurait été plus simple de pouvoir s'enregistrer directement sur la plateforme. Les différentes opérations à effectuer pour s'enregistrer sont donc jugées chronophages. R quant à lui expose une autre difficulté, il explique qu'il n'aime pas écouter sa voix enregistrée. Ainsi, il préfère répéter avec sa propre voix (non-enregistrée) en regardant un film par exemple.

Une question importante était de savoir s'ils se sentaient capable de réaliser les objectifs finaux de ce parcours de formation désormais :

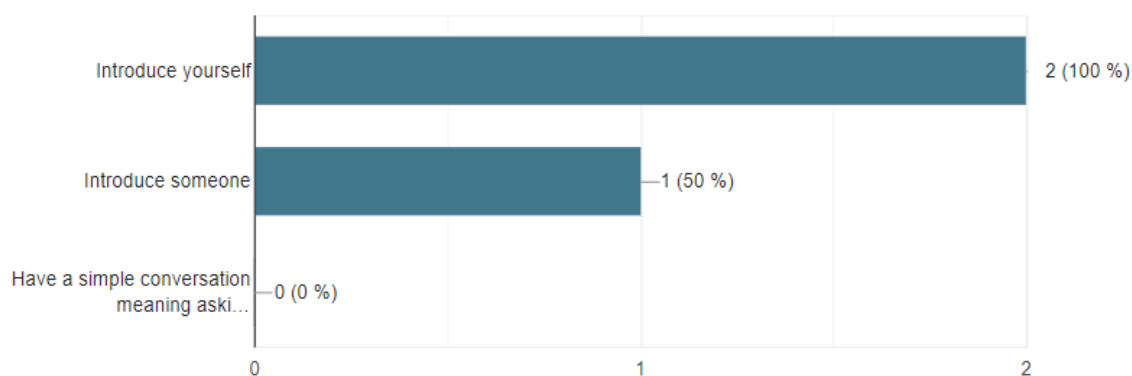


Figure 7 : résultats des objectifs acquis par les apprenants

Le dernier objectif à savoir, interagir de manière simple en sachant répondre à des questions simples et en poser, semble ne pas avoir été acquis. Nous pouvons faire un parallèle avec l'analyse de la production des apprenants qui semble avoir été plus fluides dans les audios que lors des interactions en classe (Cf. 8.1.2). R s'est justifié en expliquant :

²² « Yes, because I failed so many times to reach what I wanted to express. Its not the same to read in your mind to actually speak loud with your own voice. I think that these were one of the best things that could help to learn a new language. »

« Je pense que j'ai des problèmes pour relier les questions ou les phrases. J'ai seulement appris genre les bonnes et grandes questions mais je ne sais pas comment lier exactement celles-ci pour ne pas ressembler à un robot²³ ».

Enfin, T se sent à l'aise à l'oral en français désormais alors que R se sent un peu à l'aise. Étant donné que T avait déjà appris des notions de français des années auparavant, ce contact antérieur lui permet sûrement une meilleure acquisition.

De manière générale, les apprenants sont d'accord pour dire que les exercices créés se centrent sur la production orale. Même si l'exercice demandant aux apprenants de s'enregistrer semble avoir été efficace, les apprenants ont redoublé d'efforts pour le mettre en place. C'est pour cette raison qu'il n'a parfois pas été fait. Il est intéressant de se rendre compte que la compétence orale en interaction n'a pas été acquise *a contrario* de la compétence orale en production.

- **Le soutien de l'enseignant et l'autonomie des apprenants**

Durant la formation, les apprenants se sont sentis libres (autonomes). Cependant, T aurait préféré plus d'aides de la part de l'enseignant alors que R, non. T affirme que cette formation l'a aidée à gagner en autonomie. R pense avoir gagné un peu en autonomie.

Au sein de MySkillCamp, une communauté avait été créée (Cf. 7.1.2), sur laquelle j'avais posté un message. Je leur ai demandé dans le questionnaire s'il l'avait vu et tous deux ont répondu que oui.

La question suivante était : « Si vous l'avez vu, pourquoi pensez-vous que nous n'avons pas interagi dessus ? ». T a répondu qu'elle n'avait rien à partager pour le moment. R quant à lui, a dit²⁴ : « Peut-être parce que les leçons n'étaient pas en même temps, comme vous l'avez dit dans une question précédente. C'était une façon autonome d'apprendre, et comme je l'ai dit dans une de mes réponses précédentes, je considère que c'est une perte de temps d'avoir un échange avec un autre apprenant parce qu'il ne sait pas

²³ « I think that I have problems with linking questions or phrases. I only learned like the correct and great questions but dont know how exactly link these ones to not look like a robot. »

²⁴ « Maybe because the lessons were not at the same time, as you said on a previous question. This was an autonomous way of learning, and as I said in one of my previous responses, I consider a waste of time to have an exchange with other learner because her/him doesnt know how to speak french. Maybe if we had a class using a multiplatform like zoom where all the group interacted (Cassandra, the girl from Indonesia and myself), in that situation maybe I would have used that kind of tool. »

parler français. Peut-être que si nous avions eu une classe utilisant une multi-plateforme comme le zoom où tout le groupe interagissait (Cassandra, l'apprenante Thaïlandaise et moi-même), dans cette situation, j'aurais peut-être utilisé ce genre d'outil ».

D'après les réponses des apprenants, ils semblent avoir gagné en autonomie sans doute grâce aux exercices à faire en amont des cours. La communauté n'a pas pris mais je ne l'ai pas développé de mon côté. Les apprenants et moi-même avons préféré nous centrer sur les activités et les cours.

- **Pour conclure**

Une question pour conclure a été de leur demander : « Est-ce que vous recommanderiez une formation en langue étrangère comprenant des exercices en ligne à faire avant un cours en visioconférence, dans le but de favoriser la production orale ? Pourquoi ? ». T a répondu²⁵ : « Pas vraiment, la production orale peut être utile mais demande plus d'efforts que les autres exercices ». R a répondu de manière affirmative en expliquant²⁶ : « je pense que la meilleure chose à faire est de commencer tout de suite par la production orale au lieu d'apprendre ou d'avoir une connaissance approfondie de la grammaire ou du vocabulaire de la langue que vous essayez d'apprendre. L'intention d'apprendre une nouvelle langue est de pouvoir communiquer vos idées et vos désirs. Il n'est pas nécessaire de connaître toute la grammaire ou toutes les règles de la langue pour y parvenir ».

Enfin, je leur ai demandé comment ils trouvaient leur production orale aujourd'hui par rapport au début de la formation. Les choix de réponses étaient : really better, good, average, weak, non-existent. Ils ont tous deux répondu « good » soit bien.

Les objectifs visés par ce parcours de formation consistaient à favoriser la compétence orale des apprenants et à développer les compétences langagière, organisationnelle et technique. Comme l'ont démontré les réponses à ce questionnaire, les apprenants semblent avoir constaté une nette amélioration au niveau de leur compétence orale et langagière. Les réponses à l'avant dernière questions sont tout de même mitigées et

²⁵ « Not really oral production can be useful but take more effort to complete compare to other exercise »

²⁶ « Yes. I think that starting right away with the oral production instead of learning or having a deep knowledge about the grammar or vocabulary of whatever language you are trying to learn is the best thing you can do. The intention to learn a new language is to be able to communicate your ideas and desires. You don't have to know all the grammar or all the language rules to do that. »

montre que l'efficacité d'un projet dépend de sa mise en place mais également des envies, des besoins et des profils des apprenants. R a apprécié travailler sa compétence orale mais T aurait peut-être préféré travailler d'autres compétences comme l'écriture, la lecture, etc.

8.2. Limites du dispositif

Même si les résultats montrent un développement des compétences orales, le dispositif créé présente certaines limites.

Concernant la pédagogie de la classe inversée, il est important de préciser qu'elle ne fonctionne pas seule c'est-à-dire qu'il ne suffit pas de la mettre en place et de laisser les apprenants faire. Le temps de préparation étant important et ayant duré plus longtemps que prévu avec l'arrivée de la pandémie, j'ai parfois moins suivi l'apprentissage de mes apprenants à distance lors de la mise en place du parcours de formation. Je me suis rendu compte que mettre en place la pédagogie de la classe inversée est un réel investissement de la part de l'enseignant et des apprenants.

Il faut aussi noter que les résultats ne sont pas exhaustifs car, même si ici la compétence orale semble avoir été améliorée, on ne peut pas faire de ce projet une vérité générale. En effet, ce parcours a été testé sur seulement deux apprenants qui étaient motivés et assidus. La durée de la formation étant d'un mois pour les apprenants, il est également difficile de tirer de réelles conclusions même si l'on peut observer des résultats.

De plus, j'ai pu montrer que la production orale des apprenants a été augmentée mais les modules étaient faits exprès pour aller plus loin à chaque fois avec des dialogues de plus en plus long. La progression est donc maîtrisée par l'enseignant. Aussi, avec un niveau A1 il est plus facile d'observer une progression qu'avec un niveau B2 ou C1. J'ai aussi eu la facilité d'avoir des apprenants motivés qui répétaient d'eux-mêmes sans que je leur demande.

Dans la finalité, les apprenants ne parlent pas à 80% durant les cours en visioconférence. En effet, le cours étant pour débutant, il est difficile de faire parler autant l'apprenant. De plus, le cours est quand même fortement didactisé malgré les interactions qui avaient lieu à la fin du cours en visioconférence.

8.3. Pistes d'amélioration

A la suite des résultats de la mise à l'essai, « si les résultats des analyses sont positifs, on peut passer à la phase de fabrication en série et de mise en marché (diffusion, dissémination). Mais si les résultats sont négatifs, il faut les analyser de façon à poser un diagnostic. » (Van Der Maren, 2000). Comme l'ont montré les résultats, certains points ont été efficaces et d'autres moins. Il convient donc d'effectuer une mise au point du prototype dans le but d'une éventuelle diffusion à plus grande échelle.

Tout d'abord, avant de mettre en place une pédagogie de la classe inversée, il aurait été nécessaire d'avoir une connaissance fine de ses apprenants et de leur méthode de travail avant d'imposer ce type de dispositif. Je poursuis donc les paroles de Nono Tchatouo & Baque, tout comme celles de Nissen concernant l'autonomisation : la pédagogie de la classe inversée ne convient pas à tous les apprenants et dépend de sa mise en place par l'enseignant.

En mettant en place cette pédagogie, je me suis rendu compte qu'il ne suffit pas seulement de la mettre en place et de laisser faire les apprenants. Bien au contraire. La pédagogie de la classe inversée demande du travail et de l'accompagnement de la part de l'enseignant puisque les apprenants demandent de l'aide, sollicitent et ont besoin de réponses à leurs questions. Si je suis amenée à refaire une classe inversée, je ferai plus attention à ce qui se passe en distanciel. J'ai aussi compris que la pédagogie de la classe inversée n'est pas une pédagogie novatrice et n'est pas toujours efficiente.

Afin de remédier aux peurs de R et le rassurer, j'aurai pu – du moins pour le premier module – mettre les consignes en deux langues : français et anglais. Le but ici n'est pas de minimiser la langue cible mais de présenter aux étudiants les consignes types qu'ils auront par la suite.

Malgré les réponses des apprenants au questionnaire concernant les interactions entre apprenants, il aurait pu être intéressant de faire se rencontrer les apprenants au dernier cours afin qu'ils interagissent ensemble, cela permet de rompre la hiérarchie didactique pouvant bloquer les apprenants (Cf. 4.3) et de rencontrer quelqu'un en faisant ainsi une mise en situation réelle. De plus, comme le disait Vygotsky (Cf. 4.1), notre compétence orale est favorisée en interagissant avec d'autres personnes que ce soit l'enseignant ou d'autres apprenants « de son niveau ou d'un niveau supérieur » (Vygotsky, 1978 ; Lantolf, 2000 cités par Delgar Farrés, 2015 : 111-112).

Au niveau de la situation de communication, les apprenants semblent ne pas avoir été totalement conquis même si elle les a aidés à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Il aurait pu être envisagé de changer de situation de communication à chaque module en variant non pas les personnages mais les thèmes, les endroits, les situations formels ou informelles. Je ne m'étais pas permise de le faire étant donné le niveau des apprenants mais peut-être que la progression des dialogues fut trop lente pour eux.

Comme vu dans les réponses des apprenants au questionnaire, c'est la production orale qui a été favorisée plutôt que l'interaction orale. Je me suis donc demandé comment remédier à cet écart entre mes attentes et la finalité. Pour ce faire, il aurait peut-être été pertinent d'analyser avec les apprenants, en début de parcours de formation, le dialogue, son contenu, la salutation, les tours de parole au sein d'une interaction en français, etc. tout en rendant cela ludique. Avec du recul, les exercices en amont du cours en visioconférence étaient principalement centrés sur la production orale (se présenter) et sur la compréhension de dialogue. Ainsi, afin de maximiser les interactions, il aurait pu être intéressant de demander aux apprenants d'interagir oralement de manière asynchrone malgré la distance et le décalage horaire. Par exemple, l'un se filme en disant « Bonjour, comment vous appelez-vous ? », puis l'autre apprenant répond en vidéo également et ainsi de suite tout en formant un dialogue. Cette interaction asynchrone peut être utile en vue de préparer l'interaction synchrone en visioconférence avec l'enseignant.

Concernant les audios demandés en amont de classe ou en tâche finale, peut-être aurait-il été préférable de leur demander de faire un audio en disant ce qu'ils ont appris à dire durant le module plutôt que de leur demander de dire telle ou telle chose directement. Cela aurait permis que la progression soit moins maîtrisée par l'enseignant et donc qu'elle soit plus visible si venant de l'apprenant lui-même. En 2010, Yang préconisait un enseignement à faible structure et, avec du recul, j'aurai dû prendre cela plus en compte (Cf. 4.4.1). En effet, même si de manière générale les activités demandaient une certaine compétence en autonomie, les audios ont été plutôt contrôlés et ne témoignent pas d'une liberté ni d'une prise d'initiative de la part des apprenants.

J'ai souhaité que ce parcours de formation favorise la progression de la compétence orale des apprenants et des compétences linguistique, organisationnelle et technique.

Malheureusement, je n'ai pas pensé à poser de questions aux apprenants dans le questionnaire concernant ces deux dernières compétences.

La diffusion à plus grande échelle n'aura malheureusement pas lieu puisque, à la suite de la pandémie du COVID-19, le projet a mis du temps à se mettre en place et nous avons manqué de public. Cependant, si elle avait eu lieu, au niveau technique il aurait fallu être sûre du fonctionnement de MySkillCamp et de ses fonctionnalités. De plus, les dialogues audios auraient pu être réalisés sous format vidéo afin d'être plus pertinents et aidants pour les apprenants. En effet, la compréhension des apprenants aurait sans doute été facilitée par la gestuelle et l'image. Ce prototype a donc permis de voir ce qui ne fonctionnait pas à ce niveau et de ne pas reproduire les erreurs à plus grande échelle.

Conclusion

Ce projet de stage s'est inscrit dans un désir de lier le numérique à mon enseignement. En effectuant mon stage au sein du département Visiagora du CLL, le projet portait sur la création d'un parcours de formation hybride de niveau A1 incluant la pédagogie de la classe inversée. L'objectif principal de ce projet était de favoriser la compétence orale des apprenants.

En lien avec ce projet, ce mémoire avait pour but de répondre à la problématique suivante : Comment favoriser la production et l'interaction orales dans un parcours de formation hybride de niveau A1 ?

Afin d'y répondre, j'ai axé mon cadrage théorique sur la compétence orale ainsi que l'hybridation en classe de langues. Ma conception, quant à elle, se basait sur la méthodologie de recherche de développement de Van Der Maren.

D'après les résultats de ce projet, l'hybridation en classe permet ici de favoriser la compétence orale des apprenants notamment avec la mise en place de la pédagogie de la classe inversée. En effet, dans les réponses au questionnaire de fin de formation, les apprenants sont d'accord pour dire que les cours en visioconférence n'auraient pas pu être aussi efficaces sans les exercices en ligne à faire en amont. Cependant, afin de favoriser la compétence orale des apprenants, il est important d'accompagner son enseignement de stratégies pouvant amener l'apprenant à communiquer et d'un accompagnement pour les apprenants notamment lors des exercices en distanciel asynchrones. Les stratégies d'enseignement, bien qu'efficaces, dépendent de la mise en place par l'enseignant et de la réception des apprenants. Une progression concernant la compétence orale des apprenants est visible au sein de ce parcours de formation mais il faut préciser qu'elle est influencée et facilitée par l'enseignant.

Le parcours de formation avait pour objectif d'aider les apprenants à se présenter, présenter quelqu'un et savoir tenir une courte conversation de niveau A1. Finalement, au vu des réponses des apprenants au questionnaire de fin de formation, c'est la production orale (se présenter, présenter quelqu'un) qui a été favorisée plutôt que l'interaction orale. Ce résultat est un écart par rapport à mes attentes puisque je pensais centrer mes exercices sur l'interaction orale plutôt que la présentation.

Afin de remédier à cet écart, des pistes d'améliorations ont été envisagées comme le fait de demander aux apprenants d'interagir entre eux oralement de manière asynchrone.

De plus, lors des audios demandés, il aurait pu être intéressant de moins guider les apprenants dans la consigne afin de mieux se rendre compte de ce qu'ils ont acquis.

Ce stage et ce projet m'ont beaucoup appris sur mon enseignement. Je me suis rendu compte des nombreuses stratégies que l'on peut mettre en place en ayant un regard critique sur celles-ci. De plus, j'ai longtemps pensé que la pédagogie de la classe inversée était un concept novateur et toujours efficient. En la mettant en place au sein de mon projet de stage, je me suis rendu compte que cela n'était pas toujours le cas. Elle dépend beaucoup de la mise en place par l'enseignant mais aussi de la motivation et l'engagement des apprenants. Enfin, même si de nombreuses pédagogies sont efficaces au développement des compétences orales des apprenants, rares sont celles se suffisant à elle-même.

Bibliographie

Ait Moussa, A. (2016). *L'impact de la méthode inversée sur un cours d'informatique : cas de l'université marocaine*. Adjectif.net Disponible en ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article405> [Consulté le 07/02/2020]

Alavainio, H. (2017). *L'utilisation de la langue cible et les méthodes de l'immersion linguistique dans les cours de FLE en Finlande*. Mémoire de maîtrise. Université de Tampere. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/fafa/19304013949f23a6199d7a809a861e7af3cf.pdf> [Consulté le 14/05/2020]

APOP. (2012). *La classe hybride : un équilibre encore provisoire !*. Disponible en ligne : <https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/> [Consulté le 08/02/2020]

Basal, A. (2015). *The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching*. Turkish Online Journal of Distance Education, 16 (4), Article 3, 29-37. Disponible en ligne : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092800.pdf> [Consulté le 28/03/2020]

Benamar, R. (2009). *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE*. Synergies Algérie, 8, 63-75. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf> [Consulté le 02/02/2020]

Campion, A. (2017). *Optimisation de classes de conversation en FLE. Élaboration d'un dispositif inspiré de la pédagogie inversée*. Mémoire de master Français Langue Étrangère. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne : <https://pdfs.semanticscholar.org/e83f/232cb5d3429eebaa5d7c41c06d2e5b2fb0a6.pdf> [Consulté le 02/02/2020]

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Consulté le 28/01/2020]

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Éditions Didier. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [Consulté le 28/01/2020]

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : CLE International. [Consulté le 22/02/2020]

Dang, K-H. (2018). *Le numérique au service de la classe inversée en cours de FLE*. Adjectif.net. Disponible en ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article481> [Consulté le 07/02/2020]

Delgar Farrés, G. (2015). *L'interaction orale en présentiel et à distance : une étude de cas en classe de français*. Synergies Espagne, 8, 111-122. Disponible en ligne : <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/delgar.pdf> [Consulté le 02/02/2020]

Dufour, H. (2014). *La Classe Inversée*. Technologie, 193, 44-47. Disponible en ligne : <https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf> [Consulté le 07/02/2020]

Guichon, N & Nicolaev, V. (2009). *Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2*. Grenoble : EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02017635/document> [Consulté le 15/02/2020]

Dumont, A. et Berthiaume, D. (2016). *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Disponible en ligne : https://biblio.helmo.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=4010 [Consulté le 18/01/2020]

Guichon, N. & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne*. Paris : Éditions Didier.

Kakoyianni-Doa, F. & Christoforou, N. (2013). *Stratégies de reformulations verbales et non verbales en expression orale : Apprenants hellénophones chypriotes*. Epilogos, 3, Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui. Disponible en ligne : <http://eriac.univ-rouen.fr/wp-content/uploads/2014/04/10PEDLAp89KakoyiannidoaChristoforou.pdf> [Consulté le 04/04/2020]

Lebrun, M., Goffinet, C. & Gilson, C. (2016). *Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets*. Education & Formation, Vol. e-306 (2), p. 125-146. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/313887581_Vers_une_typologie_des_classes_in

[versees Contribution a une typologie des classes inversees elements descriptifs de différents types configurations pédagogiques et effets](#) [Consulté le 11/03/2020]

Macedo-Rouet, M. (2009). *La visioconférence dans l'enseignement : Ses usages et effets sur la distance de transaction*. Distances et savoirs, vol. 7 (1), 65-91. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm> [Consulté le 08/06/2020]

Micha-Osète, V. (2016). *Conception de séquences didactiques actionnelles : quelles activités pour développer les compétences de productions orales pour les jeunes apprenants ?* Mémoire de master Français Langue Étrangère. Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3. Disponible en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01347614/document> [Consulté le 20/03/2020]

Nissen, E. (2007). *Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?* TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelle : la problématique des aides à l'apprentissage. 215-233. Disponible en ligne : https://books.google.fr/books/about/TICE_et_didactique_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8.html?id=vz7FAnAHdNQC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false [Consulté le 07/04/2020]

Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Éditions Didier.

Nizet, I. (2015). *La classe inversée : que peut-elle apporter aux enseignants ?* Réseau Canopé. Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-enseignants.html> [Consulté le 07/02/2020]

Nono Tchatouo, L. & Baque, N. (2017). *Pédagogie de la classe inversée : place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement*. Adjectif.net. Disponible en ligne : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article427> [Consulté le 07/02/2020]

O'Malley, P. (2015). *Strategies to Promote Oral Expression*. Disponible en ligne : <http://compasseducationalservices.com/wp-content/uploads/2015/07/Strategies-to-Promote-Oral-Expression.pdf> [Consulté le 04/04/2020]

Pagnoul, P. (2011). *Proposition pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes*. Université de Liège, Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), 1-15. Disponible en ligne :

<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/123852/1/PROPOSITION%20POUR%20OPTIMALISER%20L%e2%80%99INTERACTION%20ORALE%20DANS%20LE%20CADRE%20DU%20COURS%20DE%20LANGUES%20MODERNES.pdf> [Consulté le 02/02/2020]

Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). *Une première approche de l'hybridation*. Education et formation, n° e-301, 15-34. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049> [Consulté le 11/03/2020]

Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, E. & Vigner, G. (2015) *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.

Sauvé, L., Villardier, L. & Prost, W. (2008). *Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail : étude de cas*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, Vol. 5 (3), 66–79. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2008-v5-n3-ritpu3632/039176ar.pdf> [Consulté le 25/02/2020]

Saidane, R. & Fadda, I. (2017). *La compétence orale dans l'enseignement/apprentissage*. Mémoire de Master 1 français langue étrangère. Université de Tébessa. Disponible en ligne : http://www.univ-tebessa.dz/fichiers/Theses_dissertations/docs/ThesesMas/Letterslangues/FR/FR2017DID06.pdf [Consulté le 15/02/2020]

Saydi, T. (2015). *L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative*. Synergies Turquie, 8, 13-28. Disponible en ligne : <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf> [Consulté le 20/03/2020]

Sorez, H. (1995). *Prendre la parole*. Paris : Hatier.

Soubrié, T. (2008). *La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master*. Alsic, Vol. 11, n° 2 | -1, 105-127. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/alsic/385#tocto1n4> [Consulté le 20/02/2020]

Teixeira Barros, B. (2012). *La pratique de l'oral dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Mémoire de Master 1 Professionnel Ingénierie des formations en FLE/FLS. Université de Jean Monnet de Saint-Etienne. Disponible en ligne : <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/3231/1/m%C3%A9m%20master1%20benedito.pdf> [Consulté le 15/02/2020]

Thevenin, M. (2016). *Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ?*. Disponible en ligne : https://www.institutfrancais.jp/tokyo/files/2016/12/THEVENIN_Marie.pdf [Consulté le 14/05/2020]

Yang, X. (2010). *How to Achieve Authentic Context in Classroom Oral English Teaching*. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (3), 339-342. Disponible en ligne : www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol01/03/29.pdf [Consulté le 14/05/2020]

Sitographie

Eduscol. (2012). *Enseigner avec le numérique*. Disponible en ligne :

[https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-](https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps/synchrone-asynchrone)

[temps/synchrone-asynchrone](https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/eformation/notion-de-temps/synchrone-asynchrone) [Consulté le 08/02/2020]

MySkillCamp. (2013). Disponible en ligne : <https://myskillcamp.com/fr> et

<https://app.myskillcamp.com/login> [Consultés le 27/01/2020]

Projet ISMAEL. (2016). *Enseigner l'oral en ligne*. Disponible en ligne :

<http://icar.cnrs.fr/projet-ismael/> [Consulté le 15/02/2020]

Visiagora. (2017) Disponible en ligne : <https://www.visiagora.com/> et

<https://visiagora.live-online-classes.com/> [Consultés le 27/01/2020]

Table des illustrations

Figure 1 : plan des cours Visiagora.....	15
Figure 2 : répartition idéale du temps de parole dans un cours Visiagora.....	16
Figure 3 : schéma du parcours de formation créé	19
Figure 4 : schéma des types de classes inversées par Marcel Lebrun	40
Figure 5 : les différentes étapes de la recherche-développement	49
Figure 6 : stratégies utilisées par l'enseignant d'après les apprenants	80
Figure 7 : résultats des objectifs acquis par les apprenants	81

Table des annexes

Annexe 1 Rapport des visites de classe Visiagora.....	98
Annexe 2 Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise	100
Annexe 3 Visuel du concours sur Facebook et Instagram	103
Annexe 4 Formulaire d'inscription au concours.....	104
Annexe 5 Test de positionnement.....	106
Annexe 6 Ecran d'accueil de MySkillCamp	108
Annexe 7 Fil d'actualité de la communauté « French with Cassandra » sur MySkillCamp	109
Annexe 8 Salle de classe sur Visiagora.com	110
Annexe 9 Choix des activités à créer sur MySkillCamp.....	111
Annexe 10 QCM : retrouver la bonne écriture d'un chiffre en lettres	112
Annexe 11 Image interactive Genially.....	113
Annexe 12 Exercice : mettre dans le bon ordre d'apparition les mois de l'année	114
Annexe 13 Exercice : mettre dans le bon ordre les phrases du dialogue	115
Annexe 14 Diapositive 7 du module 4.....	116
Annexe 15 Transcription du dialogue avec Thichatorn (cours en visioconférence - module 4)	117
Annexe 16 Transcription des exercices audios de T au module 1 et 6	119
Annexe 17 Transcription des exercices audios de R au module 1 et 6	120
Annexe 18 Questionnaire de fin de formation.....	121

Annexe 1

Rapport des visites de classe Visiagora



CLASS VISIT REPORT VISIAGORA

GENERAL INFORMATION			
NAME OF TEACHER		CLASS VISIT CONDUCTED BY	
DATE AND TIME		LANGUAGE	
LEVEL		TYPE OF COURSE	

GLOBAL EVALUATION	1	2	3	4	5	6
	<input type="checkbox"/> INSUFFICIENT	<input type="checkbox"/> WEAK	<input type="checkbox"/> SATISFACTORY	<input type="checkbox"/> GOOD	<input type="checkbox"/> VERY GOOD	<input type="checkbox"/> EXCELLENT

1 – LESSON PLAN AND STRUCTURE	1	2	3	4	5	6
The lesson plan is clear and structured	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The objectives are clear, logically developed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
The theme is appropriate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L-Management is up-to-date, clear and structured	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Self-study recommendations are given	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments						

2 – RESOURCES USED	1	2	3	4	5	6
Visiagora materials <input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clear notes are used and structured	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Material is personalised / Other resources used	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments						

3 – CORRECTIONS & FEEDBACK (QUALITY / QUANTITY)	1	2	3	4	5	6
Language content (grammar, vocabulary)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pronunciation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments						

4 – CLASS MANAGEMENT	1	2	3	4	5	6
Clarity of instructions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequate use of lighting and webcam framing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dynamic approach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Learner-centred	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mastery over technical aspects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Variety of activities	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments						

5 – LESSON PHASES		1	2	3	4	5	6
Effective and appropriate welcome and warm up phase	<input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments							
Revision phase / Presentation of programme	<input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments							
Theory phase	<input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments							
Practice phase	<input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments							
Consolidation phase	<input type="checkbox"/> NA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comments							
6 – GLOBAL EVALUATION							
7 – OBJECTIVES GIVEN TO TEACHER							
VERBAL FEEDBACK GIVEN TO TEACHER ON							
WRITTEN SUMMARY OF FEEDBACK GIVEN TO TEACHER ON							

Annexe 2

Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise



Cahier des charges des actions sociolinguistiques de l'agglomération grenobloise

Préambule

Les actions sociolinguistiques sont l'un des outils au service des personnes maîtrisant insuffisamment la langue française dans leur parcours d'insertion socioprofessionnelle.

Elles visent plus particulièrement à l'amélioration des capacités de ces personnes à communiquer à l'oral et à l'écrit.

Il existe dans l'agglomération grenobloise une cinquantaine d'actions sociolinguistiques qui bénéficient de financements dans le cadre de la politique de la ville (État, Métro), du Conseil général de l'Isère, notamment via les CORTI⁽¹⁾ et des communes.

Les co-financeurs avec l'appui d'IRIS, Centre ressources illettrisme de l'Isère, souhaitent, à travers ce nouveau cahier des charges, poursuivre, à l'échelle de l'agglomération grenobloise, l'harmonisation des objectifs des ASL et le travail engagé sur la qualité des réponses apportées aux publics en insertion socioprofessionnelle.

Le suivi global de la mise en œuvre de ce cahier des charges relève du comité de suivi, composé des financeurs et d'IRIS, auquel participent les porteurs de projet en tant que de besoin.

Par ailleurs :

- la **coordination** locale des ASL relève de la responsabilité des communes.
- l'**accompagnement et la qualification des acteurs**, la mise en réseau des coordinateurs ainsi que la gestion de la base de données spécifique aux ASL relèvent de la mission d'IRIS.

▪ Objectif général

S'approprier l'environnement social, culturel et professionnel par l'amélioration de la maîtrise de la langue française et par un développement de l'autonomie personnelle et citoyenne.

⁽¹⁾ Coordination territoriale de l'insertion- (Conseil Général)

▪ Objectifs opérationnels

- Développer la capacité de communication orale et écrite et permettre l'acquisition de compétences de base au regard de l'objectif cité ci-dessus
- Faciliter l'accès aux droits et aux services
- Rompre l'isolement et faciliter l'ouverture et la participation à la vie locale et sociale
- Renforcer la confiance en soi et la capacité à agir
- Aider à la construction des parcours socioprofessionnels à partir des compétences repérées.

▪ Publics

Toute personne pour qui a été repéré, dans le cadre d'un parcours d'insertion socioprofessionnelle, un double besoin :

- d'apprentissage linguistique.
- d'ouverture et/ou de participation à la vie locale

▪ Mise en œuvre

- Renseigner la fiche **accueil orientation** (annexe 1) et l'adresser à IRIS qui alimentera la base de données « gestion de l'offre et de la demande de l'agglomération »

- Effectuer **un accueil personnalisé** permettant de clarifier à la fois les besoins et les objectifs des personnes (annexes 2 et 2bis) : « premier accueil » et « entretien exploratoire » ;

- Renvoyer le coupon de sortie, dès la sortie effective de la personne de l'action

- Proposer **un contenu d'apprentissage** prenant en compte les besoins et les objectifs individuels visant l'amélioration :

- o des compétences langagières, **comprenant l'information sur le DILF et la proposition d'une préparation pour ceux qui le demandent.**
- o des compétences socioprofessionnelles et une plus grande autonomie

- Préciser les méthodes et les outils utilisés : actions collectives, intervenants extérieurs, partenariats mis en place etc ...

- Mettre en place **un suivi personnalisé**, en lien avec le prescripteur ou le référent si existant :

- en matière de compétences socioprofessionnelles (annexe 3)
- o mesurant les acquis de la personne
- o prévoyant, lors du bilan final, l'étape suivante du parcours (annexe 5)
- en matière de compétences langagières (annexe 4)

▪ Bilans

- **Bilan individuel** à réaliser entre l'apprenant, l'intervenant ASL et le référent (si existant).

Lors de ce bilan, **la progression en matière de compétences acquises sera formalisée et une ou plusieurs étapes de suite de parcours possibles seront identifiées.**

- **Bilan global de l'action** : synthèse des éléments (annexe 6) qualitatifs, quantitatifs et financiers à réaliser à partir des annexes 3 et 4

- Moyens humains

L'ensemble des financeurs sont attentifs aux moyens humains investis dans ces actions :

- importance du travail de coordination pédagogique nécessaire pour superviser les pratiques de bénévoles et pour participer au réseau des coordinateurs des actions de l'agglomération grenobloise
- formation de l'ensemble des intervenants : **salariés et bénévoles**

Préciser le nombre, le statut et la qualification des intervenants, bénévoles ou salariés ainsi que leur participation à des formations éventuelles et/ou à l'animation mise en œuvre par IRIS (annexe 6).

L'annexe 6 « bilan global de l'action » est obligatoirement à renseigner et à adresser par mail aux financeurs :

- **cette annexe sera également jointe aux demandes de financement auprès des CORTI**

- **l'intégralité des éléments de cette annexe sera reportée dans la fiche bilan des actions, déposées dans le cadre de la politique de la ville, « résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés ».**

▪ Financements

Les actions sociolinguistiques concernent un public large et peuvent bénéficier de divers financements.

En revanche, pour solliciter les financements :

- **du Conseil général de l'Isère** : au minimum 20% de publics de l'action doivent être allocataires du rSa

- **de l'Etat, dans le cadre de la Politique de ville** : 50% au moins des publics **bénéficiaires de l'action** doivent être domiciliés dans les quartiers prioritaires du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS).⁽²⁾

⁽¹⁾ Allocataires du rSa socle ou majoré ou « périmètre droits et devoirs » (allocataires du rSa pour lesquels un accompagnement individualisé avec un référent unique identifié est obligatoire ainsi qu'un contrat)

⁽²⁾ Pour la liste de ces quartiers, se reporter aux documents CUCS/poliville ou sur le site internet de la préfecture.

Annexe 3
Visuel du concours sur Facebook et Instagram



Annexe 4

Formulaire d'inscription au concours

Visiagora - Win a free online language training!

Registration Form

Visiagora is offering you the chance to **win a training program in a foreign language** including a series of live classes in videoconference with an expert trainer, and access to a platform offering you a whole range of teaching resources to train at your own pace.

All you have to do is **fill in the boxes below**. The information collected is processed according to our privacy policy (<https://visiagora.com/en/legal>). Anything you tell us will help us provide you with a more personalized experience!

PERSONAL INFORMATION

Information on the participant:

Title *

Last name and first name *

Last name

First name

Email address *

exemple@exemple.com

Phone number *

Date of birth *



Date

Native language *

Language you want to learn:

*

Dutch

English

French

Please select the level that best suits you on the basis of the descriptions below:

1) **pre-A1** : I have no command of the language at all.

2) **A1** :

- I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. - I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.
- I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.

3) **A2** :

- I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities.
- I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.
- I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.

4) **B1** :

- I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken.
- I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
- I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions.
- I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
- I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.

5) **B2** :

- I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible.
- I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.
- I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest.
- I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

On the basis of the above descriptions, the level that best suits you is as follows: *

pre-A1

A1

A2

B1

B2



Annexe 5

Test de positionnement

Vous ___ français? *

- es
- être
- êtes
- est
- I don't know

___ est votre âge ? *

- Comment
- Quel
- Qu'est-ce
- Quoi
- I don't know

___ 18 ans. *

- Je suis
- J'ai
- Je ai
- Suis
- I don't know

J'habite __ Paris, __ France. *

- au ... à la
- en ... en
- à ... en
- en ... à
- I don't know

Je _____ Marie. *

- m'appelle
- s'appeler
- m'appellons
- m'appelez
- I don't know

Vous venez __ Belgique? *

- du
- en
- de l'
- de
- I don't know

Présentez-vous en 3 phrases. *

Votre réponse _____

Annexe 6 Ecran d'accueil de MySkillCamp



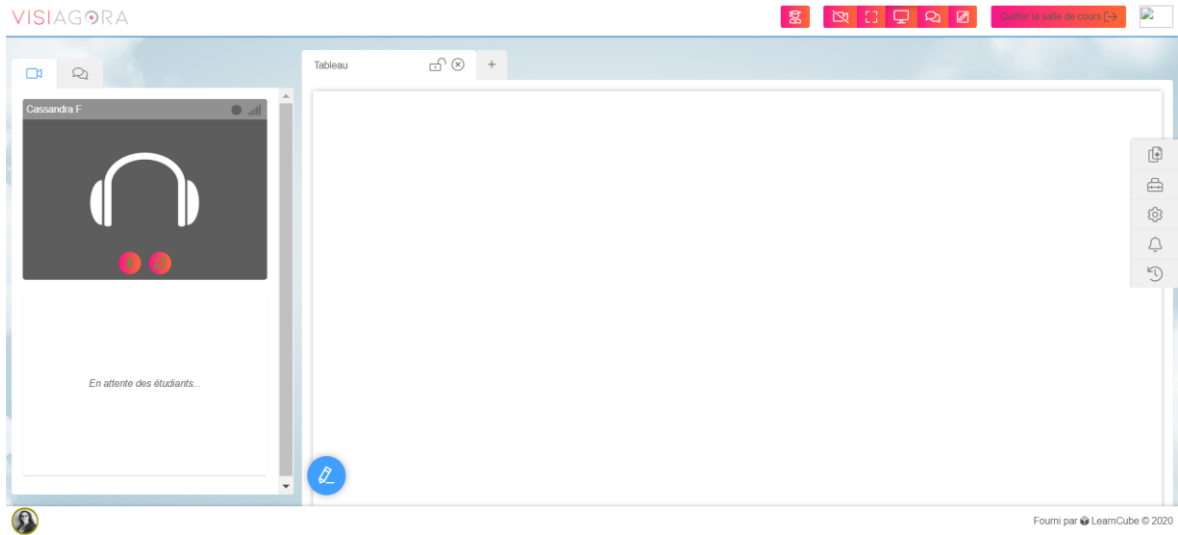
Annexe 7

Fil d'actualité de la communauté « French with Cassandra » sur MySkillCamp

The screenshot shows the MySkillCamp interface for the 'French with Cassandra' community. At the top, there is a header with the community name and a navigation menu with options: 'Fil d'actualité' (selected), 'Ressources', 'Membres', and 'Contenus'. Below the header is a light blue input area for posting, with a profile picture placeholder and the text 'Exprimez-vous'. To the right of this area, a sidebar displays statistics: '1 ressource', '7 contenus', and '4 membres'. The main content area shows a post by 'Cassandra Fauconnier' from 20 days ago. The post text reads: 'Hi Ti and Re I hope everything's all right with you. Thank you for your participation and good luck with the courses ! Here we can exchange together and motivate each other, you can try it in French :) Have a good day !'. Below the post, there is a 'commentaires' section with '0 commentaires' and buttons for 'Réagir' and 'Commenter'.

Annexe 8

Salle de classe sur Visiagora.com



Annexe 9

Choix des activités à créer sur MySkillCamp



Annexe 10

QCM : retrouver la bonne écriture d'un chiffre en lettres

 Évaluation

Choisissez la ou les bonnes réponses

J'ai 23 ans.

J'ai vingt-sept ans.

J'ai vingt-trois ans.

J'ai trente-trois ans.

Soumettre la réponse

Annexe 11

Image interactive Genially



Annexe 12

Exercice : mettre dans le bon ordre d'apparition les mois de l'année

Évaluation

Remettez la procédure dans le bon ordre

Les mois de l'année

Ordonnez les mois dans le bon ordre.

1	Mai	+
2	Juillet	+
3	Janvier	+
4	Avril	+
5	Septembre	+
6	Décembre	+
7	Février	+
8	Août	+
9	Juin	+
10	Novembre	+
11	Mars	+
12	Octobre	+

Soumettre la réponse

Annexe 13

Exercice : mettre dans le bon ordre les phrases du dialogue

Évaluation

Remettez la procédure dans le bon ordre

Mettez le dialogue dans le bon ordre.

1	J'ai besoins de quelques informations sur vous.	+
2	J'ai 36 ans.	+
3	Le 23 septembre.	+
4	Oui?	+
5	Merci, je note les informations dans votre dossier.	+
6	D'accord, et quelle est votre date d'anniversaire?	+
7	Bonjour Martin!	+
8	Quel est votre âge s'il-vous-plaît?	+
9	D'accord!	+
10	Bonjour Emma!	+
11	Bonne journée!	+

Soumettre la réponse

Annexe 14
Diapositive 7 du module 4

Les mois de l'année



J _ _ _ _ _
F _ _ _ _ _
M _ _ _ _
A _ _ _ _
M _ _ _
J _ _ _ _
J _ _ _ _ _
A _ _ _ _
S _ _ _ _ _
O _ _ _ _ _
N _ _ _ _ _
D _ _ _ _ _



Annexe 15
Transcription du dialogue avec T (cours en visioconférence - module 4)

Légende :

+ pause

: allongement vocalique

(mot) oubli de mot

/ intonation montante

\ intonation descendante

{ } paraverbal et gestes

xxx numéro de téléphone personnel non cité

Premier essai :

T - Je m'appelle heu:: je m'appelle T + comment vous appelez-vous/

E - Bonjour je m'appelle Cassandra heu:: comment allez-vous/

T - Hum comment allez-vous je::: je vais bien merci et vous/

E - Je vais très bien\ {rire} {fait geste téléphone avec la main}

T - I ask/ Ah ok + Quel est [vot] heu quel est votre numéro de téléphone/

E - Mon numéro de tel est xxx et vous/ quel est votre numéro de téléphone/

T - Heu: mon (numéro) de téléphone zéro : xxx

E - OK

T - Heu quel est votre age s'il-vous-plaît/

E - J'ai 24 ans et vous/

T - Heu je ai : J'ai trente [ãs]

E - Trente ans

T - Trente ans ok d'accord\ heu quelle est votre [daʃ] d'anniversaire/

E - Ma date d'anniversaire est le 13 juin, et vous quelle est votre date d'anniversaire/

T - Ma [daʃ] d'anniversaire est 9 octobre.

E - Ok super\

Deuxième essai :

E - Bonjour je m'appelle Cassandra Fauconnier et vous/ comment vous appelez-vous/

T - Bonjour Cassandra + je m'appelle T + hum comment allez-vous/

E - Je vais bien merci et vous/

T - Hum je vais très bien + merci

E - Heu quel est votre numéro de téléphone s'il-vous-plaît/

T - Mon de + mon de + mon numéro de téléphone est xxx et vous + et vous quel est votre numéro de téléphone s'il-vous-plaît/

E - Mon numéro de téléphone est xxx

T - Ok d'accord

E - Quel est votre age s'il-vous-plaît/

T - Heu : je : j'ai trente ans et vous/

E - J'ai 24 ans + hum quelle est votre date d'anniversaire/

T - Heu// ma [det] ma [daʃ] ma [daʃ] de anniversaire est 9 octobre

E - Est le + ma date d'anniversaire est le :

T - Est le + ma [daʃ] d'anniversaire est le 9 octobre hum quelle est votre [daʃ] d'anniversaire ?

E - Ma date d'anniversaire est le 13 juin

T - D'accord

Annexe 16
Transcription des exercices audios de T au module 1 et 6

Enregistrement audio de T au module 1 :

A - Bonjour je m'appelle T\

Enregistrement audio de T au module 6 :

A - Bonjour Cassandra\ Je m'appelle T\ Je [tãt] ans\ Je suis thaïlandaise ++ j'habite à:
Bangkok\ En thaïlande\

Annexe 17
Transcription des exercices audios de R au module 1 et 6

Enregistrement audio de R au module 1 :

R - Bon+jour\ je m'appelle R\

Enregistrement audio de R au module 1 :

R - Bonjour\ Je m'appelle R\ J'ai 24 ans\ je suis Mexicain\ J'habite à Mexico\ + à Mexique\

Annexe 18

Questionnaire de fin de formation

Digital use

Before the formation, did you use the new technologies? How often?

Votre réponse _____

Did you use it in a professional or personal environment?

Professional

Personal

Both

Before the formation, have you ever learned a foreign language online?

Yes

No

At first, did the use of digital bother you?

Yes

No

Was MySkillCamp easy to use?

Yes

No

Was Visiagora easy to use?

Yes

No

Flipped classroom

Do you think that working online by yourself before the videoconferencing class is relevant?

- Yes
- No

Why ?

Votre réponse

Were the exercices too long to do? Would you rather have had fewer exercices before the class?

- Yes
- No

Do you think that without the exercices before the class it would have been as easy to follow the videoconferencing class?

- Yes
- A bit
- No

Why?

Votre réponse

In your opinion, has working on the internet before class allowed you enough time to practice oral conversation during the videoconferencing class?

- Yes, really
- A bit
- Not really
- Not at all

If so, how did your interactions have been improved? In wich way?

Votre réponse _____

Did it help you feeling more comfortable while speaking in French during the class?

- Yes
- A bit
- No

As a whole, the activities you did before the videoconferencing class:

- Helped you a lot to follow the class
- Helped you a bit to follow the class
- Didn't really help you to follow the class

Do you think the online class helped you to speak more spontaneously during the videoconferencing class?

- Yes
- A bit
- No

Oral interaction

Would you rather have exchange with the other learners than only with the teacher?

- Yes
- No

Why?

Votre réponse _____

What do you think about the communication situation where two colleagues (Emma and Martin) learn to know each other?

Votre réponse _____

Did it helped you reach your learning goals?

- Yes
- A bit
- No

Would you rather have had another communication situation? If so, which one?

Votre réponse _____

Would you rather have had a different situation for each lesson?

- Yes
- No

What do you think about using French as an immersive language during class?

Votre réponse _____

What do you think about using English as a tool to help you during class?

Votre réponse _____

About Visiagora

Do you think there are:

- Not enough interactions during the videoconferencing class
- Some interactions during the videoconferencing class
- A lot of interactions during the videoconferencing class
- Too many interactions during the videoconferencing class

Did the teacher use some strategies to help you speak? If so, which ones:

- Repetitions
- Questions
- Encouragements
- Mimes and gestures
- Immersive pedagogy in French
- Using English to help you
- Writing on the slides to help you
- Facial expressions
- None

Others strategies?

Votre réponse

About MySkillCamp exercises

Do you think the exercises were focused on the oral production?

- Yes
- A bit
- No

Why and which ones?

Votre réponse

What did you think about the exercise asking you to record yourself? Was it relevant? Why?

Votre réponse

Did you think that recording yourself was a challenge?

- Yes, completely
- Not too much
- Not at all

Why haven't you done this exercise sometimes?

Votre réponse

Why haven't you done this exercise sometimes?

Votre réponse

The formation is now over, do you think you are able to:

- Introduce yourself
- Introduce someone
- Have a simple conversation meaning asking and answering simple questions

If not, why?

Votre réponse

Do you now feel comfortable speaking French?

- Yes
- A little bit
- No

Support and autonomy

Did you feel independant during your learning?

- Yes
- A bit
- No

Do you think it would have been better to have more help from the teacher?

- Yes
- No

Do you think this formation helped you being more autonomous?

- Yes
- A bit
- No

On MySkillCamp, a community have been created where I've published a post, have you seen it?

- Yes
- No

If you seen it why do you think we didn't interact as a group on it ?

Votre réponse

Conclusion

Would you recommend a foreign language formation composed of online exercises to do before a videoconferencing class aiming at encouraging the oral production? Why?

Votre réponse _____

How is your oral production now compared to the beginning of the training course?

- Really better
- Good
- Average
- Weak
- Non-existent

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - CONTEXTE DE STAGE ET PROJET	9
CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE STAGE	10
1.1. Le contexte institutionnel.....	10
1.2. Le contexte humain.....	10
1.2.1. Les employés et formateurs.....	10
1.2.2. Les apprenants	11
1.3. Le contexte organisationnel.....	11
1.4. Le contexte pédagogique.....	12
CHAPITRE 2. LE DEPARTEMENT VISIAGORA	14
2.1. Historique et création	14
2.2. L’outil en ligne : son fonctionnement, ses objectifs	14
CHAPITRE 3. LA COMMANDE DE STAGE	18
3.1. La commande initiale du projet	18
3.2. L’analyse du contexte et des besoins.....	20
3.3. La problématique	21
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	22
CHAPITRE 4. LA COMMUNICATION ORALE	23
4.1. La production orale dans l’enseignement des langues	23
4.2. L’interaction orale	24
4.2.1. Définition.....	24
4.2.2. L’importance de la tâche au sein des interactions orales	25
4.3. Les difficultés liées à l’enseignement de l’oral	26
4.4. Les stratégies d’enseignement de l’oral.....	28
4.4.1. Stratégies dans l’enseignement.....	29
4.4.2. Stratégies linguistiques	30
4.5. La place de l’oral au niveau A1	31
CHAPITRE 5. L’HYBRIDATION EN CLASSE DE LANGUES	34
5.1. La formation hybride en langues (FHL)	34
5.1.1. Définir la FHL.....	34
5.1.2. Modes et modalités.....	35
5.1.3. L’accompagnement-tutorat en FHL.....	38
5.2. La pédagogie de la classe inversée.....	39
5.2.1. Définition(s).....	40
5.2.2. La classe inversée : une forme d’hybridation ?.....	43
5.2.3. La mise en place de la classe inversée	44
5.2.4. La classe inversée et les TICE.....	45
PARTIE 3 - CONCEPTION ET ANALYSES.....	48
CHAPITRE 6. LA RECHERCHE DE DEVELOPPEMENT	49
6.1. Présentation de la méthodologie choisie.....	49
6.2. Analyse de la demande et cahier des charges.....	50
6.3. Objectifs et attentes.....	51
CHAPITRE 7. MISE EN ŒUVRE DU PROJET DE STAGE	53
7.1. Les différentes mises en place	53
7.1.1. Le concours et la prise de contact.....	53
7.1.2. Mise en place de l’hybridation	55
7.1.3. La place de la compétence orale dans le dispositif.....	62
7.2. Les difficultés rencontrées lors de la conception.....	66
7.3. Déroulement du dispositif	67
7.3.1. Accès à la plateforme	67
7.3.2. Déroulement d’un module et interprétations	68
7.3.3. Difficultés rencontrées lors du déroulement du parcours de formation	73
CHAPITRE 8. ANALYSES DES RESULTATS ET PISTES D’AMELIORATION	75

8.1. Résultats et analyses	75
8.1.1. Analyse du module 4	75
8.1.2. Les audios	75
8.1.3. Le questionnaire de fin de parcours	76
8.2. Limites du dispositif	84
8.3. Pistes d'amélioration	85
Conclusion	88
Bibliographie	90
Sitographie	95
Table des illustrations	96
Table des annexes	97
Table des matières	128

MOTS-CLÉS : visioconférence, classe inversée, oral, formation hybride, enseignement en ligne

RÉSUMÉ

Ce mémoire se base sur un stage ingénierique effectué au sein d'une Association Sans But Lucratif en Belgique. La commande consiste en la création d'un parcours de formation hybride pour des apprenants de niveau A1. Les objectifs de ce parcours sont de développer les compétences de communication orale. La première partie du mémoire présente le contexte et la commande de stage, l'analyse des besoins ainsi que la problématique. La seconde partie est consacrée au cadrage théorique axé sur l'oral, la formation hybride ainsi que la classe inversée. Enfin, la troisième partie aborde la conception du prototype, son déroulement, les résultats et leurs analyses et une réflexion sur des pistes d'amélioration de ce projet.

KEYWORDS : videoconference, flipped classroom, oral, blended learning, e-learning

ABSTRACT

This dissertation is based on an engineering internship done in an ASBL in Belgium. The project was to create a blended learning courses targeting A1 learners. This dissertation aims were to develop skills of oral communication. The first part of this dissertation introduce the concept and the internship order, analyze needs and the problematic. The second part is devoted to theoretical framing axed on oral, blended learning and flipped classroom. Finally, the third part tackles the conception of the prototype, his progress, results, analyzes and reflections on how to improve this projects.