



HAL
open science

Hybridation intégrant un manuel: focus sur l'enseignement du lexique

Lada Achilova

► **To cite this version:**

Lada Achilova. Hybridation intégrant un manuel: focus sur l'enseignement du lexique. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03103566

HAL Id: dumas-03103566

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03103566>

Submitted on 8 Jan 2021

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.

Hybridation intégrant un manuel : focus sur l'enseignement du lexique

**Lada
ACHILOVA**

Sous la direction de Elke NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : DILIPEM, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Hybridation intégrant un manuel : focus sur l'enseignement du lexique

**Lada
ACHILOVA**

Sous la direction de Elke NISSEN

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : DILIPEM, orientation recherche

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes. Je souhaiterais leur témoigner ici toute ma reconnaissance.

J'aimerais, dans un premier temps, remercier ma directrice de mémoire, Mme Elke NISSEN, pour son soutien, son parcours inspirant et son aide précieuse, qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Toute ma gratitude va également à ma responsable pédagogique et tutrice de stage, Mme Ludmila KASTLER. Son suivi impliqué, ses conseils méthodologiques pertinents et sa disponibilité en font un modèle pour nous.

Je remercie toute l'équipe pédagogique en Didactique des langues, FLE et DILIPEM, et parmi eux, Mme Stéphanie GALLIGANI, M. Daniel FROST et M. Christian DEGACHE, dont les cours ont eu une influence positive directe sur l'élaboration de cette recherche. Un merci tout particulier également aux étudiants avec qui nous avons travaillé à des projets communs, et qui ont contribué à alimenter notre réflexion. Nous pensons, entre autres, à Snezana SIMIC, Oumalkaire FARAH, Amy TOURE.

Je voudrais remercier aussi mes collègues du Service des langues qui sont une constante source d'inspiration et de motivation. J'apprécie sincèrement la coopération dont ils font preuve et leur attitude aussi professionnelle que conviviale.

Enfin, un immense merci à ma chère famille, merci à elle d'être en bonne santé. Je nous suis reconnaissante de nous être toujours soutenus les uns les autres, face aux obstacles de cette année marquée par la pandémie.

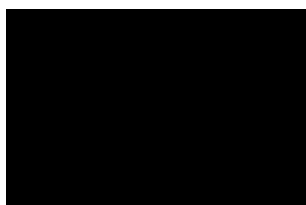
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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 : Lada

NOM : Achilova

DATE : 03/09/2020



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Enseigner la langue de Tolstoï en classe et en période de confinement	10
Chapitre 1. L'enseignement de langues en contexte LANSAD	12
1.1. Le secteur LANSAD et son développement.....	12
1.2. Questionnements et préjugés liés au secteur LANSAD	13
Chapitre 2. L'enseignement du russe en contexte de LANSAD.....	15
2.1. Bilan des inscriptions	15
2.2. Des profils hétérogènes	16
2.3. Effectifs enseignants.....	17
Chapitre 3. Trouver une méthode	19
3.1. Recherche et choix d'un manuel	19
3.2. Continuité pédagogique.....	20
3.3. Réalité pré-confinement : décisions et propositions.....	21
3.4. Réalité post-confinement : coopération et solutions.....	22
3.5. La problématique de recherche liée à ces éléments contextuels.....	23
Partie 2 - Enseigner le lexique dans une formation hybride	25
Chapitre 4. La question du lexique.....	27
4.1. Pourquoi se focaliser sur le lexique ?	27
4.2. Lexique et vocabulaire	28
4.3. Apprentissage et acquisition et du lexique	31
4.4. Emploi du vocabulaire et compétence lexicale	36
Chapitre 5. Hybrider un cours basé sur le manuel : accent sur le travail du lexique en ligne	38
5.1. Formation hybride : concepts clés.....	38
5.2. Conception d'une formation hybride : paramètres à prendre en considération.....	40
Chapitre 6. Apprentissage du lexique dans une formation hybride.....	49
6.1. Apports potentiels du mode distanciel (« en ligne ») pour travailler le lexique.....	50
6.2. Apports potentiels du présentiel pour travailler le lexique.....	56
6.3. Articulation possible entre les modes présentiel et distanciel pour l'apprentissage du lexique	59
Partie 3 - Réfléchir, chercher, concevoir	62
Chapitre 7. Recherche-développement et conception pédagogique.....	65
7.1. Étape 1 - Question de départ	66
7.2. Étape 2 – Exploration	67
7.3. Étape 3 – Problématisation.....	67

7.4. Étape 4 – Construction du scénario et de la version prototype.....	70
Chapitre 8. Conception d'un dispositif de formation : les étapes	71
8.1. A – Analyse	72
8.2. D – Design (Conception).....	74
8.3. – D – Développement.....	77
Chapitre 9. Dispositif de formation et compétence lexicale.....	78
Chapitre 10. Tests pilotes et enquête de satisfaction.....	83
Conclusion.....	86
Bibliographie.....	88
Glossaire	96
Sigles et abréviations utilisés	97
Table des illustrations	98
Table des annexes	99
Table des matières	122

Introduction

L'apprentissage des langues à l'Université Grenoble Alpes, pour les étudiants dont ce n'est pas la spécialité disciplinaire, prend notamment place au sein du Service Des Langues (SDL), situé dans la Maison des langues et cultures¹. Le corps enseignant y encadre l'apprentissage des langues à un public non spécialiste de la langue apprise, qu'il s'agisse de langues de spécialité, de professionnalisation, de communication professionnelle, ou encore d'expression artistique en langues étrangères.

Parmi les multiples types de postes occupés par les enseignants, celui de lecteur consiste, pour un locuteur natif, qualifié en didactique de la langue enseignée, à assurer un enseignement de la langue en question. Depuis 2017, nous occupons ce poste pour la langue russe. Nous suivons ainsi le master DILIPEM en formation continue et notre but est d'appliquer des connaissances et compétences acquises directement sur notre terrain professionnel. Ainsi, nous n'effectuons pas de stage, mais avons signé au lieu de cela une convention pédagogique qui inscrit cette formation dans le cadre de notre activité professionnelle. C'est pourquoi le sujet du présent mémoire, et sa recherche associée, sont directement conditionnés par les projets que nous mettons en place pour l'apprentissage du russe au Service des langues.

L'un de ces projets est une hybridation de la formation dispensée, qui articulerait des séances en présentiel et à distance. Nous nous sommes orientée vers cette recherche suite aux constats suivants : un nombre d'heures limité en présentiel, des besoins relayés à ce sujet par les enseignants et les apprenants, mais également les bouleversements et l'essor des cours à distance, liés à la situation sanitaire de l'année 2020. Cette recherche a par conséquent une implication pratique directe, concrète, et très attendue.

Le cadre qui vient d'être décrit détermine notre problématique générale. Plus précisément, celle-ci se décompose en deux sous-problématiques qui sont les suivantes.

La première d'entre elles concerne le manuel utilisé en formation, qui détermine le rythme de l'apprentissage et la majorité des contenus du cours. Se pose à nous la question de la place et du statut de ce manuel dans l'hybridation envisagée, et la manière dont nous pourrions l'intégrer sans activités redondantes ni surcharge pour les apprenants. Pourrions-nous proposer une

¹ Site officiel du Service des langues : <https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/>

nouvelle configuration du cours qui combine à bon escient le manuel et d'autres activités et ressources en ligne dans un scénario pédagogique hybride cohérent ?

Le second questionnement nous invite à nous interroger sur les domaines pour lesquels une hybridation serait plus intéressante qu'une formation exclusivement en présentiel. Nous aimerions analyser la manière dont cette formation s'articulerait autour des différents aspects de langue que sont la phonétique, le lexique et la grammaire. Dans le présent mémoire, premier temps de notre recherche, nous allons toutefois pour des raisons de faisabilité nous focaliser sur la seule question du lexique. En effet, cette demande d'un travail autour du vocabulaire nous est remontée depuis le terrain. Elle a été formulée à la fois par les enseignants et par certains apprenants. La question que nous nous posons dans ce cadre est la suivante : dans quelle mesure et de quelle façon une formation hybride pourrait-elle favoriser l'apprentissage du lexique ?

Cette recherche, selon nos prévisions, se poursuivra encore l'année prochaine. Le présent mémoire n'en représente donc qu'une première étape.

Il se base, premièrement, sur une revue de la littérature en lien avec notre problématique. Deuxièmement, il s'appuie sur un recueil de données permettant de recouper les avis des étudiants et ceux des enseignants sur différents aspects liés à notre problématique, et qui recourt à divers outils : pour les données provenant des étudiants, des questionnaires, des tests utilisateurs pour certaines activités ; pour les données provenant des enseignants, des réunions pédagogiques et des échanges par téléphone et par e-mail. Ces avis sont, à leur tour, recoupés avec une analyse du manuel et du contexte de la formation en question.

Dans une première partie de notre mémoire, nous situerons le cadre dans lequel se déroule le projet de conception pédagogique et la recherche qui y est liée : l'apprentissage du russe dans le domaine de LANSAD à l'UGA, les particularités de ce domaine et les questionnements qui s'y rattachent.

La deuxième partie sera consacrée au cadrage théorique où nous expliciterons la notion de formation hybride et l'articulation des deux modes, présentiel et distanciel, qui s'y déploie. Ce sera l'occasion d'aborder une réflexion sur la manière dont le manuel que nous utilisons pourra y trouver sa place. Puis, nous passerons en revue diverses méthodes d'enseignement du lexique. En nous basant sur cet apport théorique, nous examinerons les apports que chaque mode pourrait représenter pour l'apprentissage du lexique.

La dernière partie nous offrira l'occasion de présenter les étapes indispensables à suivre lors de la conception pédagogique de notre projet de formation hybride, dans une démarche que nous qualifions de recherche-développement. Nous aborderons ainsi la manière dont la compétence lexicale sera travaillée dans la formation hybride élaborée.

Partie 1

-

Enseigner la langue de Tolstoï en classe et en période de confinement

Partie 1.

Enseigner la langue de Tolstoï en classe et en période de confinement

L'enseignement des langues étrangères représente un domaine de recherche riche et varié dans le monde entier. Pour s'en convaincre, il suffit de voir le nombre de revues scientifiques qui traitent de la méthodologie, de la didactique ou encore des dispositifs de formations en langues étrangères dans des domaines aussi variés que les langues de scolarisation, la langue seconde, la langue de spécialité, en contexte hétéroglotte ou homoglotte, etc. Entre autres, ce sont les revues que nous avons utilisées dans notre travail (telles que *Alsic*, les cahiers de l'APLIUT et d'autres - voir bibliographie).

Le cadre de notre activité professionnelle (qui donc remplace le stage de fin d'année) est celui de l'enseignement au Service des langues. Basée au sein de l'Université Grenoble Alpes, cette structure propose des formations dans plus de 20 langues, y compris le russe, qui nous intéresse particulièrement. L'enseignement au Service des langues est ouvert à un large public venant des différentes composantes, y compris des étudiants de formation continue. Cette diversité s'observe à la fois dans l'hétérogénéité des objectifs des étudiants durant leur parcours, mais également dans les profils singuliers des enseignants. Ce qui unit les étudiants de ce service est le fait que les langues enseignées ne correspondent pas à leur domaine de spécialisation. Le terme utilisé pour ce cadre est celui de LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Quant au contexte de l'université de Grenoble, ce service, appelé d'abord Pôle ouverture langues, fut par la suite transformé en département de LANSAD et devint un service commun pour enfin se nommer Service des langues, nom qu'il porte depuis 2016 jusqu'à présent (informations issues des échanges avec Ludmila Kastler).

Dans cette première partie, nous allons tout d'abord dresser un bref panorama du développement du secteur LANSAD. Puis, nous analyserons les points principaux concernant l'enseignement du russe dans le présent contexte. Enfin, nous présenterons les facteurs qui ont contribué au choix de la problématique du présent mémoire.

Chapitre 1. L'enseignement de langues en contexte LANSAD

1.1. Le secteur LANSAD et son développement

La nécessité de mettre en place et de développer le domaine de l'enseignement des langues aux étudiants « non spécialistes » et, par la suite, d'instaurer et d'harmoniser les terminologies, remonte à plusieurs décennies, comme en attestent les témoignages de linguistes et didacticiens depuis le début des années 1970. Ce sont notamment les chercheurs Jean-Marie Baïssus, Francisque Costa, Michel Perrin et Michèle Rivas qui, les premiers, ont exprimé la nécessité de distinguer l'enseignement des langues aux non-spécialistes, comme un champ « à part entière aux côtés de la littérature, la civilisation ou la linguistique, la didactique constituant, quant à elle, un axe transversal, dans une discipline en pleine évolution » (SAES, 2011).

Le terme LANSAD a été proposé en 1993 par Michel Perrin et ses collègues. Cette proposition d'un nouvel acronyme fut conditionnée, entre autres, par le besoin d'éviter l'expression « enseignement des langues aux non-spécialistes », répandue jusque-là mais qui comportait des connotations négatives (Mémet, 2001 : 312, cité par Poteaux, 2015).

Ce terme, selon Toffoli (2020), fait aujourd'hui partie de la terminologie courante et « correspond aux besoins ». Il en va de même du sigle IWLP (Institution Wide Language Programme) dans le contexte anglophone britannique (Toffoli, 2020 : 77).

L'apparition de ces « besoins », et la demande croissante qui a conditionné le développement du secteur LANSAD, sont nées d'une pluralité de facteurs sociaux, économiques et politiques. Selon Poteaux (2015), nous observons des changements de conjoncture en France et dans le monde, suite aux différentes évolutions de l'enseignement supérieur. Parmi ces transformations, Poteaux cite, notamment, les effets considérables qu'a eu le processus de Bologne sur l'organisation de l'enseignement. Ainsi, le développement de la « dimension européenne » de l'enseignement, et en parallèle, l'essor de la mobilité étudiante, ont contribué à l'harmonisation des programmes universitaires, mais ont aussi créé davantage de concurrence. Ceci fut le levier pour mettre en place la réforme LMD (Licence-master-doctorat, appelée également réforme 3-5-8) qui a exigé une refonte des maquettes et qui, toujours selon Poteaux, a posé la question des choix de « différents enseignements transversaux, méthodologie du travail universitaire, C2I (Certificat informatique et internet), projet professionnel de l'étudiant et [...] langues, le tout dans une visée de professionnalisation des formations » (Poteaux, 2015 : § 8).

De nouveaux outils technologiques, appelés encore technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), et méthodologiques (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL, Portfolio Européen des Langues, PEL) ont changé le mode d'enseignement et l'approche envers l'apprenant, considéré désormais comme acteur de son apprentissage, ce qui nous renvoie au paradigme socioconstructiviste, et, entre autres, à l'approche communicative et à la perspective actionnelle que nous allons traiter dans le cadre théorique du présent mémoire.

1.2. Questionnements et préjugés liés au secteur LANSAD

Au cours de notre activité professionnelle et tout au long de notre recherche, nous avons pu remarquer une certaine réticence par rapport au secteur LANSAD, ainsi qu'un certain nombre de paradoxes liés à cette activité. Lors de l'examen des recherches sur ce domaine, cette impression s'est encore accrue, elle s'est avérée juste et d'actualité. Selon Mompean, il est vrai que le secteur LANSAD est apparu « à l'ombre des LLCE (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères) et qu'il émane d'une scission des spécialistes et des non spécialistes dans les universités LLSHS (Langues, Lettres, Sciences Humaines et Sociales) » (Mompean, 2016 : §20).

Pour Van der Yeught (2014), la communauté scientifique affichait un certain degré de réticence par rapport à ce domaine, dont l'émergence et le développement posaient une question beaucoup plus profonde : celle de la dichotomie entre académie et professionnalisation, ou, pour citer l'auteur, l'opposition entre la « *vita contemplativa* », qui représente la tradition universitaire occidentale, et la « *vita activa* », où l'apprentissage des langues est associé à l'acquisition des connaissances non linguistiques. C'est ainsi que Van der Yeught a posé le cadre du LANSAD pour les universités françaises.

Pendant longtemps, les enseignants-chercheurs se sont cantonnés aux domaines traditionnels, tels que la civilisation, la littérature, la traduction ou la linguistique, « le clivage étant particulièrement marqué dans les universités de lettres, langues et sciences humaines » (Mompean, 2015 : §5). Longtemps encore, les chercheurs ont remarqué « le manque d'intervenants pérennes, de structure identifiée, signes d'un manque de reconnaissance institutionnelle » (ibidem).

Le domaine LANSAD, bien qu'important pour contribuer à « développer une politique linguistique d'établissement, notamment dans le cadre des campagnes d'accréditation »

(Wozniak, 2017 : 84), est caractérisé par un grand nombre de particularités qu'il est nécessaire de prendre en considération dans le cadre de notre recherche.

Comme nous l'avons préalablement mentionné, les enseignants du secteur font preuve d'une grande hétérogénéité de parcours, de méthodes et de spécialités. En cela, il se révèle nécessaire de veiller à instaurer une continuité pédagogique de la première à la deuxième année d'apprentissage. Par ailleurs, le panel des étudiants est également hétérogène. En effet, l'offre de formation doit contribuer au développement professionnel des étudiants et répondre à des besoins variés, ce qui peut résulter dans des difficultés d'organisation. Certains étudiants ont déjà, en plus de leur motivation d'apprendre le russe, leur propre vision à propos de la manière dont cet apprentissage s'inscrit dans leur projet professionnel. Ces apprenants sont assez autonomes dans certains aspects de l'apprentissage et ont des attentes par rapport au contenu du cours qui peuvent être différentes de celles des autres étudiants du groupe. Le cours devrait donc être conçu en réponse à leur demande, mais aussi en respectant le programme établi pour l'ensemble des groupes. Nous allons analyser certaines des particularités du contexte de l'enseignement LANSAD en examinant l'enseignement de la langue russe dans ce secteur.

Chapitre 2. L'enseignement du russe en contexte de LANSAD

2.1. Bilan des inscriptions

Comme nous l'avons déjà constaté, le russe fait partie des langues enseignées au Service des langues. En matière d'effectifs, il se situe après l'allemand, mais avant l'arabe, le chinois et le portugais (cf. Tableaux 1 et 2). Ces langues sont moins enseignées dans le secondaire que l'anglais ou encore l'espagnol et sont même, de façon non officielle, nommées des « petites langues ».

<u>Langue</u>	<u>Nombre d'étudiants en S1</u>	<u>Nombre de groupes</u>
Allemand	332	19
Anglais	1151	67
Arabe	200	11
Chinois	226	13
Espagnol	757	41
Italien	432	28
Japonais	348	19
Russe	247	15

Tableau 1. Les effectifs du Service des langues de l'UGA (Grenoble) en 2019/2020

Bilan des inscriptions à Valence S1 2019/20

<u>Langue</u>	<u>Nombre d'étudiants en S1</u>
Allemand	18
Anglais	114
Arabe	43
Chinois	31
Espagnol	57
Italien	68
Russe	41

Tableau 2. Les effectifs du Service des langues de l'UGA (Valence) en 2019/2020

En 2019/2020, le russe a vu s'inscrire 505 étudiants (Grenoble et Valence) sur les deux semestres. Une grande majorité de ceux-ci suit les cours A1 grands débutants, ce qui est conditionné par l'absence du russe dans la plupart des cursus de l'enseignement secondaire.

En 2019, la langue russe a été proposée pour la première fois à l'université de Valence par l'enseignante Tatiana Genoske (cf. Annexe 1).

Selon les listes d'émargement de Grenoble de septembre-octobre 2019, 247 étudiants se sont inscrits au premier semestre. Le nombre des étudiants en A1 est de 165 étudiants, ce qui représente 67 % du total des inscriptions (selon les listes d'émargement du SDL). Le nombre des étudiants en A2, et des niveaux supérieurs, est beaucoup plus réduit. Nous pouvons l'expliquer par l'absence de cet ETC (Enseignement Transversal à Choix) dans les cursus pour deux ans de suite, mais aussi par le choix restreint des ETC dans certaines composantes.

2.2. Des profils hétérogènes

Regardons maintenant l'hétérogénéité du profil des étudiants (cf. Tableau 3 et Figure 1).

<u>Composantes/UFR</u>	<u>Effectifs</u>	<u>%</u>
ARSH	404	13
Bio-Chimie	69	2
DLST	13	0
Droit	114	4
FEG	228	7
IGA	6	0
IMAG	40	1
LE	399	13
LLASIC	821	27
PACES	11	0
PHITEM	59	2
SDL	644	21
SHS	265	9
Total général	3073	100

Tableau 3. Répartition des langues à choix par composantes en 2019/2020.

Nous voyons que les inscriptions individuelles à parcours variés (SDL) se situent au deuxième rang après les inscriptions d'étudiants de l'UFR LLASIC au Service des langues, ce qui

témoigne d'une grande variété de profils, mais aussi de la volonté des étudiants d'apprendre le russe en tant que langue étrangère.

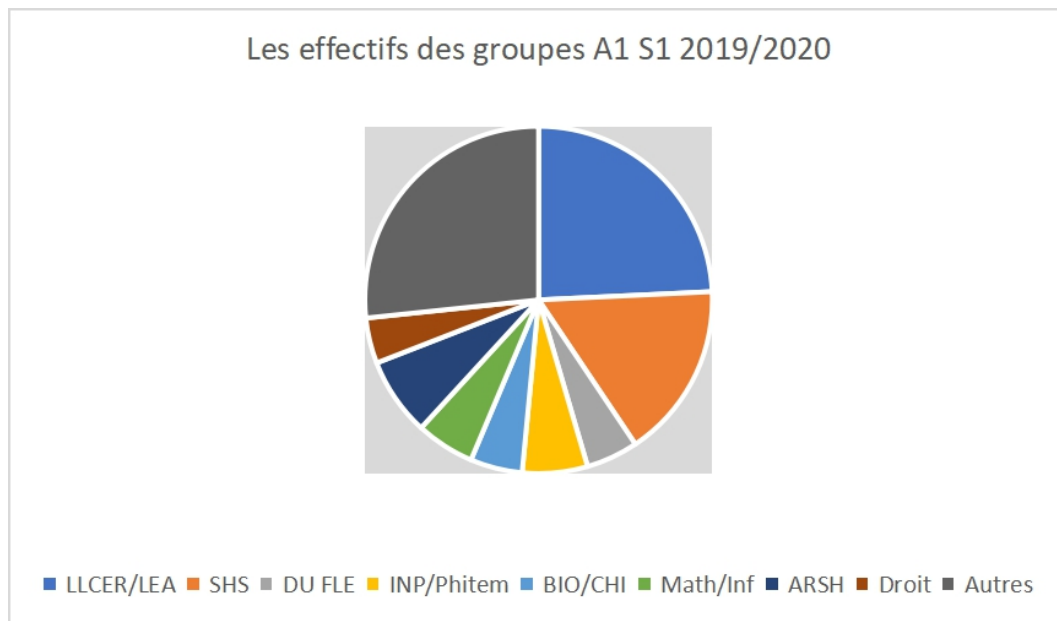


Figure 1. La provenance des effectifs en A1 Russe au S1 2019/2020

Quant aux inscriptions en russe (cf. Figure 1), nous pouvons également observer une grande variété des parcours. Il est à noter que les étudiants de l'UFR LLASIC ont à leur tour des spécialisations différentes. C'est pour cela que nous avons décidé de distinguer les étudiants en DU FLE, pour souligner le caractère particulier de certains objectifs d'apprentissage. Ainsi, les étudiants du DU FLE ont pour but d'expérimenter l'apprentissage d'une langue nouvelle pour eux et d'observer les cours de langues en tant que futurs professeurs de FLE qui vont enseigner aux publics parlant des langues très diverses.

Les statistiques montrent une grande variété de profils et par conséquent, des objectifs et domaines dans lesquels le russe pourrait être utilisé. Parmi nos anciens étudiants, nous retrouvons une orientation ultérieure vers une multitude de parcours, allant d'ingénieurs envoyés en Ouzbékistan pour assister la construction des stations de ski, à des historiens de l'art effectuant des recherches sur l'architecture moscovite. Leur point commun réside dans la nécessité d'être à l'aise dans un milieu majoritairement russophone.

2.3. Effectifs enseignants

Voyons maintenant les effectifs des enseignants du russe au Service des langues. Le ou la responsable des langues slaves au Service des langues est un enseignant ou une enseignante titulaire. Ce fut d'abord Françoise Adiba, puis Isabelle Desprès, suivie entre 2008 et 2020 de

Ludmila Kastler, et enfin, ce sera Marie Delacroix à partir de septembre 2020. Or, le seul poste d'enseignant contractuel attaché au Service des langues est celui de lecteur qui est occupé pour une durée de 4 années maximum, ce qui constitue un paradoxe, vu le nombre de groupes ouverts chaque année.

Les autres enseignants sont donc des vacataires aux profils très variés. Parmi ces enseignants, il y a des enseignants du secondaire (comme E. Taiffer ou E. Caldarone) avec une expérience importante dans l'enseignement du russe, des doctorants et docteurs de l'UFR des Langues étrangères en études russes (comme V. Toujikova, V. Rybina, S. Albertino) en ou sciences du langage (comme I. Mukhlynina), mais aussi des enseignants ayant une expérience d'enseignement (comme O. Lecomte). L'augmentation du nombre de groupes à l'UFR des Langues étrangères et au SDL rend très difficile, pour les enseignants et doctorants de l'UFR, la participation aux cours au Service des langues, étant donné qu'ils ont, pour la plupart, un nombre limité d'heures de cours par année, et que ceux-ci sont donc presque entièrement effectués au sein de l'UFR pour les étudiants en LEA ou LLCER.

Chapitre 3. Trouver une méthode

3.1. Recherche et choix d'un manuel

En général, une méthode communicative destinée à un public allophone non spécialiste répond, au moins partiellement, à la plupart des besoins des étudiants : elle permet de reproduire des situations de la vie quotidienne et professionnelle en travaillant les compétences nécessaires. En 2014, la méthode communicative « Ruslan Russe » a été proposée par Ludmila Kastler, en remplacement de la méthode « Reportage ». Les raisons qui ont motivé ce changement étaient, entre autres, les contenus du manuel « Reportage ». Ce manuel a été conçu pour les adolescents, ce pour quoi il est toujours utilisé dans les lycées. Il ne contient pas de situations de communication professionnelle ni universitaire. Or, comme le public LANSAD a des objectifs différents, ce choix initial du manuel « Reportage » fut critiqué par les enseignants comme non correspondant aux besoins des apprenants. En ce qui concerne « Ruslan Russe », c'est une méthode communicative qui est, selon l'un de ses auteurs, John Langran, destinée notamment à un public adulte non-spécialiste, ce qui nous renvoie au LANSAD. Cette méthode à la base anglophone, est utilisée dans plus de 20 pays d'Europe et du monde entier. Le manuel contient 10 leçons, son découpage en 24 heures donne lieu à 3 leçons par semestre, ce qui a été testé avec succès en 2014. Cette méthode se base sur les descripteurs du CECRL, et contient des dialogues et des supports multimodaux : vidéos, audios, exercices interactifs. Chaque unité contient également une partie sur la civilisation des pays russophones, des textes et des chansons. Les explications grammaticales sont rédigées en français, ce qui facilite l'apprentissage. Pour le moment, il serait difficile de trouver une alternative qui correspondrait mieux aux besoins et au rythme de travail universitaire.



Figure 2. Couverture du manuel « Ruslan Russe 1 ».



Figure 3. Photo d'un des auteurs du manuel, administrateur de la page Facebook et du site officiel John Langran.

Cependant, les étudiants sont en demande de matériaux complémentaires à la méthode « Ruslan Russe ». Plusieurs raisons expliquent leur souhait. D'abord, la méthode, anglophone, peut poser problème aux étudiants francophones, entre autres, sur la question de l'accent tonique qui n'est pas suffisamment explicité dans le manuel. Pour d'autres, selon les témoignages des enseignants pendant les réunions pédagogiques et certains avis des apprenants (cf. Annexes 4-7), c'est le choix du vocabulaire abordé qui ne convient pas. En effet, la méthode délivre un vocabulaire plutôt « touristique » et non académique ou professionnel. D'autres, enfin, sont en demande de repères culturels plus à jour. Sur ce dernier point, dans ma correspondance avec M. Langran, celui-ci s'est montré réticent à retirer du manuel certaines réalités obsolètes. Ainsi, les télégrammes suscitaient, selon lui, une surprise positive de la part des apprenants plus âgés qui étaient agréablement étonnés du fait qu'ils existaient encore en Russie. Nous n'en avons toutefois jamais vu là-bas. Pour conclure, la question de la conception de matériaux pédagogiques plus variés, en complément du manuel, se pose depuis un certain temps.

3.2. Continuité pédagogique

Le terme de continuité pédagogique est maintenant associé à la pandémie de Covid-19 au printemps 2020 et à la transformation nécessaire de l'enseignement dans ce contexte. Cette expression désigne l'ensemble des moyens techniques et humains destinés à assurer une cohérence des enseignements-apprentissages malgré l'interruption des cours en présentiel. Mais ce serait une erreur de ne voir derrière ce terme qu'une continuité présentiel-distanciel de l'enseignement et il convient d'aborder la question de la continuité pédagogique de façon plus globale. En effet, cette nécessité d'assurer une cohérence d'enseignement concerne aussi l'enseignement entre les niveaux et les années mais se heurte à de nombreuses contraintes. Ainsi, il s'avère très complexe pour un enseignant de deuxième année de mettre en place un

cadre d'apprentissage efficient pour tous les apprenants si ceux-ci n'ont pas acquis les mêmes notions et habitudes de travail en première année.

Vu les effectifs des groupes en A1, l'hétérogénéité des étudiants et une certaine variété du profil des enseignants, il paraît difficile d'assurer une continuité pédagogique, et ce même avec un manuel.

Les enseignants bénéficient évidemment d'une liberté pédagogique par rapport aux matériaux complémentaires, mais comme il n'existe pas de répertoire commun de ressources leur permettant de trouver ces matériaux, l'absence de cohérence au-delà du manuel rend la continuité de l'apprentissage difficile à assurer pour les enseignants et à suivre pour les apprenants. Cette absence de répertoire collectif de ressources nuit également à une différenciation pédagogique de qualité : ne sachant pas vers quelles ressources se tourner, les apprenants se saisissent de ce qu'ils trouvent par eux-mêmes mais qui ne répond pas toujours à leurs besoins. Cette hétérogénéité des supports complémentaires rend aussi difficile l'analyse des acquis par l'enseignant de deuxième année et l'adaptation du programme pédagogique pour tenir compte des besoins réels.

3.3. Réalité pré-confinement : décisions et propositions

La nécessité de concevoir des matériaux pédagogiques venant compléter le manuel « Ruslan Russe » est une réalité depuis un certain temps, mais c'est lors de la réunion en date du 3 mars 2020, peu avant le confinement, que cette initiative a été discutée en détail par les enseignants du Service des langues. En effet, plusieurs d'entre eux ont souligné la nécessité d'un tel élément distanciel, en complément du parcours en présentiel. Ils ont précisé que les ressources en ligne sur le site officiel du manuel ne sont pas suffisantes pour satisfaire les besoins des apprenants.

Il a donc été décidé de concevoir des activités sur la plateforme pédagogique Moodle. Cette plateforme s'est déjà montrée efficace lors de la conception des parcours en plusieurs langues, y compris le russe où deux parcours en ligne (entièrement à distance) ont été finalisés en 2019 : « Le russe en chansons » et « Vivre et étudier en Russie ». Le parcours « Vivre et étudier en Russie » est actuellement en place et a servi à ses premiers étudiants à Valence, au cours de l'année 2019/2020. La solution technique est donc fiable et a été testée préalablement. En ce qui concerne les modalités de la formation, l'idée d'une formation hybride a été avancée comme l'une des solutions possibles. La question posée était : quels sont les apports potentiels d'une formation hybride à un cours d'enseignement du russe en A1 ?

Un parcours articulant des séances en présentiel et en distanciel est apparu comme une solution qui permettrait à la fois d'enrichir le programme en proposant des contenus, et en même temps de favoriser la mémorisation et la réutilisation des éléments langagiers. Cette solution serait également efficace pour viser à favoriser l'autonomie de l'apprenant et la gestion de son temps, car le calendrier de 2h par semaine serait insuffisant pour pratiquer et réviser les sujets déjà acquis tout en proposant des nouveaux défis aux apprenants.

Une idée de recherche associée à ce type de parcours nous a alors parue intéressante, car l'analyse des apports et des défis potentiels de la conception d'une pareille formation est nécessaire pour la concevoir de manière logique et efficace.

3.4. Réalité post-confinement : coopération et solutions

La période du confinement représentait un défi majeur pour l'organisation de la formation. Il s'agissait d'assurer la continuité pédagogique en passant d'une formation entièrement en présentiel à une formation entièrement à distance.

Cette transition a été assurée grâce aux solutions suivantes :

- Création d'un espace en ligne dédié aux cours à distance créés spécifiquement pour la durée du confinement ;
- Élaboration d'un *planning* des cours, scénarisation pédagogique ;
- Formation rapide des enseignants à la plateforme Moodle ;
- Travail collaboratif entre enseignants pour l'ajout de contenus.

Selon les réponses qu'ont données les étudiants concernés à un questionnaire de satisfaction distribué à la fin du semestre dont nous parlerons plus en détails dans la partie 3 (cf. Annexes 4-7), les différents éléments mis en place ont permis une continuité pédagogique tout à fait satisfaisante. La poursuite des cours malgré le confinement a été appréciée par les apprenants. Dans l'enquête conduite auprès des étudiants certains ont fait état de leur satisfaction quant à la cohérence de la transition entre présentiel et distanciel : « De tout mes cours à l'UGA, celui-ci est le plus organisé et clair de tous au niveau du travail à distance (sic) » (cf. Annexe 5).

Notons que ce travail a été possible grâce à des efforts considérables et à la coopération étroite entre les enseignants et les ingénieurs pédagogiques du Service des langues ainsi qu'au sein de l'équipe enseignante de russe. Avec l'encadrement de la responsable des langues, toutes et tous ont fait preuve de capacités organisationnelles, de coopération et de flexibilité dans cette situation hors du commun.

Cette expérience a permis, par ailleurs, la prise en main de la plateforme par les enseignants vacataires, ce qui pourra renforcer des pratiques professionnelles communes, y compris le travail en mode distanciel à l'avenir. De plus, elle a également contribué à la conception d'activités sur la plateforme par les différents enseignants. Ces derniers se sont prononcés au sujet de leurs besoins et ont demandé à des ingénieurs, et à leurs collègues qui s'occupaient de la conception, de mettre en place tel ou tel type d'activités. Enfin, les étudiants ont aussi testé certaines activités sur la plateforme et se sont rendu compte de leur efficacité ou de leur inefficacité. Ils les ont évalués à l'aide d'un questionnaire et ont fait savoir si ces activités répondaient ou non à leurs besoins (cf. Annexe 7). Cette période ainsi que ces retours ont révélé la nécessité de produire des contenus riches et variés.

En ce qui concerne l'année à venir, 2020/2021, la solution d'un cours hybride est envisagée dans le contexte de la situation sanitaire actuelle. La division d'un groupe en deux sous-groupes qui se suivraient pour une heure en présentiel, puis passeraient la deuxième heure à distance, paraît l'une des solutions probables pour organiser l'enseignement à la rentrée.

3.5. La problématique de recherche liée à ces éléments contextuels

Les questionnements dans le contexte de l'enseignement du russe au Service des langues, à fortiori au niveau A1, tournent autour de deux éléments principaux.

Le premier est l'organisation d'une formation hybride qui inclut un manuel comme élément intégrant du programme. Ce qui était au départ une donnée contextuelle s'est transformé en questionnement de recherche : il s'agit de savoir comment organiser un cours hybride intégrant un manuel.

En espérant trouver la réponse à cette question, nous allons, tout d'abord, analyser ledit manuel, en examiner les particularités et étudier comment améliorer son adaptation à notre contexte LANSAD. Par la suite, nous nous interrogerons sur les différents éléments d'une formation hybride. Enfin, nous vérifierons comment le manuel pourra s'inscrire dans cette formation.

D'autres questions, posées de manière large, seraient les suivantes : il s'avère donc nécessaire de proposer des activités en complément du manuel, mais de quels types d'activités pourrait-il s'agir ? Comment concevoir des activités qui seraient efficaces et permettraient aux étudiants de progresser, tout en évitant le piège de la répétition par rapport au manuel et en s'inscrivant parfaitement dans le cadre d'un cours hybride ?

Répondre à cette question large demanderait une analyse profonde des besoins des apprenants, ainsi que des recherches préalables dans tous les aspects de la langue. Vu le cadre de la présente

recherche, et suite aux souhaits des étudiants et des enseignants (cf. Annexe 6), nous avons opté plus spécifiquement pour un aspect de la langue en particulier et avons choisi de nous concentrer sur un élément concret : dans le présent mémoire, nous mettrons l'accent sur la question du travail du vocabulaire. En effet, les étudiants ont mis en lumière leur nécessité de mémoriser et de pratiquer le vocabulaire présenté en classe, et des enseignants ont demandé à avoir une présentation cohérente et structurée des unités lexicales traitées dans le manuel.

La recherche impliquera, tout à la fois, les questions du choix de vocabulaire enseigné, les types d'exercices à proposer en général, et les bénéfices potentiels d'une formation hybride pour l'apprentissage du vocabulaire en comparaison avec une formation en présentiel. Pour traiter cette problématique, il est prévu de conduire des tests des activités pour les étudiants du niveau A1 pendant l'année universitaire 2020/2021 et donc après la rédaction du présent mémoire.

Afin de s'assurer de la validité de nos réponses, et de pouvoir modifier le parcours conçu, des étapes futures seront nécessaires. Il nous faudra tester l'ensemble de la formation hybride, l'évaluer et y apporter les modifications utiles. Il sera également nécessaire d'effectuer une étude au sujet d'autres éléments qui posent souci dans le manuel et que les enseignants et les apprenants ont signalé, notamment la phonétique et la compétence grammaticale.

Ce travail sera possible lors de l'année 2020/2021. La recherche sera donc poursuivie en dehors du cadre du Master, dans le cadre de notre occupation professionnelle.

Partie 2

-

Enseigner le lexique dans une formation hybride

Partie 2.

Enseigner le lexique dans une formation hybride

Au cours de la rédaction du présent mémoire, portant sur la conception pédagogique des activités du cours de russe A1, et l'hybridation possible des parcours, nous nous sommes rendue compte de la nécessité de cerner davantage la problématique du dit mémoire. En effet, il a fallu que nous prenions en considération les contraintes temporelles et situationnelles qui s'imposaient à nous. Parmi elles, nous pouvons notamment mentionner le temps consacré à la rédaction et à la conception des activités, l'impossibilité de tester amplement ces activités pendant les vacances universitaires, ainsi que la nécessité d'investir des efforts significatifs dans la conception des cours en ligne pendant le confinement. Il s'est avéré nécessaire de ne choisir qu'une seule compétence de langue à traiter dans ce mémoire, et de réserver le traitement des autres compétences pour un futur cadre de recherche et d'analyse.

À partir des données de l'enquête et des entretiens, nous avons fait le choix de nous concentrer sur la thématique du vocabulaire. Les enseignants avaient, en effet, exprimé cette nécessité lors des échanges pédagogiques. En ce qui concerne les étudiants, le lexique était également l'une des thématiques qui les intéressaient : 78,4 % d'entre eux se sont montrés favorables pour plus d'activités liées à l'apprentissage du vocabulaire (voir les résultats du questionnaire dans les annexes 4-7, qui sera traité de manière plus détaillée dans la partie 3).

Cette thématique est pertinente dans tout contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, car, quelle que soit la langue, apprendre le lexique est « la base de la communication » (Krashen, 1983, cité par Lewis, 1999 : 23).

« Si les apprenants ne reconnaissent pas le sens des mots clés utilisés par ceux qui leur adressent la parole, ils seront incapables de participer à la conversation. [...] Si nos étudiants connaissent la morphologie et la syntaxe d'un énoncé qui leur est adressé, mais ne connaissent pas le sens des unités lexicales clés, ils seront incapables de participer à la communication » (Krashen, 1983, *ibidem*).

Dans un premier temps, nous allons expliciter l'intérêt que représente l'apprentissage du lexique et aborder les notions significatives de cette thématique : le lexique, le vocabulaire, la compétence lexicale et l'unité lexicale. Dans un second temps, nous allons présenter la place qu'occupe l'apprentissage du lexique dans l'approche communicative et la perspective actionnelle. Enfin, cela nous permettra d'explicitement la problématique liée à l'apprentissage du russe A1 dans le cadre de notre travail.

Chapitre 4. La question du lexique

4.1. Pourquoi se focaliser sur le lexique ?

Si le lexique est un objet récurrent d'étude en sciences du langage, la littérature concernant la didactique de cette composante linguistique serait, selon certains chercheurs, moins importante. Ainsi, Paul Méara considère que les recherches sur l'acquisition du vocabulaire peuvent paraître « athéoriques et asystématiques » (Méara, 1980). Selon Grossmann et Calaque, le vocabulaire, dans le processus d'apprentissage, reste souvent à la charge de l'apprenant ; cela est particulièrement valable en ce qui concerne la langue de spécialité qui comporte des vocables propres au domaine de spécialité des apprenants mais avec lesquels les enseignants ne sont pas familiers. (Grossmann & Calaque, 2000).

Selon Alex Boulton, le lexique dans les langues de spécialité est souvent considéré comme « 'inenseignable', voire comme un amalgame confus d'éléments disparates, et inaccessible à la mise en évidence de régularités ». Parfois il est même perçu « comme une véritable barrière à l'apprentissage de la grammaire, des notions, des fonctions, de la communication » (Boulton, 1998 : 80).

Cependant, l'acquisition du vocabulaire est reconnue par plusieurs linguistes comme indispensable pour acquérir une compétence communicative. Selon Wilkins, « sans la grammaire très peu peut être exprimé, sans le vocabulaire rien ne peut être exprimé » (Wilkins, 1972 : 111). En effet, tous les enseignants ne se sont pas encore rendus compte « de l'avantage énorme que procure le développement du vocabulaire étendu » (Thornbury, 2002 : 13).

L'acquisition du lexique est particulièrement importante au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, car les premières étapes du processus sont caractérisées par « la difficulté liée à la production du sens » dans une langue (Lewis, 1999 : 24). La réception du lexique est l'activité la plus importante pour les premières étapes de l'apprentissage, les étudiants étant exposés à une pluralité de mots nouveaux et donc faisant face à la nécessité de les comprendre. Malgré ce constat évident de la valeur du travail sur le vocabulaire, son enseignement devrait être davantage valorisé. Lewis dit du lexique, qu'il est « comme Cendrillon » au sein des méthodologies (ibidem) : un potentiel d'apprentissage négligé. Lui et Krashen, sont persuadés que les apprenants acquièrent d'autres compétences, y compris la grammaire, grâce à la compréhension préalable du sens des unités lexicales.

4.2. Lexique et vocabulaire

Les termes « lexique » et « vocabulaire »

Pour expliciter davantage l'objet de recherche, il est important d'évoquer certaines notions clés de notre réflexion. Tout d'abord, lorsque nous parlons du lexique, à quoi nous référons-nous ? Quelle est la différence entre le lexique et le vocabulaire ? Ces deux termes sont parfois considérés comme synonymes, ce qui pourrait entraîner une confusion (Petit, 2000). Toutefois, le dictionnaire de didactique des langues (Galissou, Coste, 1976), distingue ces deux termes et explique leur différence de la façon suivante :

« Le lexique est l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, que l'on appelle les lexèmes ». En revanche, « le vocabulaire est l'ensemble de mots employés effectivement par une personne ou par un groupe (le vocabulaire d'un texte, d'un ouvrage, d'un auteur) » (Galissou, Coste, 1976, cité par Rodrigues).

Le lexique correspond donc à la totalité des mots de la langue alors que le vocabulaire est une « portion » de lexique employé dans une œuvre ou par un auteur (Picoche, 1993). Cela signifie que le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue (Tréville & Duquette, 1996). Nous pourrions ajouter que « du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue » (Cuq, 2003 : 246). Les lexèmes, dont le lexique est formé, s'actualisent en tant que mots (ou vocables) et construisent le vocabulaire (Tréville & Duquette, 1996). Nous pouvons ainsi parler d'une construction du vocabulaire lors de l'apprentissage du lexique. Legrand remarque que le terme « lexique », auparavant peu utilisé par rapport à celui de « vocabulaire », est maintenant de plus en plus employé dans le contexte officiel (Legrand, 2004, cité par Calaque, 2000).

Qu'est-ce qu'un mot ?

Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, le terme « mot » désigne « une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques » (Cuq, 2003 : 170).

Tréville & Duquette distinguent deux types de mots : les mots lexicaux (appelés *lexies*, mots pleins, ou mots sémantiques, c'est-à-dire les noms, verbes, adjectifs, adverbes en -ment) et mots grammaticaux (appelés également mots outils ou mots fonctions, c'est-à-dire les déterminants, prépositions, auxiliaires, et certains adverbes) (Tréville & Duquette, 1996).

D'un point de vue sémiotique, un mot est un signe linguistique qui comporte deux aspects (cf. Figure 4) :

- Un signifiant, sonore et graphique, autrement dit la forme du mot
- Un signifié, la signification, autrement dit le sens du mot (Saussure, 1964).

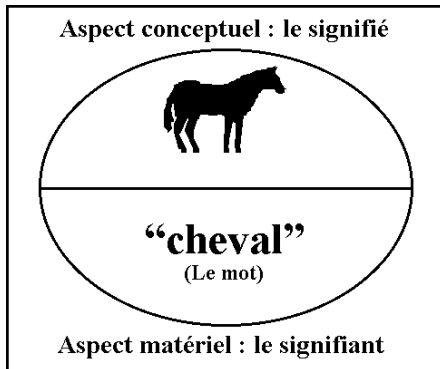


Figure 4. Deux aspects du mot

Cette idée a été reprise et développée au sein du triangle sémiotique où trois éléments sont distingués : un signifiant, un signifié et un référent, autrement dit l'élément qui nous renvoie à la réalité extérieure, comme chez Peirce ou Locke (Duchesneau, 1976, Everaert-Desmedt, 2011) cf. Figure 5.

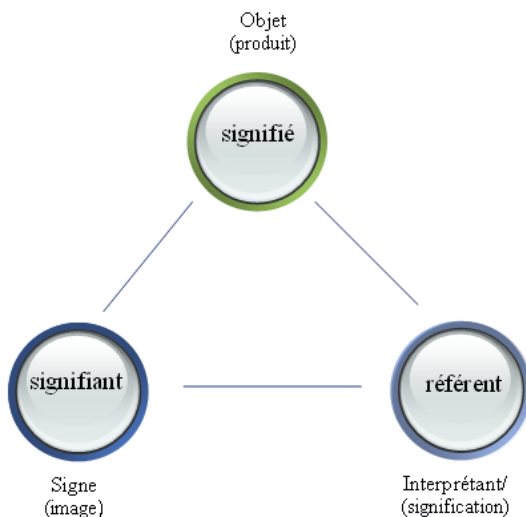


Figure 5. Triangle sémiotique

Dans notre cas, si nous étudions le français et le russe, la même réalité (le même référent – objet de la réalité), renvoyant à un même signifié – représentation mentale de cette réalité, est

transmise par deux mots (signifiants) aux aspects graphiques et acoustiques différents. Ainsi, un bâtiment d'habitation (majoritairement semblable dans les dictionnaires) se traduit par :

russe : [dom], дом, *дом*

français : [mɛzɔ̃], maison

Par contre, nous pouvons observer certains cas où le concept (le signifié) se compose d'un seul élément, tandis que le signifiant se compose lui de plusieurs mots. Par exemple, une « brosse à dents » / « зубная щётка » contient plusieurs mots. Cela peut être le cas des expressions figées ou des morphèmes comportant des informations lexicales. Pour éviter la confusion, le terme d'Unité Lexicale (UL) est alors utilisé. L'unité lexicale « est un phénomène du comportement linguistique, c'est l'expression d'une représentation psychologique. Les unités sont représentées dans l'esprit sous forme d'entrées lexicales, ce terme employé par analogie avec une entrée de dictionnaire » (Boulton, 1998 : 81).

Dans la didactique des langues, il est important de prendre en considération le fait qu'une UL comporte plusieurs informations qui peuvent être utiles pour la mémorisation ou « l'activation » (Boulton 1998, Carras, 2018) d'un mot.

Prenons le même exemple, le mot ДОМ et analysons les informations liées à cette UL.

- Les informations phonologiques : [dom] ;
- Les informations graphiques : дом, *дом* ;
- Les informations morphologiques : un mot simple ;
- Les informations étymologiques : mot avec racine indo-européenne ;
- Les informations grammaticales : substantif masculin singulier, déclinaison 2 ;
- Les informations sémantiques : désigne un habitat ;
- Les informations situationnelles : dépend du contexte ;
- Les informations de traduction : peut être traduit comme maison ou immeuble ou chez soi.

4.3. Apprentissage et acquisition et du lexique

Qu'est-ce qu'apprendre et acquérir ?

Les termes « apprentissage » et « acquisition » renvoient tous les deux à l'appropriation d'une langue (Cuq, 2003 : 25). D'abord intervient l'apprentissage, qui met l'accent sur le processus lors duquel l'apprenant retient les informations liées à telle ou telle UL (dont nous avons donné l'exemple ci-dessus). Puis, le mot « acquisition » relève de la maîtrise des connaissances liées au vocabulaire que l'apprenant a déjà mémorisé.

« Les éléments constitutifs de l'acquisition en tant que résultat, c'est-à-dire, les informations que l'apprenant a comprises, mémorisées, et qu'il est capable de réemployer seront appelées les éléments "acquis". Les mots transformés en connaissance de l'apprenant sont donc appelés les mots acquis » (Rodrigues, 2005 : 19, cf. Figure 6).

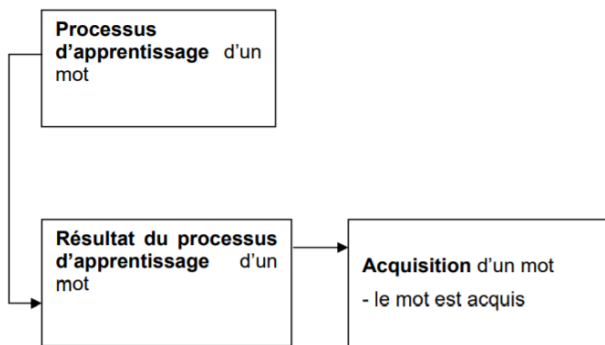


Figure 6. Le processus d'apprentissage d'un mot selon Rodrigues, 2005

Selon Carras (2018), l'acquisition peut s'effectuer non seulement grâce à la mémorisation des UL, mais aussi grâce à la maîtrise des structures qui lient les UL les uns aux autres. Lors de l'acquisition du lexique, l'apprenant construit un réseau lexical appelé « lexique mental » (LM) et il est important de l'aider à construire ce réseau en lui donnant les informations nécessaires (Lieury, 2009, Carras, 2018).

Méthodes d'enseignement du lexique avant l'approche communicative

Plusieurs méthodes d'enseignement du lexique se sont succédé les unes après les autres. À l'époque de la méthode traditionnelle, appelée aussi méthode de grammaire-traduction, le vocabulaire était tiré des textes littéraires, l'apprentissage s'effectuait en langue maternelle et les unités lexicales étaient « présentées sous forme de listes de mots hors contexte » (Le, 2013 : 68).

Deux nouvelles méthodes apparaissent ensuite : la méthode naturelle et la méthode directe, qui refusent la traduction et invitent à penser directement dans la langue étudiée. Dans le débat « fond vs forme » ou « fluency vs accuracy » (Lewis, 1993), les partisans de la méthode directe mettent en avant le sens et non la forme de l'énoncé. Cette méthode implique un grand nombre d'unités à enseigner, une « inflation véritablement effrénée du vocabulaire : toute leçon sur la cuisine, par exemple, inclut inévitablement le catalogue presque complet de la batterie de ses ustensiles » (Puren, 1988 : 195). L'unité didactique est désormais assurée par l'unicité du vocabulaire thématique, auquel sont empruntés les titres des leçons, comme dans l'exemple suivant, tiré d'un manuel des années 1900 : « 1ère leçon : la salle de classe, 2e leçon : la cour, 3e leçon : la maison ». Le principe du choix du vocabulaire relève en premier lieu de l'intuition directe (les objets autour de nous) puis aborde l'intuition indirecte (d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société) et finalement l'intuition mentale (les idées). Cette progression a été d'ailleurs conservée jusqu'à nos jours, d'après Carras « tout a été retenu en supprimant toutefois l'intransigeance sur la traduction » (Carras, 2018 : 46).

Les années 1940 voient l'apparition d'une méthode dite audio-orale. Elle s'appuie sur les apprentissages des « drills » et choisit de suivre le « modèle de Skinner », inventeur de la technique éducative dite de l'enseignement programmé, basée sur le stimulus-réponse. Au cœur de cette méthode, le lexique, le sens et le métalangage sont mis de côté. « Les seules références (relatives à l'apprentissage du vocabulaire) qu'on trouve sont les dialogues mémorisés et l'analyse contrastive du domaine lexical faite par des linguistes ou par l'enseignant sans solliciter la participation des élèves » (Klett, 2019 : 2).

Dans le prolongement de ce « même paradigme béhavioriste » (Coste, 1970 :17), apparaît la méthode audio-visuelle, selon laquelle la compréhension du sens du mot est essentielle. Toutefois, l'enseignement du vocabulaire y est lacunaire. Prenons le cas du Français Fondamental (FF) de Gougenheim : les listes de mots proposées aux apprenants y sont succinctes. Il arrive également que certains mots échappent à l'enseignement car leur signification ne les fait entrer dans aucune liste déjà établie (Coste, 1970).

La méthode	L'apprentissage du vocabulaire
<i>grammaire-traduction</i>	des listes de vocabulaire par thème que l'apprenant doit connaître par cœur
<i>directe</i>	un vocabulaire concret, utilisation des paraphrases, des synonymes, du langage de corps, la langue maternelle est exclue
<i>audio-orale</i>	la mémorisation de phrases entières par l'imitation
<i>audio-visuelle</i>	la mémorisation des phrases, réemploi des phrases dans des contextes différents

Figure 7. Le vocabulaire dans les méthodes d'enseignement des LE d'après Järvinen, 2018

La méthode structuro-globale audiovisuelle utilise des contextes variés et liste le vocabulaire par thèmes (Carras, 2018). Elle commence à appréhender la communication de façon plus « globalisante » (Bidarmaghz, 2019). Mis en œuvre au cœur de cette approche, les principes onomasiologiques (enseignement partant d'un sens, d'une idée et menant aux formes utiles pour l'exprimer, contrairement aux principes sémasiologiques qui partent des mots vers le sens) transforment le schéma stimulus-réponse en observation-structuration-application (ce qui a été analysé chez Lewis). Néanmoins, cette méthode demeure encore dans un paradigme behavioriste.

Enseigner le lexique dans l'approche communicative

L'approche communicative, utilisée depuis les années 1970, met en avant le sens de la communication, ce qui est lié aux principes socio-constructivistes de l'acquisition d'une langue : l'interaction sociale et le soutien des autres y deviennent des éléments importants. Ainsi, les cours deviennent plus interactifs et valorisent le contexte de communication en laissant le choix du contenu de la réponse à l'apprenant (Cohen, 1990, Brown, 2001). Avec l'approche communicative, l'apprenant et ses besoins acquièrent une place plus importante qu'auparavant. Selon les didacticiens russes (avant tout, Schukin, 2003, Lebedinsky, 2011), cinq principes didactiques et méthodologiques permettent un apprentissage par approche communicative :

1. Lier la langue au raisonnement : tout matériel linguistique a une valeur communicative dans le processus de communication ;

2. Individualiser l'apprentissage : prendre en compte la motivation interne de l'apprenant ;
3. Principe de fonctionnalité : chaque activité langagière a sa fonction ;
4. Principe de situation : les situations de communication sont des unités de base à enseigner dans une communication dans une autre langue ;
5. Principe d'innovation : soutenir l'intérêt envers l'apprentissage d'une langue étrangère et développer la productivité des échanges.

Ces principes constituent la base pour acquérir les compétences communicatives et atteindre les objectifs de communication, de conscientisation et du développement chez l'apprenant.

« La didactique des langues actuelle vise à engager l'apprenant dans un processus spontané d'utilisation de la langue dans des situations de communication naturelles et tente de trouver un équilibre entre cette approche pragmatique et une approche fonctionnelle-analytique inévitable pour déterminer les matériaux de base nécessaire pour le développement d'une compétence de communication » (Tréville&Duquette, 1996 : 14 – 15).

Il est important de noter que, en ce qui concerne l'apprentissage du lexique, nous avons pu constater plusieurs particularités que nous observons également dans notre manuel « Ruslan Russe 1 ». Nous allons les analyser ci-dessous.

Une méthode communicative : manuel Ruslan Russe 1

1. Situations de communication

Selon Puren, l'approche par la communication « émerge déjà dans la méthodologie audiovisuelle et dans l'approche lexicale » (Puren, 2004 :5). Il suffit de voir certaines méthodes (par exemple, *Voix et images de France*) qui proposaient déjà des unités selon le lieu où se déroulaient les dialogues. Des personnages, toujours les mêmes, conversaient ainsi dans un lieu bien défini et construisaient des dialogues déterminés. Les unités de lieux, associées à des unités de temps, d'action, de personnages et de conversation, ont d'abord servi de cadre fonctionnel et ont permis l'apprentissage d'un vocabulaire thématique. Chaque unité a offert la possibilité de dérouler le champ lexical du lieu présenté.

Puis les unités se sont dissociées les unes des autres. Ainsi, dans un lieu donné, des personnages ont pu entamer des conversations sans lien direct avec le lieu dans lequel ils avaient été situés. En effet, en analysant le manuel « Ruslan Russe 1 », nous pouvons voir que certains lieux de communication impliquent un dialogue fonctionnel (parler d'avions dans un aéroport, par exemple), tandis que d'autres ouvrent sur une dimension plus large. Il s'agit alors juste de poser un cadre de communication sans que les informations à transmettre ne soient entièrement

conditionnées par ce cadre. Nous pouvons prendre l'exemple de la leçon 6 où les personnages sont au restaurant et y parlent de leurs passe-temps préférés.

2. Le choix plus restreint du vocabulaire.

« L'apparition des méthodologies communicatives a eu une influence moins radicale sur le rôle du vocabulaire que sur celui de la phonétique, mais elle a produit une diminution considérable du vocabulaire et de son importance dans les méthodologies pédagogiques » (Porcher, 1995 : 35).

Alors qu'auparavant, le vocabulaire était appris pour lui-même, il est désormais mobilisé selon des circonstances dans lesquelles il peut être utile. Il s'agissait d'apprendre du vocabulaire. Il s'agit désormais de l'employer. Dans le manuel, le vocabulaire est présenté en quantité limitée et dans l'ordre des dialogues au sein desquels il est introduit.

3. L'exposition au lexique à travers les documents authentiques

« Le travail sur les documents authentiques (articles de journaux ou autres) introduit de façon non contrôlée une masse de termes inédits dont le réemploi n'est que très lointain » (Tagliante, 1994 : 40).

Les documents authentiques utilisés dans le manuel sont d'abord des documents écrits. Prenons l'exemple d'un plan de ville. Il pourrait potentiellement apporter des notions culturelles. Cependant, les noms des rues étant difficiles à prononcer pour les grands débutants francophones, il y a un risque de découragement de l'apprenant.

Un autre type de document authentique est un document sonore, plus précisément une chanson connue sur la rue Arbat à Moscou. Ce type de document introduit une notion culturelle sans donner trop d'informations, car les apprenants n'écoutent qu'une petite partie de la chanson.

Du communicatif à l'actionnel

Le CECRL, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001), privilégie la perspective actionnelle, « fondée sur la tâche », et qui « considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer » (Puren, 2014 : 5).

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Puren, 2014 : 13).

Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale. Cette perspective s'inscrit souvent à un

certain degré dans la pédagogie du projet et est à réinventer dans notre contexte d'apprentissage avec notre méthode communicative de russe.

4.4. Emploi du vocabulaire et compétence lexicale

La compétence lexicale fait partie, selon le CECRL, de la compétence communicative. Elle est déterminée par la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose à la fois d'éléments lexicaux (expressions toutes faites, locutions figées, apprises et utilisées comme des ensembles) et d'éléments grammaticaux (prépositions, auxiliaires, conjonctions).

Selon Tréville & Duquette, 1996, cette compétence peut être divisée en cinq composantes :

1. Composante linguistique : comprendre la forme et le sens ;
2. Composante discursive : savoir combiner les UL entre elles ;
3. Composante référentielle : associer les UL avec la réalité extralinguistique ;
4. Composante socioculturelle : comprendre le registre et les connotations culturelles ;
5. Composante stratégique : savoir éviter et compenser les lacunes langagières.

La compétence lexicale en russe A1

L'apprenant ayant validé le niveau A1 a acquis un choix élémentaire d'expressions simples relatives aux informations sur soi et aux besoins de type courant. Il possède un répertoire sommaire de mots isolés et d'expressions concernant des situations concrètes particulières.

Selon le test TORFL reconnu par le Ministère de l'Éducation nationale russe, pour valider le niveau A1, il faudrait réaliser les intentions élémentaires de communication dans les situations suivantes :

- Au magasin, kiosque, à la caisse ;
- À la poste ;
- À la banque ;
- Échange de monnaie ;
- Au restaurant, au buffet, au café, à la cantine ;
- À la bibliothèque ;
- En cours ;

- Dans la rue, dans un transport en commun ;
- À la polyclinique, chez un médecin, à la pharmacie.

La communication orale doit être effectuée sur les sujets suivants :

- Parler de soi-même ;
- Parler d'une autre personne ;
- Parler de sa famille ;
- Décrire une journée de travail ;
- Parler de son temps libre.

Le minimum lexical comprend 780 UL qui assurent la communication dans le cadre du présent standard dans les domaines du quotidien, des études et le domaine socioculturel (Vladimirova *et al*, 2001).

Chapitre 5. Hybrider un cours basé sur le manuel : accent sur le travail du lexique en ligne

Pour les raisons que nous avons expliquées dans la première partie, une des solutions possibles pour notre parcours Russe A1 pour l'année 2020/2021 serait de le transformer en formation hybride.

Cette notion de Formation Hybride en Langues (FHL) sera évidemment l'une des notions clés de notre recherche. Elle se définit comme une formation articulant deux modes d'enseignement, le présentiel qui constitue les réunions face-à-face, et le mode à distance, c'est-à-dire, le « distanciel » qui est souvent lié à l'apprentissage en ligne (Graham, 2006, White, 2017, Nissen, 2019). Ce type d'apprentissage devient de plus en plus répandu dans l'enseignement des langues, mais reste inhabituel et nécessite des recherches complémentaires analysant la perception de l'enseignement par le professeur, par les apprenants, ainsi que des technologies spécifiques et l'implémentation de ce type de parcours (Grgurovic, 2017).

La Formation Hybride en Langues « se base, au moins partiellement, sur la pédagogie active » (Nissen, 2019). Elle sert à optimiser l'efficacité de la formation moyennant l'utilisation de bonnes technologies au bon moment par la bonne personne (Singh & Reed, 2001).

Le terme correspondant anglo-saxon *blended learning*, fait référence aux cours de langues qui incluent plusieurs types d'interactions, à distance et en présentiel (Graham, 2006, Grgurovic, 2017). Ce type de formation est issue de la volonté des professeurs pour l'innovation (White, 2017). Il offre des bénéfices et des défis (Soubrié, 2008) et nécessite un suivi particulier ainsi qu'une formation des enseignants (Soubrié, 2016, Degache & Nissen, 2008).

Dans cette partie, nous traiterons en premier lieu des types d'interactions dans une formation hybride et de la place d'un manuel dans ce type de cours. Ensuite, nous analyserons les facteurs qui rendent le cours hybride efficace : les apports possibles du présentiel et du distanciel, en nous focalisant sur l'apprentissage du vocabulaire. Enfin, nous verrons comment ces deux modes s'articulent entre eux et forment ensemble une formation efficace et cohérente.

5.1. Formation hybride : concepts clés

La Formation Hybride en Langues possède plusieurs éléments intégrants dont nous allons spécifier les caractéristiques. Tout d'abord, nous allons définir les termes « présentiel » et

« distanciel ». Ensuite, nous préciserons les modes d'interaction ainsi que les outils que les enseignants utilisent pour mettre en place la formation.

Modes présentiel et distanciel

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction à cette partie, le mode présentiel correspond à l'enseignement face-à-face lorsque l'enseignant et les étudiants sont dans la même salle de classe. Nous pouvons ainsi parler d'une « coprésence physique » (Nissen, 2019 : 42) dans laquelle plusieurs scénarios de communication sont possibles, y compris ceux qui nécessitent des outils numériques, comme des ordinateurs, vidéoprojecteurs ou téléphones portables.

À la différence du présentiel, le distanciel désigne un mode où les acteurs de l'enseignement-apprentissage ne se trouvent pas dans la même salle de cours. Il n'y a donc pas de « coprésence physique ». Pour cela, plusieurs outils sont utilisés, comme, entre autres, des plateformes pédagogiques ou des réseaux sociaux.

Dans la FHL, les deux modes devraient être inscrits dans la scénarisation de l'ensemble de la formation (Nissen, *ibidem*) et devraient s'articuler de façon « à marier efficacement des points forts et des avantages de chacun d'eux » (Kurkan, 2015 : 489).

Aspects synchrones et asynchrones

Il est important de connaître la différence des aspects synchrones et asynchrones. Dans le premier cas, tous les participants interagissent en même temps. Il y a donc une « immédiateté des interactions » (Nissen, 2019 : 120). Dans le second, les participants interagissent en différé. On parle alors d'une « différenciation du rythme et du moment où une activité est réalisée » (*ibidem*), ce qui dans le contexte d'une interaction veut dire que l'apprenant pourrait prendre du temps à répondre à la production d'un autre apprenant. Ce qui est à noter est que l'aspect n'est pas propre à tel ou tel mode, car nous pourrions avoir du présentiel synchrone (pratique de l'interaction orale impliquant toute la classe en même temps) et asynchrone (travail individuel différé au sein d'une séance) aussi bien que du distanciel synchrone (visioconférences) et asynchrones (forum). Lors de la scénarisation d'une formation hybride, il y a intérêt à « pouvoir jouer sur les deux modalités à la fois, de même que sur les deux modes » (Nissen, 2019 : 121).

Cependant, dans notre formation, les interactions asynchrones sont plutôt présentes dans le mode distanciel alors que les interactions synchrones sont plus attachées au mode présentiel. L'enseignement avec un outil numérique individuel (ordinateur portable) est également associé au distanciel pour des raisons techniques de l'université.

5.2. Conception d'une formation hybride : paramètres à prendre en considération

Objectifs et scénario de communication

Il existe plusieurs paramètres à prendre en considération dans la conception d'une formation hybride que Nissen aborde dans son livre *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel* (2019).

Tout d'abord, il est important de désigner un « fil rouge » qui lie les éléments les uns aux autres. C'est le premier niveau de la conception. Ce premier paramètre du « fil rouge » est « la méthodologie de l'unité et de l'ensemble qui dépendent des objectifs visés et de la visée globale de la formation ». La perspective actionnelle et la méthode communicative sont largement utilisées de nos jours dans l'apprentissage des langues.

Le deuxième paramètre est la mise en place d'un scénario communicatif qui définit les interactions entre les différents acteurs de la formation. Le choix du scénario communicatif dépend de plusieurs facteurs, notamment, selon Nissen (2006) :

- De l'expérience antérieure des concepteurs : ceux ayant de l'expérience dans l'Apprentissage des Langues Assisté par l'Ordinateur (ALAO) auront davantage tendance à s'engager dans une formation hybride ;
- De l'objectif prioritaire d'apprentissage : un objectif communicatif implique plus de communication entre apprenants ;
- Du type de langue : il est moins évident d'organiser les échanges dans des langues utilisant d'autres alphabets que celui latin ;
- Du type de tâche attendu : le type de tâche et la manière de la réaliser déterminent les actions que les apprenants ont besoin de réaliser.

En ce qui concerne les types de tâches, nous pourrions citer François Mangenot qui distingue, entre autres, les tâches suivantes (Mangenot, 2003) :

- La « fouille collective » : rédaction collaborative d'un guide ou d'un glossaire ;
- L'analyse critique : présentation d'un document de manière critique, rédaction d'une carte conceptuelle ;
- Le débat : mise en relief des arguments des points de vue différents ;
- La prise de décision : communication incluant des négociations et qui ont pour but de faire trouver un consensus ;

- La résolution de problème : trouver la solution à un problème (ou parfois identifier le problème et trouver la solution par la suite).

Modèles d'articulation et mode pilier

Lors de la conception d'une formation hybride, il est indispensable de déterminer les compétences qui seront travaillées dans chaque mode, d'analyser comment ces modes seront articulés en fonction du calendrier du programme universitaire, et quel sera le mode d'évaluation. Mais il serait également essentiel de nommer un « mode pilier » (Nissen, 2019 : 71) afin de « clarifier la structuration de la formation aux yeux des apprenants » (ibidem).

Il existe différents modèles de formation hybride, basés sur divers « modes pilier ». Parmi eux se trouvent notamment des modèles décrits par Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, Heather Staker et d'autres (2014, Powell *et al.*, 2015). Nous allons voir comment les deux modes de formation s'articulent au sein de ces modèles.

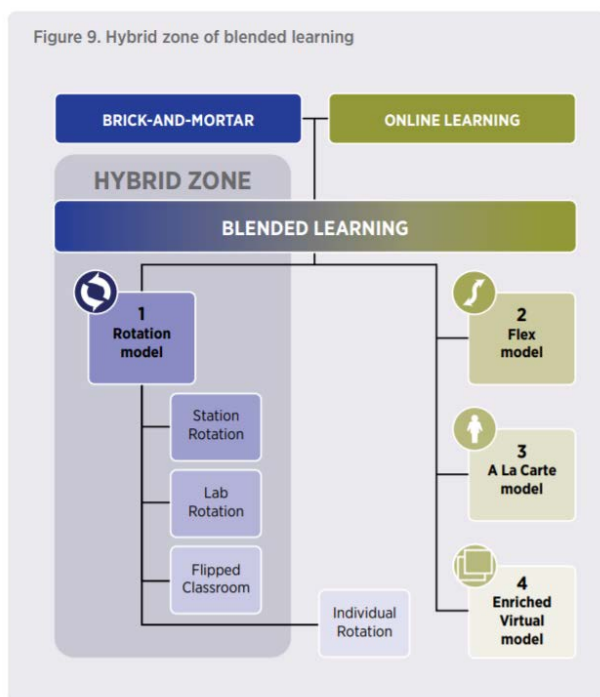


Figure 8. Modèles d'articulation des modes présentiel et distanciel dans un cours hybride

Le premier modèle est appelé **modèle de rotation** (Rotation Model). Il se caractérise par un apprentissage situé majoritairement en salle de classe, avec des apprenants passant un certain temps en ligne. Le présentiel peut être organisé pour tous les étudiants en même temps, en mini-groupes ou en consultations individuelles avec le tuteur. Ce modèle de rotation se subdivise en 4 sous-types :

1. Station Rotation : changement de zones de travail dans le cadre de la même séance et dans la même salle de classe, divisée en plusieurs zones. Par exemple, la première zone pourrait être dédiée à la pratique orale ; la seconde pourrait être équipée d'ordinateurs et de smartphones sur lesquels les apprenants pourraient faire des exercices à leur rythme (ce qui aiderait potentiellement à la gestion de l'hétérogénéité de la classe) ; la troisième zone serait celle du travail collaboratif dans l'objectif de résoudre une micro-tâche du cours.
2. Lab Rotation : ce modèle est basé sur un changement de classes et de formes de travail lors d'une même séance. Il est différent du premier sous-modèle, car ce sont les différentes salles de classe qui correspondent aux différents modes de travail.
3. Flipped Classroom : selon ce sous-modèle, les apprenants travaillent dans un espace en ligne où les informations essentielles du cours sont exposées. Ils peuvent aussi trouver des informations par eux-même et effectuer ainsi le travail préliminaire indispensable à la séance en présentiel, qui vise à consolider et pratiquer les connaissances préalablement acquises en ligne.
4. Individual Rotation : ce sous-modèle sous-entend une individualisation de l'emploi du temps et des objectifs de chaque apprenant qui a la liberté d'intégrer des groupes et de demander des consultations avec le tuteur selon ses besoins.

Le deuxième modèle est le **modèle flexible** (Flex Model) pour lequel, à la différence du modèle de rotation, le mode distanciel est le mode pilier. Les étudiants travaillent à leur rythme et leurs interactions avec d'autres apprenants et avec le professeur ont généralement un caractère asynchrone, mais peuvent mener à des tâches à effectuer en présentiel. Lebedeva (2016) note que ce modèle est particulièrement efficace lorsque les apprenants se trouvent dans différents fuseaux horaires.

Il existe également le **modèle « à la carte »** où les apprenants ont la possibilité de suivre un ou plusieurs cours en ligne comme compléments à une formation en présentiel.

Enfin, le dernier modèle présenté est dit du **virtuel enrichi** (Enriched-virtual model). Les cours en ligne y constituent la base de la formation, mais il est possible d'y organiser des séances en présentiel (par exemple, des séances individuelles avec le tuteur si l'apprenant en a besoin).

Parmi les modèles de formations hybrides, il existe également des modèles collaboratifs entre différents enseignants lorsqu'ils enseignent le même cours au même groupe (Yang *et al.*, 2016).

Ces modèles sont intéressants à observer et à tester dans le cadre de co-enseignement ou co-tutorat, cependant ils nous concernent peu pour l'organisation de notre formation de Russe A1.

Outils et ressources : le cas d'une formation intégrant un manuel

Les outils jouent un rôle important dans l'organisation de la formation. Cependant, selon Nissen (2019), de manière générale, le choix des outils ne contribue pas directement à l'articulation, il garde un statut secondaire et est conditionné par les paramètres des niveaux supérieurs que nous venons de voir.

Dans notre cas, par contre, les outils utilisés pour la conception du parcours ainsi que les ressources mobilisées sont déjà déterminés par le cadre universitaire. Cela a pour conséquence de limiter la marge de manœuvre de conception pédagogique. Nous pourrions également dire qu'ils gardent, dans cette formation, une position beaucoup plus centrale et même dans certains cas, qu'ils déterminent les paramètres des niveaux supérieurs.

Regardons la première ressource incontournable, à savoir le manuel « Ruslan Russe 1 ». Étudions l'influence qu'il pourrait avoir sur la méthodologie ainsi que sur la conception des scénarios pédagogiques, des modes de travail et leurs articulations, et des outils qui vont y être utilisés.

Tout d'abord, il est important de parler du rythme de travail (cf. Annexe 3). Le manuel comporte dix leçons, dont six sont traitées en première année selon un découpage de trois leçons par semestre (24 h de cours en présentiel). Le temps passé à distance devrait être en moyenne d'une heure par semaine. Ainsi, un découpage possible serait d'organiser une séance d'une heure en distanciel toutes les semaines. Comme le contrôle continu est prévu à la fin de chaque semestre, il devrait se baser sur le matériel des trois leçons étudiées.

Examinons maintenant quels sont les éléments qui seront utiles à propos du présent manuel, en particulier pour notre hybridation.

1. Élément intégrant d'une méthode communicative : situations de communication et cadre déjà établi.

Dans le manuel, les situations de communication de chaque unité tournent autour d'une localisation spécifique qui suit le *storytelling* des personnages. Prenons l'exemple des trois premières leçons.

La leçon 1 se déroule à l'aéroport et met en situation des dialogues de présentation et de nomination des objets. La leçon 2 se situe dans la rue. Ses dialogues ont pour objectif communicatif d'apprendre à demander et à expliquer les directions. La leçon 3 se situe chez l'un des personnages du manuel. L'histoire introduit des informations quant à l'origine des autres personnages. À la différence des deux premières leçons, les objectifs lexicaux, grammaticaux, communicatifs et culturels y sont, d'une certaine façon, moins intégrants : le lexique traite de la famille et n'est pas introduit dans les dialogues, qui visent plutôt à illustrer les différents emplois du cas génitif.

Ce contexte pourrait potentiellement donner lieu à une conception de tâches actionnelles liées au sujet de chaque leçon.



Figure 9. La page précédant les dialogues de la leçon 1.

6 Ludmila et Ivan dans l'avion

Людмила: Здравствуйте!
 Иван: Здравствуйте!
 Людмила: Это Москва?
 Иван: Да, Москва!
 Людмила: Извините, вы турист?
 Иван: Нет, я бизнесмен. А вы?
 Людмила: Я туристка и журналистка.



Dessin animé Ruslan 1.
 Voir www.nalpa.co.uk/hullacvadoos.htm

7 Ivan et son passeport

Офицер: Ваш паспорт, пожалуйста.
 Иван: Вот, пожалуйста.
 Офицер: Вы турист?
 Иван: Нет, я не турист. Я бизнесмен.
 Офицер: Вы Иван Козлов?
 Иван: Да, это я.
 Офицер: Хорошо. Вот ваш паспорт.



8 Ivan et Ludmila récupèrent leurs bagages

Иван: Это ваш чемодан?
 Людмила: Да, мой.
 Иван: А где мой?
 Людмила: Вы Козлов?
 Иван: Да, я Козлов.
 Людмила: Это ваш чемодан?
 Иван: Да, мой, спасибо.
 Людмила: А сумка ваша?
 Иван: Да, спасибо.



9 Ivan passe à la douane

La douanière: Ваш билет.
 Иван: Билет? Где он? А, вот он. Пожалуйста.
 La douanière: Где ваш паспорт?
 Иван: Где мой паспорт? Вот он.
 La douanière: А декларация?
 Иван: Вот она. Пожалуйста.
 La douanière: Хорошо. Вы турист?
 Иван: Нет, я не турист. Я бизнесмен.
 La douanière: Где ваш багаж?
 Иван: Вот мой багаж. Чемодан и сумка.
 La douanière: А это что?
 Иван: Это аспирин.
 La douanière: А это?
 Иван: Это сувенир.
 La douanière: Хорошо, вот ваш паспорт и ваш билет.



Figure 10. Les dialogues de la leçon 1

2. Explications en français

Les explications grammaticales, mais aussi les informations concernant la civilisation des pays russophones sont écrites en français. Cela pourrait être un tremplin pour des démarches de type Flipped classroom (classe inversée), où les étudiants prépareront ce matériel en avance.

3. Dialogues animés du manuel disponibles en ligne

Les dialogues sont disponibles sur le site officiel de Ruslan², en accès libre depuis 2019. Ce sont non seulement des enregistrements audio, mais aussi des dessins animés, ce qui facilite la compréhension par des moyens non linguistiques (le contexte, les objets, le non verbal). Il est techniquement possible de les regarder en ligne. Cette partie pourrait donc être travaillée en présentiel aussi bien qu'en distanciel, synchrone ou asynchrone, avec des outils numériques (projecteur pour le présentiel, outils web et visioconférences pour les échanges distanciels asynchrones et synchrones respectivement).

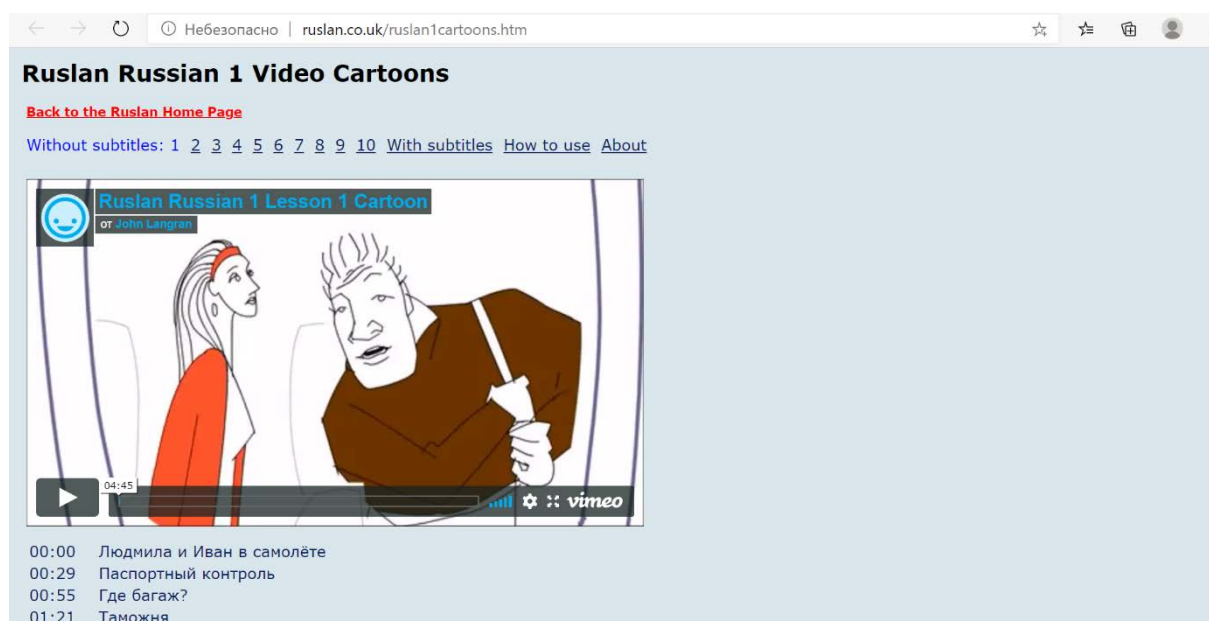


Figure 13. Les dialogues de la leçon 1 sur le site officiel de Ruslan.

4. Jeux de rôles

Des jeux de rôles sont présents à la fin de chaque leçon afin d'évaluer la compétence communicative. Ils sont cependant très scénarisés et contiennent des répliques en français à traduire. Ces exercices seraient intéressants, car ils reprennent le matériel des cours et sont en quelque sorte une tâche de production orale/interaction orale. Il serait possible de les prendre en considération lors de la conception pédagogique.

² Site officiel des éditions « Ruslan » : ruslan.co.uk/

<p>L'officier Demandez à voir son passeport. Vérifiez sa profession (touriste, journaliste) Demandez si c'est sa valise. Rendez au visiteur son passeport. Dites "merci".</p>	<p>Le visiteur Présentez votre passeport. Déclarez votre profession.</p> <p>Répondez.</p> <p>Répondez.</p>
---	---

Changez de rôles et refaites l'exercice.

Ruslan Russe 1. Leçon 1

23

Figure 11. Jeu de rôles dans la leçon 1 de « Ruslan Russe 1 »

Comme nous venons de le constater, cette formation implique non seulement un mode pilier (présentiel), mais également une ressource incontournable qui a une influence directe sur les choix pédagogiques. Nous avons essayé de l'illustrer en créant le graphique suivant, en y incluant les paramètres variés qui peuvent être influencés par le choix du manuel :

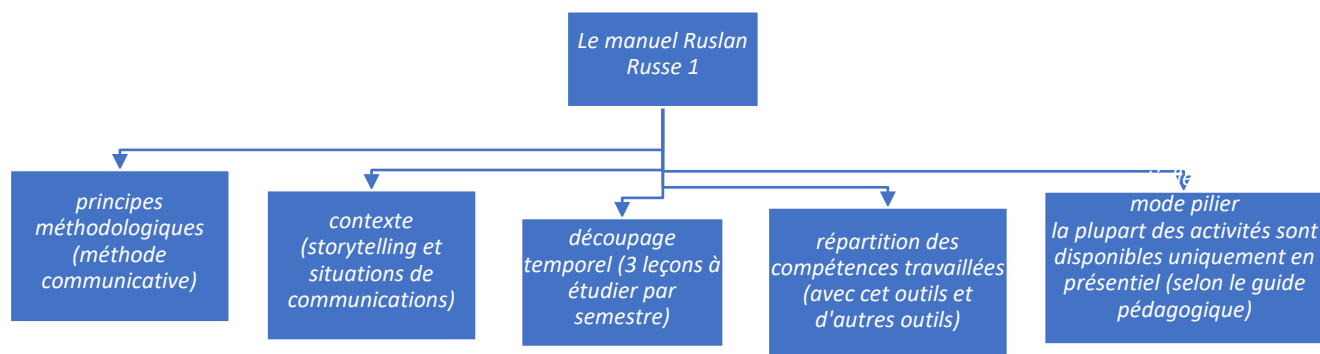


Figure 12. Les éléments potentiellement influencés par le manuel dans la conception d'une formation hybride

Parallèlement au manuel, un second outil est également déterminé en amont par le cadre universitaire : la plateforme Moodle. Cet outil était initialement conçu pour compléter le manuel et n'était pas destiné à jouer un grand rôle dans la formation. Avec le temps, nous avons vu l'intérêt d'utiliser cette plateforme en tant qu'outil important d'une formation hybride plutôt qu'un outil d'une formation en présentiel enrichie.

Ces avantages sont de trois types :

- L'efficacité des séances à distance : outil numérique adapté au contexte d'un apprentissage à distance

- La possibilité de créer du contenu plus détaillé : ce nouveau contenu est non seulement un complément du manuel, mais il est également une partie intégrante de la formation,
- L'émergence de dynamiques collaboratives entre paires (enseignant/enseignant et apprenant/apprenant) ainsi qu'entre enseignants et apprenants, ce qui a donné lieu à une co-conception et co-tests des activités auprès de différents groupes.

Nous allons nous pencher maintenant sur les potentiels apports du travail à distance et du travail en présentiel, concernant le développement et l'acquisition de la compétence lexicale dans notre formation.

Chapitre 6. Apprentissage du lexique dans une formation hybride

Activités et exercices à proposer pour travailler la compétence lexicale

La formation hybride en langues, comme toute formation, peut avoir des objectifs variés selon les besoins des apprenants. Certains objectifs langagiers sont centrés sur la grammaire, certains mettent en relief le perfectionnement à l'oral ou à l'écrit, d'autres visent la communication professionnelle ou mettent l'accent sur la compétence culturelle. Selon ces objectifs, une place plus ou moins importante est accordée aux différentes compétences langagières, y compris à l'apprentissage du lexique. Dans notre contexte, l'objectif de la formation pour l'apprenant étant de savoir communiquer dans certaines situations de la vie quotidienne et de voyage. Le lexique, comme dans toute méthode communicative, doit servir à la communication « dans les domaines thématiques exigés pour réaliser les tâches communicatives correspondant aux besoins des apprenants » (Conseil de l'Europe, 2001 : 115). Pour aider les apprenants à acquérir cette compétence, voici ce que conseille le CECRL pour la présentation et la sémantisation de nouvelles UL :

- L'exposition à des UL dans des textes authentiques oraux ou écrits ;
- L'appel à la démarche déductive ;
- La présentation des mots en contexte ;
- L'aide visuelle pour la présentation des UL (images, gestes et mimiques, actions correspondantes, objets divers, etc.) ;
- Recours aux éléments de la sémantique contrastive entre L1 et L2.

Il propose également la mémorisation par la mémorisation de listes des UL, y compris avec leur traduction, ainsi que l'exploration de champs sémantiques et lexicaux.

L'étape suivante est le réemploi de l'UL dans des exercices, des activités d'exploitation. Finalement, comme le précise le CECRL, le vocabulaire doit « se développer organiquement en quelque sorte en réponse à la demande de l'apprenant lorsqu'il entreprend des tâches communicatives » (Conseil de l'Europe, 2001 : 115). En ce qui concerne ce type d'exercices, il existe, entre autres, selon Carras (2018) :

- Des exercices sur la forme des mots ;

- Des exercices sur le sens des mots ;
- Des exercices sur les collocations et aspects syntaxiques ;
- Des exercices sur les aspects pragmatiques ;
- Des exercices sur les stratégies d'apprentissage.

Tous ces types d'activités sont possibles à réaliser à distance ou en présentiel selon le scénario pédagogique en question. Nous allons cependant voir que certaines activités seraient plus faciles à réaliser dans tel ou tel mode.

6.1. Apports potentiels du mode distanciel (« en ligne ») pour travailler le lexique

Quelles différences entre le distanciel et le « tout-distanciel » ?

Comme le fait remarquer Nissen (2019), le mode distanciel, lorsqu'il fait partie d'une formation hybride, n'est pas totalement identique à la Formation À Distance (FAD), car il ne représente qu'une partie de la formation et est étroitement lié à la partie en présentiel. Le mode distanciel peut préparer les activités en présentiel, comme, par exemple, dans une classe inversée, ou bien servir de pratique ou de production suite à la séance en présentiel. Il faut donc tenir compte de cette articulation dans la conception des activités en ligne.

Le numérique dans l'enseignement du lexique : rôle tuteur et gestion du temps

Les technologies du numérique peuvent, selon Lévy (1997, cité par Ma, 2014) avoir le rôle d'un outil de découverte du sens d'une nouvelle UL, - ce qui est le cas des dictionnaires en ligne ou des concordanciers -, ou bien le rôle de « tuteur » en guidant l'apprenant dans son apprentissage avec, par exemple, un *feedback* automatique, comme le proposent certaines applications mobiles ou exercices autocorrectifs.

Selon le cadre conçu par Qing Ma, les outils numériques pour l'apprentissage du lexique peuvent être classés en deux catégories. La première catégorie est celle qui assure l'exposition à la langue, la présentation et la sémantisation de l'UL. Ce sont les « outils » dans le sens étroit du terme (*tools*) : dictionnaires et glossaires en ligne, concordanciers, applications mobiles dictionnaires. La deuxième catégorie concerne les applications lexicales. Elles sont « un continuum de l'outil et du tuteur » (Ma, 2014 : 48). La double flèche symbolise ce continuum

où l'apprentissage du vocabulaire va de l'« outil, apprentissage implicite, focus sur le fond » vers le « tuteur, explicite, focus sur la forme » (ibidem).

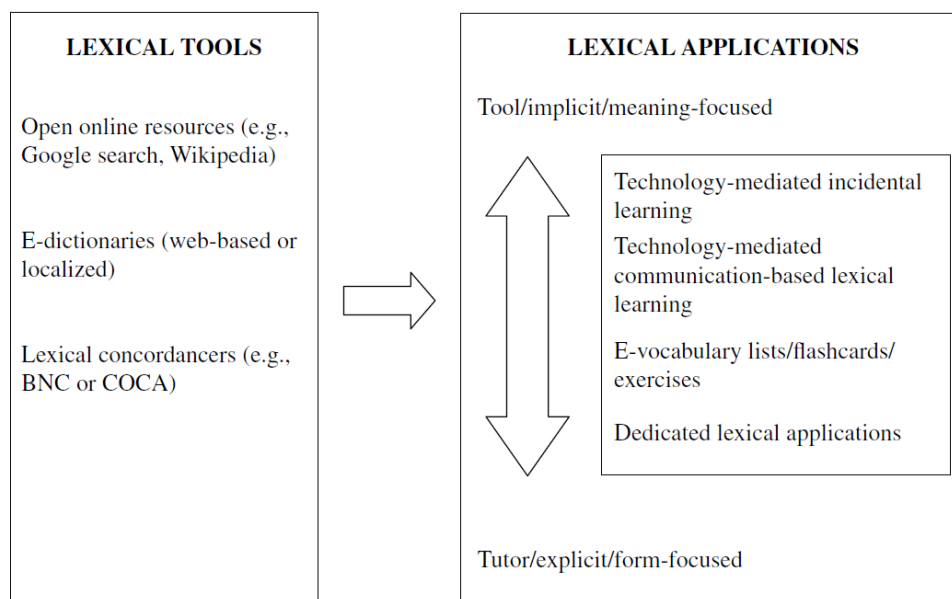


Figure 4.2 A framework for technology-mediated L2 lexical applications. Source: updated from Ma (2013, 232).

Figure 13. Cadre de Ma, 2014

Ces outils jouent, selon Ma, un rôle important dans l'apprentissage du vocabulaire en classe, mais aussi, ce qui est le plus important, en dehors des cours en présentiel.

L'existence de ces technologies et leur rôle tuteur dans l'apprentissage permet également de mieux gérer le temps par le professeur en planifiant la présentation, la pratique et la consolidation du lexique étudié (Lebedeva, 2016). Dans une formation hybride, l'enseignant ne s'efface pas mais délègue des tâches ne nécessitant pas son intervention à « l'ordinateur-tuteur ».

L'autonomisation de l'apprenant dans le mode distanciel

Plusieurs didacticiens mettent en avant le côté « autonomisant » de l'apprentissage en ligne. En effet, au cours d'activités asynchrones, les apprenants peuvent travailler à leur rythme, ce qui leur donne « du temps pour réfléchir » (Bruillard, 2003, Littlejohn et Pegler, 2007, Soubrié, 2008, cités par Nissen, 2019 : 47) et leur offre la possibilité de revenir sur les sujets précédents quand ils en ont besoin. Selon Amadiou & Tricot, les outils numériques ont « l'avantage indéniable » « de permettre à l'apprenant d'accéder au savoir à tout moment et depuis n'importe

quel lieu (connecté) » (Amadiou & Tricot, 2014 : 25). Ceci crée une certaine flexibilité et contribue à l'apprentissage au rythme propre de chaque apprenant.

Selon Holec (1981), pour avoir une formation efficace, l'apprenant devrait prendre en charge l'intégralité de son apprentissage, de la définition des objectifs à l'évaluation des processus et des résultats. Toutefois, dans le cadre universitaire, comme le fait remarquer Ollivier, plusieurs éléments de la formation sont déjà fixés sans consultation avec l'apprenant. « Le développement de l'autonomie portera alors essentiellement sur les modalités de l'apprentissage » (Ollivier, 2018 : 15).

Un exemple concret pourrait illustrer l'autonomie des apprenants dans les modalités d'apprentissage du lexique. Nous avons fait une découverte lors de la conception de notre formation Russe A1. En effet, les activités de mémorisation du vocabulaire dans le logiciel Quizlet que nous avons voulu concevoir existaient déjà et avaient été conçues par l'une de nos étudiantes il y a deux ans. Cet exemple illustre bien le fait que certains apprenants utilisaient déjà cet outil et qu'ils avaient besoin de ce type d'activité en ligne.

Selon Mompéan, l'autonomisation de l'apprenant se fait moyennant « les contenus méthodologiques de type "apprendre à apprendre" et les contenus linguistiques appropriés » (Mompéan, 2014 : 19)

Selon Nissen (2007), dans une formation hybride, différents types d'autonomie sont suscités et soutenus chez l'apprenant. La figure suivante présente notre réflexion sur ce qui pourrait illustrer ces types d'autonomie dans l'apprentissage du lexique :

Autonomie langagière	• glossaires et dictionnaires à disposition de l'apprenant
Autonomie technique	• guide d'utilisation des logiciels de mémorisation des UL
Autonomie informationnelle	• activités guidées de recherche d'information
Autonomie méthodologique	• planning des évaluations et listes de vocabulaire distribués à l'avance
Autonomie psycho-affective	• encouragement dans l'apprentissage par le biais du nombre des UL retenus dans les logiciels, les badges
Autonomie cognitive	• autoévaluation formatrice par rapport, entre autres, à la compétence lexicale
Autonomie métacognitive	• proposition des activités variés à la carte en vue d'une prise de conscience du rythme individuel et des stratégies d'apprentissage
Autonomie sociale	• activités de partage et de production commune sans l'intervention directe de l'enseignant

Figure 14. Types d'autonomie suscités dans une FHL selon Nissen, 2007, avec des exemples relevant de l'apprentissage du lexique

Comme cette figure permet de le constater, même dans ce cadre imposé, il est possible d'amener les apprenants « à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 110).

Suivi des acquisitions dans les activités à distance

Lors d'une séance en présentiel, il est, certes, possible d'observer la progression des apprenants de manière explicite (en posant des questions sur leur progression et en organisant une évaluation formative) et implicite (en regardant les activités en classe et en posant des questions sur le contenu).

Néanmoins, le mode distanciel offre davantage d'informations encore sur les progrès des apprenants, mais aussi sur leur assiduité au travail, grâce aux outils de la plateforme Moodle. Voyons comment l'enseignant peut avoir accès à ces informations :

1. L'enseignant peut endosser un rôle d'étudiant sur la plateforme afin d'analyser comment l'étudiant voit le contenu proposé ;
2. Les journaux en direct sont disponibles pour examiner quand et combien de temps les apprenants se connectent à la plateforme ;
3. Il est possible de tracer le cheminement vers l'achèvement des activités ;
4. L'évaluation détaillée est calculable et analysable. Il est possible d'avoir accès au résultat global ainsi qu'au résultat détaillé pour chaque question du test.

Favoriser les interactions écrites

L'écrit est l'une des formes d'interaction que les apprenants sont amenés à rencontrer régulièrement au cours de leur vie professionnelle (écrire des e-mails) comme de leur vie personnelle (utiliser des réseaux sociaux, des *chats* dans des jeux vidéo). Toutefois, cette communication, largement médiatisée par le numérique, n'est pas prévue dans les formations en présentiel. Lors de nos échanges avec John Langran, l'un des auteurs du manuel Ruslan Russe 1, nous avons proposé un exercice centré sur la production écrite médiatisée par l'ordinateur (écrire un e-mail). Il s'agissait du seul exercice prévu dans le manuel. Cette forme de communication est « favorisée par le mode distanciel » (Nissen, 2007 : 20).

Effectivement, ces échanges sont plus facilement réalisables en distanciel, mode qui permet des communications asynchrones (forums, discussions) dans une langue étrangère. Il est à noter que cette forme d'interactions serait très bénéfique, et ce pour plusieurs raisons que voici :

1. Alphabet cyrillique : lien phonème-graphème

La production depuis un logiciel tel qu'un clavier cyrillique en ligne permet d'apprendre un mot en alphabet cyrillique imprimé, différent de l'alphabet cyrillique manuscrit. Il offre en outre la possibilité de rétablir et de consolider le lien entre le signe et la prononciation. En effet, certains claviers en ligne, notamment *Lexilogos*, utilisent le principe de transcription (en écrivant en alphabet latin, les apprenants voient les mots apparaître en alphabet cyrillique).

2. Réemploi du vocabulaire oral à l'écrit : de bonnes pratiques

Certaines UL sont largement employées à l'oral pendant le cours, ce qui peut parfois entraîner leur écriture sous une orthographe erronée chez les apprenants. Plusieurs logiciels sont dotés d'une correction intégrée, permettant de vérifier les formes correctes des mots en question. Lors d'une faute, il est possible d'ajouter l'UL dans la liste des mots à réviser sur un ordinateur ou dans une application mobile.

3. Identité numérique et identité langagière

En incitant les apprenants à participer aux échanges écrits, nous les invitons à « participer à la vie de la société sur le web » (Ollivier, 2018). Ce genre de communication a ses particularités, telles que les formules d'ouverture et de clôture des e-mails, ou les émoticônes qui sont beaucoup utilisées dans des *chats* notamment. Cela permet également de choisir un pseudo et de construire une identité numérique liée à l'identité langagière. Ce type d'interaction est répandu chez les étudiants hors des salles de classe, mais il est aussi utilisé dans l'apprentissage des langues, par le biais d'applications comme « Hi, native » pour ne citer qu'elle. En général, « les étudiants interagissent effectivement en ligne après y avoir été explicitement invités » (Degache & Nissen, 2008 : 27).

Questionnements et réticences

Il nous semble nécessaire d'aborder ici le sujet des questionnements liés au mode distanciel, et notamment à l'utilisation du numérique.

Le distanciel que nous allons concevoir pour cette formation a pour outil la plateforme institutionnelle Moodle. Afin de proposer cette formation à l'ensemble des groupes d'étudiants

en A1, il est nécessaire, au préalable, de mettre en place une formation des enseignants à la prise en main de cette plateforme.

Selon Guichon (2012), certains enseignants manifestent un certain immobilisme par rapport à l'utilisation du numérique et attendent de l'aide. D'autres peuvent faire preuve de réticence en se demandant si cet investissement de temps et d'effort sera efficace pour atteindre les objectifs de la formation. D'autres encore adoptent une position de prudence en mettant l'accent sur le contenu de la formation et en utilisant différents outils à bon escient.

Il est important de ne pas en venir à un extrême dans la réticence par rapport aux technologies, autant qu'il convient de « ne pas tomber dans un enthousiasme irréfléchi pour le numérique » (Ollivier, 2018 : 12). « Tout est question de litténaire numérique en lien avec une compétence pédagogique chez l'enseignant et une compétence d'apprentissage et de communication chez l'apprenant-usager des langues » (Ibidem).

Guichon unit la pédagogie et la compétence technique en proposant l'emploi du terme de « compétence techno-sémio-pédagogique » (Guichon 2012, cité par Duchiron, Marneffe, Ollivier 2014 : 46) pour « désigner l'approche créant une interdépendance entre les compétences de médiation et l'accompagnement pédagogique par une gestion fondée de la multi modalité, des espaces virtuels et réels et des temporalités synchrones et asynchrones ».

Afin de développer cette compétence chez les enseignants, il est nécessaire d'organiser des formations qui soient fondées sur les principes de la pédagogie active, qui auront un lien direct avec leur projet professionnel et incluront des pratiques réflexives et de la collaboration (Soubrié, 2016).

Il est également important d'assurer la prise en main de la plateforme par les étudiants. Ayant beau être des natifs du numérique, ou « digital natives » (Prensky, 2001, Schweitzer, 2013), à la différence des migrants numériques, ou « digital immigrants », que sont les enseignants, leurs compétences liées à l'utilisation des TICE « sont plus un mythe qu'une réalité » (Ollivier, 2018 : 12). Certains étudiants utilisent les technologies seulement dans le cadre restreint de leurs activités quotidiennes et sont « souvent « tech-comfy », c'est-à-dire à l'aise avec les technologies numériques dans le contexte particulier d'un usage pratique et social. Ils ne sont cependant pas forcément « tech-savvy », c'est-à-dire capables d'utiliser ces technologies, à des fins de formation ou professionnelles » (Ibidem). Les formations et les guides d'utilisation sont alors d'une grande importance non seulement pour les enseignants, mais également pour les apprenants quel que soit leur maîtrise des outils numériques dans la vie de tous les jours.

Parmi les contraintes éventuelles liées à l'utilisation de la plateforme, les enseignants mentionnent souvent les suivantes (Lebedeva, 2016) :

1. Conditions techniques des enseignants (pas d'ordinateur pourvu par l'établissement)
2. Conditions techniques des apprenants
3. Ressources pédagogiques insuffisantes (pas assez de ressources réutilisables en russe langue étrangère).

En concevant une formation hybride, il sera donc nécessaire de s'assurer que les enseignants et les apprenants disposent des moyens techniques pour suivre la partie distancielle de la formation, ainsi que de concevoir une variété d'exercices en collaboration avec des enseignants.

6.2. Apports potentiels du présentiel pour travailler le lexique

Le présentiel et le « tout-présentiel » : quelles différences ?

Les apports du présentiel sont, selon Nissen (2019), souvent négligés dans les études et descriptifs de la formation hybride, comme si « les apports de ce mode allaient de soi parce qu'à priori chacun a une expérience face-à-face » (Nissen, 2019 : 45).

Notons que le mode présentiel, dans le cas où il fait partie d'une formation hybride, est différent d'une formation en tout-présentiel. En effet, il est le mode pilier de notre formation, comme nous l'avons précédemment vu. Il rythme la formation pour les apprenants en tant que pierre angulaire du calendrier des cours. Il assure également la majorité des échanges synchrones lors desquels il est possible de poser des questions à l'enseignant et d'obtenir une réponse immédiate. Les séances en présentiel peuvent être asynchrones et nécessiter des outils numériques, mais il est moins fréquent de rencontrer cette nécessité et les problèmes techniques qui peuvent y être liés.

Aspects socio-affectifs et stratégies de coopération

Les échanges en présentiel bénéficient d'une valeur socio-affective. Ils servent à créer des liens sociaux entre les membres du groupe. Selon De Nuchèze (2017), toute communication comprend à la fois le contenu et la relation. Dans le cas du milieu universitaire, les étudiants sont dans des conditions d'égalité, ils ont le même statut et sont considérés comme des pairs. La relation est symétrique. Les apprenants ayant cette relation adoptent des stratégies de travail coopératif lors d'un travail commun.

À l'occasion d'une étude réalisée en 2019 avec Snezana Simic sur les stratégies d'apprentissage (sous la direction de Christian Degache dans le cadre du cours sur la métacognition et stratégies d'apprentissage des langues), nous avons pu constater que les apprenants faisaient preuve de stratégies de coopération en étudiant l'alphabet russe. Il s'agissait d'une répartition de tâches : lorsqu'ils étaient assis par deux, une personne lisait le mot, et l'autre l'écrivait en alphabet cyrillique. Les stratégies de coopération sont spontanément présentes dans l'apprentissage du vocabulaire en présentiel. Nous avons remarqué que nos étudiants avaient tendance à réviser le vocabulaire ensemble et à s'entraider pour réaliser différents exercices.

Le côté socio-affectif est un élément important de l'interaction sociale. Dans l'approche de langue constructiviste, l'interaction sociale constitue un élément incontournable pour l'apprentissage d'une langue.

Mémorisation et réemploi

Les activités de mémorisation des UL sont largement utilisées en présentiel. La communication est instantanée, sans le moindre différé dans la réponse. Cette particularité permet de travailler la répétition des UL et des phrases, d'une même voix, en chœur.

Les « chants » sont particulièrement utilisés dans la méthode Ruslan Russe 1, décrits dans le guide pédagogique. L'efficacité de ce type d'exercice repose sur la capacité du professeur à tendre l'oreille et entendre si l'UL en question est bien répétée par chacun.

Un autre moyen d'introduire et de travailler le lexique consiste à y ajouter des éléments non-verbaux. Ces activités sont particulièrement importantes pour faire acquérir la prosodie de la langue et une bonne prononciation des UL. Cela permet notamment de mémoriser quelle syllabe est accentuée, ce qui est important lors de l'apprentissage du lexique en russe puisqu'une accentuation différente peut entraîner une confusion de sens. À titre d'exemple, les mots *зámok* et *замóк* ne sont pas prononcés de la même façon : ['*zamək*] signifie « château », tandis que [*zΛ'mok*] veut dire « serrure » ou « cadenas ». Dans les textes authentiques, ces mots n'ont pas toujours leurs signes diacritiques, ce qui rend la prononciation encore plus difficile.

La façon de travailler la langue en utilisant le non-verbal est adoptée, entre autres, Llorca (décrite par Abou Haidar, 2018) et est applicable à la langue russe. Il peut s'agir d'une première exposition à l'UL, sa sémantisation ou bien un travail contrastif suite à une discrimination auditive.

Production et interaction orales

Nous avons vu précédemment les raisons pour lesquelles il serait efficace de travailler les compétences de production et d'interaction écrites en mode distanciel. De même, le présentiel joue un grand rôle dans le travail autour de la production et des interactions orales.

Violaine de Nuchèze (2017) distingue différents types d'oral. Nous allons les analyser, en mettant l'accent sur le travail du lexique en présentiel qu'ils permettent.

1. L'oral imité. Il s'agit des répétitions des dialogues. Comme nous l'avons déjà vu, les répétitions en chœur sont uniquement possibles en présentiel. La visioconférence serait éventuellement une alternative, mais le non-verbal et le paraverbal seraient moins percevables par l'enseignant.

Dans le guide pédagogique pour Ruslan Russe 1, les « chants » et les répétitions des UL rencontrés lors des dialogues se déroulent en présentiel avant l'écoute même et la répétition des dialogues. L'exposition au vocabulaire de l'unité se fait donc en présentiel en impliquant toute la classe en même temps.

2. L'oral préparé d'un récit. Ce type d'oral monologué pose souvent des problèmes lors des séances en distanciel, car certains étudiants ont tendance à lire les phrases au lieu de parler juste en ayant le plan sous les yeux. Si ce problème persiste, l'oral préparé se transforme en écrit oralisé.

Ce type d'oral nécessiterait donc un travail en présentiel avec un contrôle du plan par l'enseignant. Dans l'oral préparé, il est souvent recommandé d'écrire les mots-clé plutôt que les phrases. Le travail en présentiel permettrait donc de s'assurer que l'apprenant a compris le sens des UL et sait les utiliser en contexte.

3. L'oral spontané. Il s'agit des interventions non sollicitées par l'enseignant. Lors d'un échange en présentiel, certaines réactions émotionnelles des étudiants aux répliques de leurs pairs et de l'enseignant sont immédiatement saisies. Les apprenants ont, par exemple, recours à un oral spontané s'ils veulent soutenir leur pair en l'aidant à construire une phrase ou à formuler une question.

Un des exemples de l'oral spontané lors de l'apprentissage du vocabulaire du cours serait une association avec l'UL en question. Il peut s'agir d'un mot emprunté (портфель) ou juste association émotionnelle (счёт).

4. L'oral simulé. Certains jeux de rôles et dialogues simulés peuvent se réaliser lors d'une séance de visioconférence. Par contre, si le jeu de rôles requiert des actions concrètes à accomplir (apporter la carte, payer, donner le stylo), il serait probablement plus efficace de les travailler en présentiel.

Les jeux de rôles peuvent également servir à travailler des éléments lexicaux. Ainsi, une personne peut demander à une autre de lui donner des objets de telle ou telle couleur, préparés à l'avance par l'enseignant. Ces échanges peuvent avoir une grande valeur dans le travail de la compétence pragmatique.

Correction à l'oral et gestion de la face

En mode présentiel, lorsque l'aspect socio-affectif des échanges joue un rôle déterminant, il est nécessaire de prendre en considération certains facteurs anxigènes des échanges à l'oral. Ainsi, la prise de parole peut être perçue comme une prise de risque. L'instantanéité d'un éventuel retour critique de l'enseignant pourrait nuire à l'estime de soi, aussi nommée « la face » (Goffmann, 1974 : 9). Il est donc essentiel de prendre en considération la variété des profils des apprenants dans la formation des enseignants, bien que ce problème ne soit pas à notre réflexion actuelle autour de la formation hybride.

6.3. Articulation possible entre les modes présentiel et distanciel pour l'apprentissage du lexique

Les formations hybrides sont choisies en général pour trois raisons (Graham, 2006) :

1. Pédagogie améliorée
2. Plus d'accès et flexibilité
3. Plus d'efficacité pour le même coût

En effet, la formation hybride est capable de rendre l'enseignement du vocabulaire plus efficace du point de vue pédagogique, plus flexible et plus pratique.

Dans le cadre de la formation hybride que nous concevons, nous comptons faire de l'articulation des modes un point fort pour apprendre le lexique. Parmi les bénéfices de cette articulation, nous pouvons, entre autres, mentionner les éléments suivants :

Parmi les bénéfices de cette articulation, nous pouvons, entre autres, mentionner les éléments suivants :

- Le travail du vocabulaire de la leçon envisageable :
 - sur le forum : interaction et production écrites
 - en visioconférence : réponses à la question du professeur
 - en présentiel : jeu de rôles, jeux lexicaux (ex. morpion linguistique)
- L'autonomisation dans l'apprentissage des UL accompagné d'un travail sur les compétences réalisé par la suite en présentiel : activités autocorrectives en ligne avec réemploi en classe à l'oral
- L'autonomisation dans l'information, en utilisant par exemple la méthode dite de la classe inversée : les apprenants découvrent en autonomie et à leur rythme le sujet en amont de la séance en présentiel, puis approfondissent en classe avec l'enseignant
- L'utilisation de différents formats d'outils numériques et de multi-modalités : possibilité d'apprendre le vocabulaire sur téléphone mobile, sur ordinateur, sur papier ; les dialogues peuvent être travaillés avec le vidéoprojecteur en classe ou sur le site officiel de Ruslan en autonomie

En nous basant sur l'approche communicative et la perspective actionnelle, nous proposons ici la scénarisation de l'apprentissage du vocabulaire d'une unité (une leçon) du manuel Ruslan Russe 1.



Figure 15. Proposition de l'organisation des scénarios de communication autour de l'apprentissage du vocabulaire d'une unité de Ruslan Russe 1

Séance 1. Présentiel :

- Présentation du contexte à l'aide d'une image dans le manuel
- Répétition avec les gestes pour travailler la prosodie

- Échange en petits groupes ou par deux
- Dialogues du manuel : présentation dans le contexte d'une conversation
- Fermeture de la séance par une micro-tâche introduisant la tâche finale

Séance 2. Distanciel :

- Travail sur les dialogues avec le script
- Ajout du vocabulaire complémentaire selon le sujet à approfondir
- Exercices sur la forme, le sens des UL
- Micro-tâche : production collaborative d'un glossaire à partir du vocabulaire étudié

Séance 3. Présentiel :

- Réemploi du vocabulaire à partir du glossaire produit collaborativement en distanciel : oral spontané en petit groupe

Séance 4. Distanciel :

- Exercices sur les valeurs pragmatiques et collocations
- Réemploi du vocabulaire : écrit préparé/collaboratif

Séance 5. Présentiel :

- Réemploi du vocabulaire : présentation orale devant la classe des productions en petits groupes

Le scénario pédagogique hybride présenté ci-dessus s'attelle à répondre aux différents impératifs nécessaires à une formation cohérente et efficace :

- Durée : trois séances en présentiel et deux séances à distance, structurées et planifiées de telle façon à ce qu'il reste de la « marge de sécurité ». Notons que des tests complémentaires sont prévus afin d'évaluer la qualité réelle et de permettre des perfectionnements le cas échéant.
- Exploitation des particularités de l'hybridation : des séances à distance qui autonomisent l'apprenant dans son apprentissage et permettent un travail collaboratif à l'écrit articulées avec des séances en présentiel permettant le perfectionnement des compétences orales et le maintien d'un contact humain.
- Le travail de la composante lexicale, au niveau en conformité avec le CECRL ainsi que le référentiel TORFL.

Partie 3

-

Réfléchir, chercher, concevoir

Partie 3. Réfléchir, chercher, concevoir

La présente recherche, comme nous l'avons précédemment indiqué, est liée à la conception d'un dispositif de formation hybride en langues. Ce dispositif s'inscrit dans le cadre institutionnel du Service des langues de l'Université Grenoble Alpes et vise une formation en Russe A1 pour deux semestres.

Cette recherche a donc pour finalité de poser les éléments théoriques et mener les réflexions d'ordre didactique nécessaires à la conception pédagogique, pour ensuite les tester sur le terrain. Elle représente une étape importante dans la conception de cette formation hybride.

Il est essentiel de souligner que le présent mémoire ne constitue qu'une partie de la recherche, non sa totalité. Notre contrat avec le Service des langues est encore en vigueur jusqu'à la fin du mois d'août 2021. Cela nous donne plusieurs avantages indéniables, tant du point de vue de la recherche que de celui de la conception.

Tout d'abord, cette recherche ne se trouve pas limitée à un stage de fin d'année. Elle a été entamée dès mars 2020, pour répondre à une demande déjà d'actualité depuis un certain moment. De même, elle se poursuivra au cours de l'année universitaire 2020/2021, et nous l'espérons, au-delà.

Par ailleurs, cette recherche est conduite avec la participation de l'ensemble des corps enseignants de russe du SDL, ce qui nous donne la possibilité de travailler de manière collaborative et nous permet de recueillir un nombre élevé de données pertinentes.

En outre, la possibilité de tester la formation au cours de l'année universitaire 2020/2021 pourrait potentiellement donner lieu à de nouvelles orientations à explorer dans le cadre d'un cours hybride. Dans le présent mémoire, c'est la problématique du lexique qui nous intéresse tout particulièrement, mais les besoins énoncés par nos collègues enseignants de russe, au départ de notre recherche, portaient également sur d'autres aspects de la langue.

Il est également à noter que notre expérience de travail au sein du SDL depuis quelques années, et d'une durée encore plus longue pour certains des enseignants, nous offrira l'opportunité de comparer les résultats obtenus aux évaluations des années précédentes. Les étudiants remplissent, en effet, un questionnaire de retour sur la formation à la fin de chaque semestre. Ainsi, les résultats d'une formation hybride pourront être lus et évalués en regard d'une formation antérieure en présentiel.

En dernier lieu, le début de la formation se tenant à la fin du mois septembre 2020, il sera possible, pendant la période de préparation à la rentrée, de corriger certains éléments de la

formation afin d'assurer son adaptation au contexte sanitaire actuel, et de l'adapter à d'éventuelles restrictions imposées au sein de l'Université.

Comme nous pouvons donc le voir, le dispositif que nous présentons dans le cadre de ce mémoire sera encore mis à l'épreuve sur le terrain, ce qui sera susceptible d'entraîner des modifications de la conception et de la recherche.

Dans cette partie, nous allons donc mettre en évidence en quelle mesure le présent mémoire recouvre l'ensemble de notre recherche, quelles étapes ont d'ores et déjà été réalisées, et ce qu'il reste à effectuer. Puis, nous aborderons le travail autour des activités de vocabulaire et la manière dont ce dispositif de formation contribuera à une acquisition plus efficace de la compétence lexicale.

Chapitre 7. Recherche-développement et conception pédagogique

Les recherches en didactique des langues sont souvent effectuées en parallèle de la conception pédagogique qui vise à « la mise en place de l'innovation ou à la conception d'un dispositif » (Guichon, 2007 : 42). Il s'agit donc d'une transformation de la réalité existante en utilisant, entre autres, un dispositif pédao-technologique, dont « l'achèvement doit nécessiter un progrès scientifique et/ou technologique et [...] doit avoir pour objet de dissiper une incertitude scientifique et/ou technologique de façon systématique » (Manuel de Frascati, 2002 : 53).

Ce type de recherche est appelée « recherche-développement ». Elle ne se limite pas à la conception des ressources utilisant des logiciels numériques : la conception s'inscrit au cœur de la recherche et répond à ses questionnements. Elle sert à valider ou à désapprouver des choix méthodologiques qui ont été fondés au préalable sur des sources théoriques. Dans notre cas, nous souhaitons étudier les apports que la formation hybride peut avoir par rapport à la formation en présentiel, mais également la place du manuel dans cette formation avec un accent mis sur la compétence lexicale. Tout en ayant un intérêt professionnel direct, le dispositif conçu bénéficie à la recherche en didactique du russe, étant donné qu'il existerait, à l'heure actuelle, relativement peu de dispositifs hybrides pour l'enseignement de cette langue (Lebedeva, 2016).

« La mise à jour constante des connaissances se conjugue avec la fonction prospective de la recherche-développement qui se ménage du temps pour concevoir des modèles théoriques, des applications technologiques ou des combinaisons inédites, avant de les tester selon des critères sociaux (utilité), scientifiques (validité), technologiques (robustesse et interopérabilité), ergonomiques (utilisabilité) et économiques (faisabilité et rentabilité) » (Guichon, 2007 : 46).

Dans ce type de recherche, les chercheurs sont souvent impliqués en parallèle au sein d'un environnement institutionnel. Il peut en résulter certains avantages et inconvénients. Du côté des bénéfiques, les chercheurs peuvent compter sur le soutien technique d'ingénieurs pédagogiques expérimentés, certains ayant une qualification dans la didactique de la langue enseignée (c'est notre cas avec l'équipe pédagogique multilingue et aux parcours variés du Service des Langues). Ils disposent également du soutien pédagogique de leurs collègues avec lesquels ils travaillent en équipe, et peuvent même introduire un protocole expérimental dans l'ensemble des groupes concernés, avec tous les enseignants, ce qui leur permet de recueillir des données empiriques. Leur travail est encadré par leurs responsables pédagogiques. Ceux-ci possèdent une grande expérience dans le domaine de l'enseignement de la langue étudiée, ce qui aide à dresser un panorama diachronique.

De l'autre côté, cette implication soulève des questions d'ordre épistémologique. La didactique « en effet, est confrontée à des exigences d'utilité sociale, ce qui conduit fréquemment les

chercheurs impliqués dans une recherche-développement non seulement à concevoir des ressources ou un dispositif mais aussi à les intégrer dans le contexte institutionnel dans lequel ils évoluent » (Guichon, 2007 : 43).

Les étapes de la recherche-développement sont présentées par Guichon (cf. Figure 16). Il s'agit d'une recherche itérative. Son caractère cyclique est manifesté par les flèches latérales sur le schéma ci-dessous.

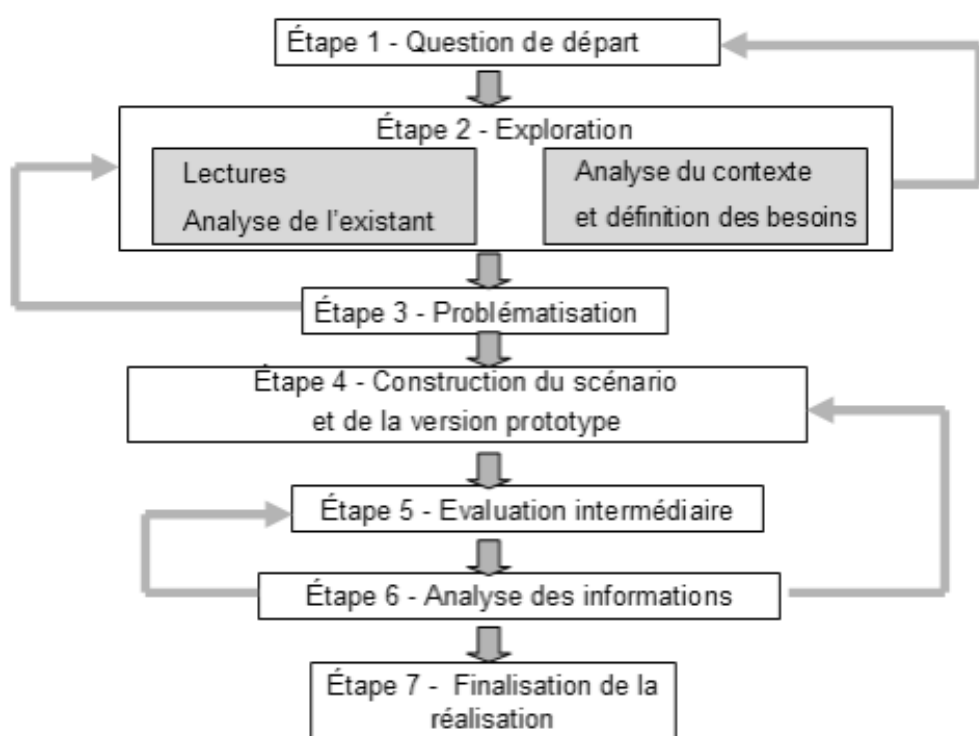


Figure 16. Les étapes d'une recherche-développement selon Guichon, 2007

Nous allons maintenant examiner comment les étapes d'une recherche-développement se conjuguent dans le contexte de notre présente recherche.

7.1. Étape 1 - Question de départ

La question de départ a été soulevée par les enseignants dans le cadre institutionnel de l'apprentissage au sein du LANSAD. La difficulté résidait dans l'hétérogénéité des effectifs, le nombre d'heures insuffisant et l'absence de dispositifs mis en place pour compléter les activités

du manuel, insuffisants en l'état pour l'acquisition des compétences. De ce constat est né le projet de la conception d'un dispositif hybride, présentant beaucoup d'avantages en théorie, mais peu d'initiatives des enseignants en réalité. Le projet manquait de concrétisations.

7.2. Étape 2 – Exploration

Par la suite, l'esquisse d'une telle formation est apparue dans les échanges avec les enseignants (voir le compte-rendu de la réunion en Annexe 2). La faisabilité du projet s'est trouvée encouragée par l'analyse de formations du même type, déjà mises en place pour plusieurs langues (Nissen, 2019, Eggers, 2013), et par notre toute première lecture de l'ouvrage de E. Nissen sur les formations hybrides (Nissen, 2019).

Le confinement a aussi beaucoup contribué à renforcer le projet. Lors de cette période particulière, les enseignants ont bénéficié d'une formation afin de prendre en main la plateforme Moodle. L'équipe enseignante a coordonné les efforts sous la direction de la responsable, en échangeant régulièrement et en proposant des solutions. Un parcours coordonné a été créé avec l'aide des ingénieurs pédagogiques. Les enseignants ont créé des contenus, se sont soutenus les uns les autres, se montrant très soudés et prêts à relever de nouveaux défis. Le confinement a également fait évoluer le regard porté sur les activités à distance. Elles se sont relevées intéressantes à concevoir, et leur potentiel dans l'apprentissage a été reconnu. L'idée de créer une formation hybride a enfin été soutenue par le format des cours à la rentrée, envisageant une certaine forme d'hybridation.

7.3. Étape 3 – Problématisation

La problématique générale s'est donc définie autour de l'hybridation d'un cours intégrant un manuel. Il a ensuite fallu mieux la cerner en étudiant les divers aspects de la langue qui souffraient de manquements, selon les points de vue des enseignants et des étudiants, lorsque l'enseignement se faisait en tout-présentiel.

Recueil de données et retours des enseignants et apprenants sur l'enseignement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il était nécessaire de connaître, d'abord, les manques pour produire un enseignement efficace et ce qu'il faudrait mettre en place afin de combler ces manques. Les deux populations, enseignants et apprenants, ont été consultées via

des méthodologies différentes : en discussion de groupe pour les enseignants et par l'administration d'un questionnaire en ligne pour les apprenants.

Tout d'abord, les enseignants se sont exprimés lors des réunions pédagogiques, ce qui pourrait être en partie assimilé, en psychologie sociale et sociologie, à une consultation via focus group, appelé également « entretien de groupe » (Boutin, 2007) ou entretien collectif (Duchesne & Haegel, 2005). Les réunions se sont déroulées en présentiel avant le confinement, puis par téléphone à partir du début du confinement. Elles réunissaient entre quatre et huit personnes, enseignants vacataires, doctorants et contractuels. Ces réunions ont permis de mesurer la nécessité de compléter le manuel utilisé en ajoutant des activités en ligne et potentiellement en mettant en place une formation hybride. Les enseignants ont identifié quels étaient les points langagiers méritant d'être complétés :

- La phonétique ;
- La grammaire (explications) ;
- Le vocabulaire ;
- La calligraphie.

Pour les étudiants, un questionnaire a été conçu avec le logiciel « Sphinx Online », qui a recensé 51 réponses d'apprenants (cf. Annexe 4). Ce questionnaire visait à collecter, à la fin de l'année universitaire, des informations concernant le ressenti des étudiants vis à vis de l'enseignement dispensé et de dégager des pistes d'améliorations possibles. Le questionnaire abordait quatre sujets importants :

- Le cours en général ;
- Le manuel ;
- Les cours lors de la période du confinement ;
- Certaines activités en ligne.

Les données recueillies étaient à la fois quantitatives (questions à choix multiples, à l'échelle de Likert) et qualitatives (réponses ouvertes).

Pour le traitement des données, l'outil 'DATAVIV' de Sphinx Online a été utilisé. Il s'agit du traitement quantitatif (des graphiques avec des pourcentages pour chaque réponse) ainsi que de l'analyse textuelle effectué par le même programme.

Les premières questions concernaient le cursus en général (cf. Annexe 5). Selon les étudiants, le cours a été bien conçu. Il correspond à leurs objectifs pour 84,3 % d'entre eux, et leur a permis de progresser pour 92,2 % des sondés. Ils ont apprécié le travail autour de la compétence communicative et le matériel culturel.

Population étudiée : **Echantillon total**
Taille de l'échantillon : 51 réponses

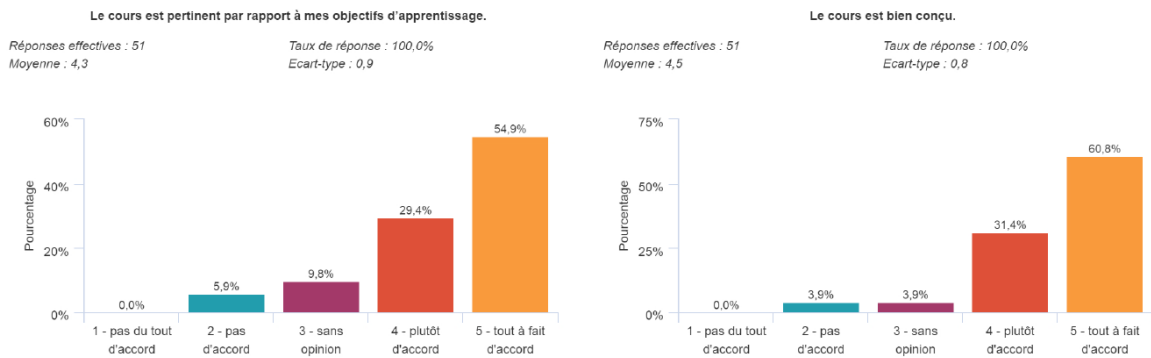


Figure 17. Retours des apprenants sur le cours en général

Les questions suivantes portaient plus précisément sur le manuel (cf. Annexe 6). Les réponses étaient un peu moins unanimes, mais demeuraient nettement positives néanmoins. Le manuel correspond aux attentes de 72,6 % des apprenants et a permis de progresser à 66,7 % d'entre eux. L'aspect communicatif et les points culturels du manuel ont été bien appréciés. Les apprenants ont exprimé certaines remarques par rapport au contenu insuffisant dans quelques aspects de la langue, sans toutefois qu'un manquement clair n'apparaisse.

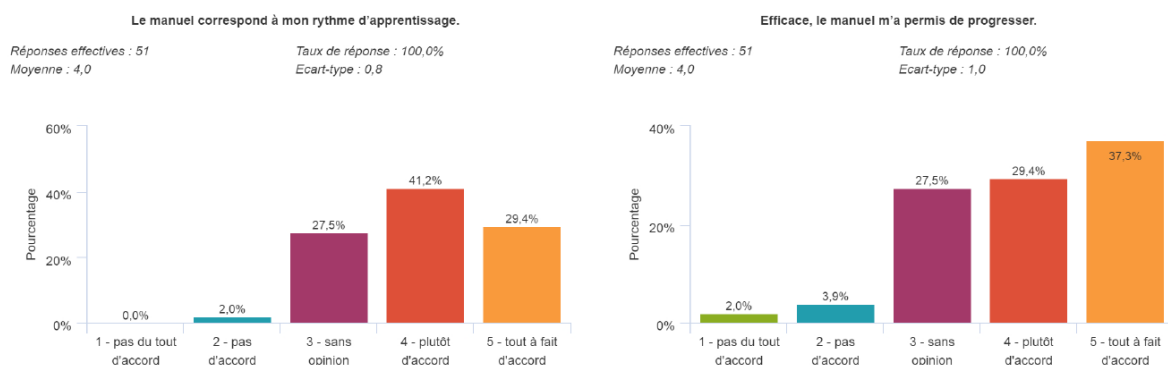


Figure 18. Retours des apprenants par rapport au manuel.

Certains ont exprimé leur besoin d'explications plus intelligibles, d'autres auraient aimé un choix plus judicieux de vocabulaire, d'autres encore ont fait part de leur envie de plus d'activités autocorrectives.

Face à cette diversité de réponses, nous avons planifié de circonscrire d'abord la recherche à un unique domaine, et de formuler la question comme suit : quels sont les apports d'une formation hybride concernant un domaine précis ? Il restait à choisir le domaine en question. La question du vocabulaire a été énoncée à la fois par les enseignants et par les étudiants. De plus, elle nous intéressait particulièrement en vue de différents projets en cours dans le domaine de la didactique du russe (à l'instar du projet MISL : Apprentissage multimodal du lexique spécialisé³). Nous avons fait ce choix pour le présent mémoire, tout en gardant la possibilité de nous concentrer sur d'autres aspects dans l'avenir.

7.4. Étape 4 – Construction du scénario et de la version prototype

Nous en sommes désormais à l'étape 4 : la conception d'un prototype. Ce prototype sera prêt pour la rentrée universitaire, et pourra subir des modifications selon l'organisation de la formation en fonction du contexte sanitaire.

3 Projet MISL : <https://misl.study/>

Chapitre 8. Conception d'un dispositif de formation : les étapes

Pour concevoir un dispositif de formation (dans notre cas un dispositif hybride), nous faisons appel à « des méthodes agiles » fondées sur les principes généraux suivants :

- Placer au centre des préoccupations les individus et leurs interactions plus que les processus et les outils ;
- Favoriser le développement de logiciels opérationnels plus que la rédaction d'une documentation exhaustive ;
- Accorder plus d'importance à la collaboration avec les clients plus qu'à la négociation contractuelle ;
- S'adapter au changement plus que suivre un plan conçu par avance⁴.

Plusieurs méthodes peuvent être envisagées. Citons notamment la méthode SAM (Successive Approximation Model, Modèle d'itérations successives) ou la méthode ADDIE (Allen & Sites, 2012, Ghirardini, 2012). Pour ce projet de conception, nous avons opté pour la méthode ADDIE, car nous ne disposons pas de la flexibilité pour tester et re-tester le dispositif selon la méthode SAM, ou bien cela se ferait hors du cadre de notre activité professionnelle.

Selon le modèle ADDIE, les étapes se suivent en cascade et sont présentées comme suit : A – Analyse, D – Design (Conception), D – Développement, I – Implémentation, E – Évaluation.



Figure 19. Les étapes de la conception d'un dispositif pédagogique ADDIE selon Ghirardini, 2012 : 96

Penchons-nous maintenant sur la manière dont nous avons procédé au fil des différentes étapes de ce modèle, les étapes de Mise en œuvre (Implémentation) et d'Évaluation restant à effectuer.

⁴ Manifeste pour le développement Agile des logiciels : <http://agilemanifesto.org/iso/fr/manifesto.html>

8.1. A – Analyse

Pour analyser les besoins des enseignants et des apprenants, des échanges ont été mis en place, comme déjà mentionné : réunions pédagogiques avec les enseignants, enquête pour apprenants. Il fallait également analyser les thèmes et les tâches possibles à développer, compte tenu du programme et du niveau des apprenants. Nous sommes partie du contenu déjà existant dans le manuel Ruslan Russe 1 et, en nous appuyant sur les retours des enseignants et des apprenants ainsi que sur le répertoire des compétences du niveau A1 en russe TORFL, nous avons pu obtenir une liste des thèmes abordés :

- Leçon 1 : à l'aéroport, se présenter
- Leçon 2 : dans la rue, dans un transport en commun ;
- Leçon 3 : chez des amis Parler de sa famille
- Leçon 4 : parler d'une personne, décrire une journée de travail
- Leçon 5 : au magasin, kiosque, à la caisse
- Leçon 6 : au restaurant, au buffet, au café, à la cantine ;
Leçons 7 – 10 et au-delà :

À la poste :

À la banque ;

Échange de monnaie ;

À la bibliothèque ;

En cours ;

À la polyclinique, chez un médecin, à la pharmacie.

CONTENU	СОДЕРЖАНИЕ
La prononciation et l'accentuation en russe	9
Cyrille et Méthode	9
L'alphabet russe	10
Quelques mots internationaux. La calligraphie	12
Leçon 1 - АЭРОПОРТ - L'aéroport	14
En russe il n'y a pas d'article "le / la" ou "un / une"	
Le verbe "être" n'est pas utilisé au présent	
L'accentuation interrogative	
Le nominatif. Le genre des substantifs	
Les adjectifs / pronoms possessifs : мой et моя, ваш et ваша	
Les pronoms personnels : я, вы, он et она	
Информация: Moscou.	
Leçon 2 - УЛИЦА - La rue	26
я знаю et вы знаете - "je sais / connais" et "vous savez / connaissez"	
Les prépositions в et на au sens d'aller à un endroit (déplacement)	
L'impératif : Скажите! - Идите! - Извините! - Читайте!	
да et нет - "oui" et "non". есть - "il y a".	
Quelques substantifs neutres. Le pronom personnel оно	
Les nombres de 0 à 10	
Информация: Arbat. Boulat Okudjava. Фотогалерея: Москва.	
Leçon 3 - СЕМЬЯ - La famille	38
Le génitif des substantifs masculins et féminins au singulier	
La règle d'orthographe concernant les lettres ы et и	
Le génitif après certaines prépositions et pour exprimer la possession	
Le génitif après нет et après les nombres 2, 3 et 4	
можно - "il est possible" - et нельзя - "il n'est pas possible"	
Информация: Le système de noms en russe. Les membres de la famille.	

Figure 20. Le sommaire des trois premières leçons de Ruslan Russe 1

Nous avons également examiné les ressources existantes :

- Ruslan Russe 1 : le manuel et le cahier d'exercices ;
- Les matériaux existants pour compléter le manuel : le cahier d'exercices, les matériaux en ligne et le guide pédagogique.

Il faudrait ajouter que, parmi ces ressources, le manuel est le matériel le plus utilisé en cours jusqu'ici ainsi que dans notre projet de formation hybride, et ce, pour plusieurs raisons :

- Il est beaucoup utilisé en classe, les étudiants sont donc davantage enclins à l'acheter (l'achat du manuel n'est pas obligatoire, mais recommandé, l'achat du cahier est optionnel) ;
- Le guide pédagogique est rédigé uniquement en anglais, nous n'en possédons qu'un seul exemplaire pour l'équipe pédagogique. Son découpage par cours ne correspond pas entièrement à notre rythme ;
- Certains matériaux en ligne sont conçus uniquement en anglais, à destination des étudiants anglophones, ce qui ne convient pas entièrement à nos étudiants.

Les nouvelles ressources à notre disposition étaient la plateforme Moodle et les *plugins* qui pouvaient y être intégrés.

8.2. D – Design (Conception)

Lors de la phase de conception, il était d'abord nécessaire d'élaborer des scénarios pédagogiques pour parvenir à une articulation entre les enseignements présentiel et distanciel. Pour ce faire, nous nous sommes d'abord servie des plannings des cours en présentiel, élaborés par plusieurs enseignants, afin de créer un possible assemblage entre les contenus traités en présentiel et ceux traités à distance.

	Date	Sujet	En classe	Devoir
1	27/09	Алфавит	Алфавит: объяснить Уч. стр.10-13 Р/т. стр.6-10	Р/т стр.6-7 дописать слова прошью
2	04/10	А Э	Р/т стр.11-13 Минидиктант по буквам и словам Уч стр.14-17 (видео), посмотреть сайт Р/т стр.14-15 (упр.4)	Прочитать Уч стр. 18-19 Посмотреть диалоги на сайте
3	11/10	Р О П О	Минидиктант по словам (по упр.4 стр.15 Р/т) Р/т стр.15 (упр.5) – стр.17 Уч стр.20-21 (упр.3), стр.22	Уч стр.21 упр.4, 5
4	18/10	Р Т	СС 1 : Диктант слов по буквам и полностью, 5 баллов по РЕ Уч стр.23-25, 126 (СО) и стр.145 (текст 1, Аэропорт) Р/т стр.18-21	Прослушать песню «До свидания» на сайте
5	25/10	У	Комментарии по к/р + Уч стр.14 – Всё ли поняли? Уч стр.27 (карту посм.) – Где иностранец? Это Москва?, стр.28-29 Р/т стр.22,23 (упр.4, 5)	Прочитать Уч стр.30-31 Р/т стр.23 упр.5-6
6	08/11	Л И	Выдать задания на Rattrapage! Р/т стр.24 упр.7, Уч стр.30-31 Числа (1-10) Уч стр 32-34 + Распечатка Лесов ? Appendix 2	Р/т стр 25 упр 8, стр 26-27

Figure 21. Extrait d'un planning des cours conçu par une enseignante vacataire (I. Mukhlynina)

Nous avons également étudié le rythme de travail et la répartition des heures par semestre, en y incluant ce qui manquait au manuel : le travail en distanciel et les tâches actionnelles. Pour ces dernières, nous nous sommes inspirés des tâches déjà données par des enseignants de russe au SDL (cf. Figure 22).

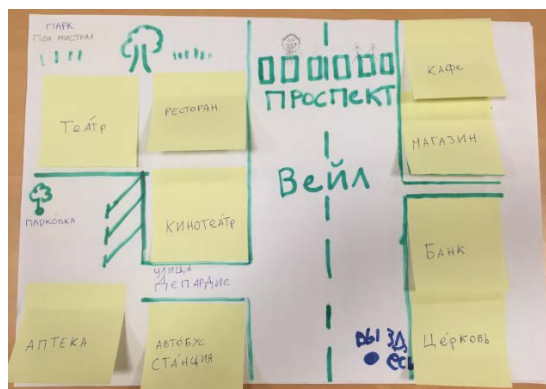


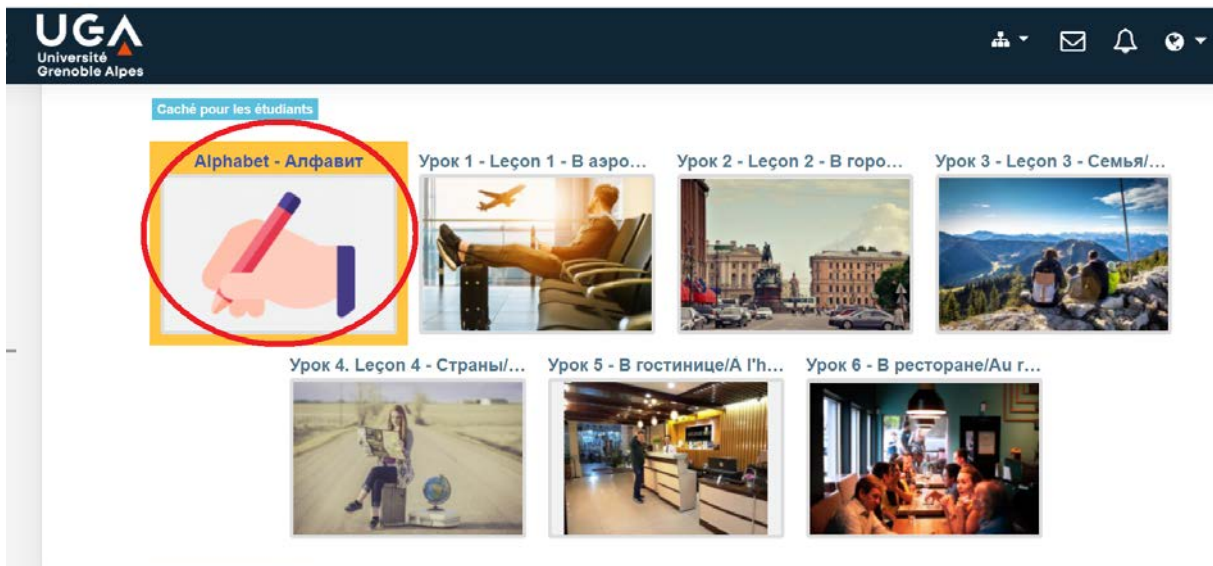
Figure 22. Un exemple de tâche actionnelle collaborative : visite de ville imaginaire, conçue par une enseignante vacataire A. Fruh

La phase de conception a également abordé la réalisation d'un *storyboard* et d'un prototype.

Le *storyboard* a été conçu en version papier pour certaines parties et en version numérique pour d'autres.



Figure 23. Exemple de storyboard pour la première séquence



Alphabet - Алфавит

1. Prononcer les sons

- Prononcer les sons
- Russe ou français? écoutez et devinez
- Est-ce que j'arrive à bien prononcer? Testez-vous!

2. Lire le cyrillique

- Lire le cyrillique imprimé
- Lire le cyrillique manuscrit
- Est-ce que je lis bien? Testez-vous!

3. Travailler les intonations

- Constater, demander, admirer en russe
- Est-ce que j'ai maîtrisé les intonations? Testez-vous!

Figure 24. Prototype – la première séquence

Une partie du prototype avait été initialement conçue pour les cours en présentiel enrichi, au cours du premier semestre (sous la direction de D. Frost, lors du cours des outils auteurs *e-learning*). Cependant, le prototype a été adapté au concept de formation hybride : un cahier d'activités a notamment été ajouté pour faire un bilan des activités en présentiel. Des jeux communicatifs ont également été conçus pour travailler la lecture et la prosodie.

Ce prototype nous a permis de travailler avec les outils suivants :

- Quizlet : cartes, tests : les sons qui existent en français et en russe ;

- LearningApps : retrouver des « vrais amis » et « faux amis » parmi les lettres latines et cyrilliques ;
- H5P : reconnaissance vocale et outils de présentation interactive ;
- Genial.ly : présentation des schémas intonatifs ;
- Organisation du contenu avec le code HTML : organiser des vidéos, images, documents audio

8.3. – D – Développement

L'étape du développement est actuellement en cours de réalisation. Sa finalisation est prévue sous peu, avant le début de l'année universitaire. Pour développer notre projet, tous les contenus seront rendus disponibles sur la plateforme de façon cohérente en prenant en considération l'accompagnement de l'apprenant (le rôle d'ordinateur-tuteur). En effet, pour le moment, les contenus disponibles sur la plateforme sont classés de façon assez aléatoire, selon un simple classement répertoire, sans le fil rouge qui assure la cohérence prévue pour la formation. Notre but sera donc de les structurer en fonction des séances et des compétences travaillées. La question de la place en ligne réservée aux micro-tâches et aux macro-tâches reste en suspens. Pour nous éclairer, des échanges pédagogiques sont prévus avec des enseignants.

En analysant ce modèle du point de vue de notre recherche-développement, il faudra donc inscrire les étapes ci-dessus dans le déroulement prévu de notre étude. Ainsi, l'étape d'Analyse regroupe en partie les étapes 1 et 2, mais se focalise aussi sur la partie pratique de l'étape 3 (problématisation). Les étapes de Design et de Développement du prototype sont liées à celle de conception des scénarios dans notre recherche, l'implémentation en fait également partie ; l'évaluation sera donc un test intermédiaire qui se suivra d'une modification et d'un test final qui permettrait de répondre pleinement aux questions de recherche.

Chapitre 9. Dispositif de formation et compétence lexicale

Le contenu destiné à travailler la compétence lexicale a été conçu de la manière qui suit. Nous avons d'abord analysé le manuel avec des collègues en pointant ses points faibles : la présentation du vocabulaire n'est pas suffisante, le choix du vocabulaire devrait être élargi pour correspondre aux critères du niveau A1, le réemploi du vocabulaire est plutôt travaillé en présentiel, il est nécessaire de créer davantage de contenu pour la compétence pragmatique et des jeux de rôles non scriptés.

Dans le questionnaire (cf. Annexe 5-7), plusieurs apprenants ont signalé que le choix du vocabulaire n'était pas satisfaisant et qu'il n'y avait pas suffisamment de pratique liées à la prononciation des mots. Nous avons donc ajouté de nouvelles UL, correspondant au niveau A1, et davantage d'éléments audio.

Afin d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage en partant des besoins exprimés, plusieurs activités ont été élaborées en complément du manuel avec des outils différents. Leur classification, proposée par Schukin, 2003, se base sur des critères fonctionnels et contient les types suivants :

1. Présentation

La fonction principale de ces activités est l'exposition de l'apprenant aux nouvelles UL. Dans le manuel, cette exposition se fait à l'aide des dialogues et d'une liste. Pour notre formation, nous proposons également l'association avec une image à l'aide de l'outil « Quizlet ».

Le manuel comporte des dessins animés qui visent à présenter des situations de communication. Avec l'aide de « IDEX formation »⁵, nous avons pu réaliser nos dessins animés et enregistrer nos dialogues. Le cadre a été attentivement choisi : il reprend le contexte du manuel, mais y introduit une dimension nouvelle. Par exemple, dans le sujet « Le restaurant », les personnages du dessin animé évoquent leurs habitudes alimentaires quotidiennes, sans aller au restaurant mais en s'invitant à dîner. Les dessins animés reprennent le style visuel des vidéos du manuel. Les exercices de compréhension orale permettent de s'assurer que l'apprenant a compris l'UL.

5 Projet financé dans le cadre d'un appel à projets IDEX de l'UGA, obtenu en 2019, porteur du projet : Lada Achilova

Analysons certains dialogues proposés dans le manuel et ceux réalisés par notre équipe (cf. Tableau 4) :










Leçon	Le manuel	Vidéos réalisées par notre équipe	Apports en plus du manuel
3	 <p>00:00 На квартире. Звонок 00:59 Иван и Людмила 01:33 Кофе 02:24 Билеты 03:35 Антон и Вера</p> <p>Chez des amis Discuter de sa provenance Dire à qui appartiennent les objets</p>	 	<p>Deux cadres : Discussion entre collègues et un thé chez des amis ;</p> <p>Lexique sur la famille</p>
4	 <p>00:00 На квартире 00:40 На квартире 01:23 Вадин, ты обедал? 02:05 У Алексея и Романа</p> <p>Décrire ses activités au passé Présenter les gens l'un à l'autre chez une autre personne, toujours vouvoiment</p>	 	<p>Deux situations relevant de la vie étudiante et professionnelle (soirée) et (interview) Différence tutoiement/vouvoiment Dire quelles langues on parle et comment</p>
6	 <p>00:00 В ресторане 00:32 Можно посмотреть меню? 00:56 Ресторан и алкоголь</p> <p>Au restaurant, commander des plats</p>	 	<p>Parler de ses habitudes alimentaires Dire ce qu'on aime/n'aime pas, on mange/ne mange pas Demander l'addition</p>

Tableau 4. Dialogues du manuel et dialogues réalisés par notre équipe

2. Information

Ces activités visent l'explication, la sémantisation des UL et leur présentation en contexte. Ces derniers points sont réalisés avec l'aide du *plugin* « H5P ». Les nouvelles UL y sont mélangées

avec des UL déjà acquises en présentiel grâce au manuel. Un glossaire collaboratif serait une tâche actionnelle intéressante à travailler avec le *plugin* « Glossaire » de Moodle. La réalisation d'une carte mentale relative à un champ lexical réalisée avec l'outil « Mindmap » pourrait faire l'objet d'une autre tâche actionnelle.

3. Entraînement langagier

La fonction de ces matériaux est la consolidation des compétences langagières. Les activités d'entraînement comme les tests autocorrectifs sont réalisées avec « H5P », « LearningApps » ou encore « Genial.Ly ». Ces activités sont différentes, mais en général, elles se concentrent sur la forme et le sens des UL. La compétence pragmatique est travaillée avec des activités traitant du *storytelling*, réalisé avec « H5P » et « Articulate Storyline 3 ». L'apprenant est invité à aider le personnage du dialogue en sélectionnant la bonne réplique.

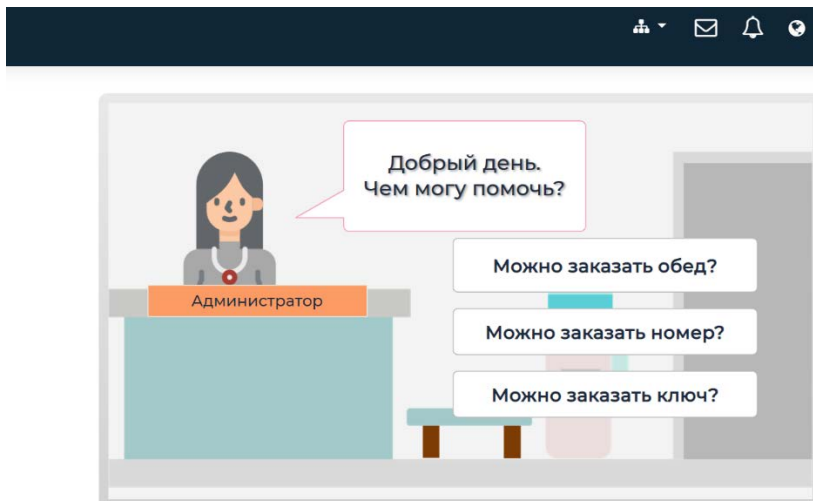


Figure 25. Exemple d'activité avec Articulate Storyline. Hôtel. Histoire interactive



Figure 26. Exemple d'activité avec H5P. Aidez-moi à commander

4. Contrôle

La fonction de ces outils est l'évaluation. Pour le moment, les outils d'évaluation sommative ne sont pas prévus par rapport à la compétence lexicale. Par contre, un test sur chaque unité visant une évaluation formative des compétences acquises dans l'unité est élaboré avec le plugin Test de Moodle.

5. Motivation

Des jeux communicatifs servent à introduire des éléments de *gamification*, à réduire le stress lié à la production et à encourager les apprenants à communiquer.

Un des jeux proposés sera réalisé en septembre avec l'aide de l'INP de Grenoble, projet « UP » de SmartGames dirigé par John F. Kenwright. Il servira à développer des compétences de production orale, en même temps que la compétence lexicale : il s'agira pour l'apprenant de réagir à une situation, décrire un moment de la vie, nommer les objets liés à un domaine. Ce sera la première fois qu'un tel jeu sera conçu en langue russe. La première version sera un jeu tangible destiné à être utilisé en présentiel, mais il est prévu de concevoir un jeu connecté utilisable à distance avec une application mobile.



Figure 27. Les cartes du jeu « UP » conçu par John F. Kenwright

En ce qui concerne les principes à respecter pour imaginer un contenu pédagogique numérique, nous pouvons dire que ce dernier est amené à correspondre aux principes suivants recensés par Lebedeva (2016) :

- Multimodalité du contenu pédagogique : affichage du contenu textuel, visuel et audio sur l'écran ;
- Interactivité de l'espace d'apprentissage : différents types d'exercices interactifs ; notamment activités autocorrectives pour éviter la monotonie ;
- Flexibilité : l'apprenant a accès au contenu à tout moment, peut réécouter des contenus audio et regarder les vidéos à son rythme.

Les supports papier élaborés en plus du manuel renvoient toujours aux activités sur la plateforme, ce qui permet de renforcer le lien entre le présentiel et le distanciel et permet d'ajouter des éléments manquants au manuel.

Dans le manuel, qui s'inscrit dans une approche communicative, il n'y avait pas de notion de tâches actionnelles. Nous avons proposé de telles tâches en reprenant celles qui étaient déjà élaborées par nos collègues, par exemple, faire une visite guidée de la ville ou présenter un nouveau menu pour un restaurant. Cependant, la perspective actionnelle de ce cours reste à tester au cours de cette année. Selon l'enseignant, une scénarisation avec ou sans tâches actionnelles pourra être proposée.

Chapitre 10. Tests pilotes et enquête de satisfaction

La troisième partie de notre questionnaire apprenant a été consacrée aux retours des étudiants sur certaines activités, y compris des activités de vocabulaire (cf. Annexe 7). Les activités autour du vocabulaire sur lesquelles ils se sont prononcés consistaient en des cartes sur « Quizlet » et une activité de dialogue avec le choix de bonnes variantes sur « Articulate ».

Les apprenants devaient indiquer sur notre échelle de Likert à 5 points s'ils étaient « pas du tout d'accord – pas d'accord – sans opinion – plutôt d'accord – tout à fait d'accord » avec ces trois affirmations :

- L'activité correspond au niveau ;
- L'objectif de l'activité est clair ;
- L'activité est efficace et m'a permis de progresser.

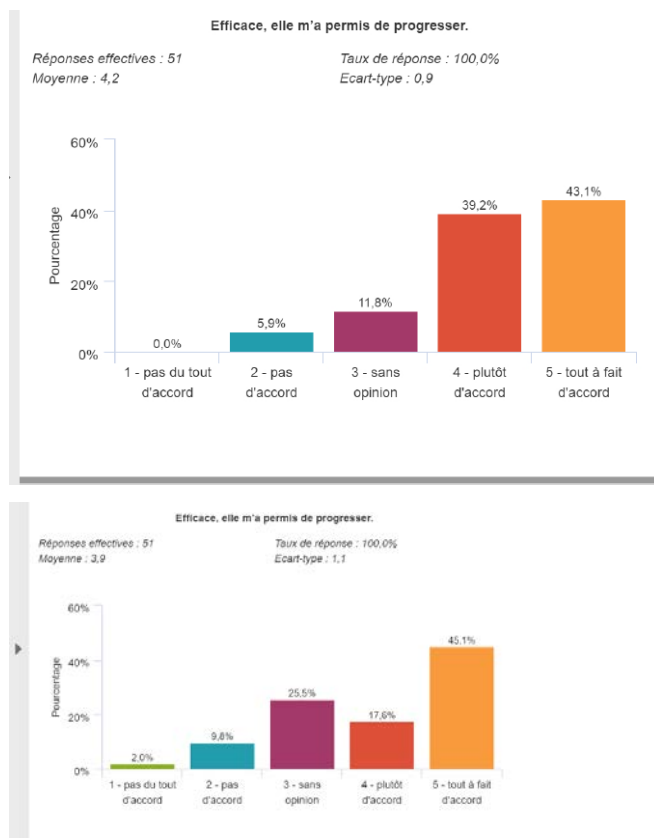


Figure 28. Retours des apprenants par rapport aux activités proposées

Les apprenants ont globalement apprécié les activités, leurs réponses avoisinant les 80% de « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord », ce qui correspond à une satisfaction bien au-dessus de la moyenne. Des questions ouvertes invitaient les étudiants à faire des remarques sur

les activités en ligne et d'éventuelles propositions. Les apprenants ont, entre autres, exprimé leur besoin d'avoir des vidéos (ce qui est en cours de réalisation). Ils ont émis le souhait de plus d'oral et de prononciation.

Nous avons prévu des tests pour les apprenants pendant les mois de juillet et août. Cependant, nous avons décidé de les remettre à l'année universitaire qui arrive, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous pensons qu'il faut tester des activités dans un contexte hybride, puisque c'est le type de formation qui nous intéresse. Si nous avons réalisé ces tests au cours de l'été, la formation n'aurait eu lieu qu'en distanciel. Nous voudrions observer la manière dont les activités proposées s'inscriront dans le cadre de notre cours, et non comment elles fonctionneront indépendamment des scénarios pédagogiques entiers et des scénarii de communication. De plus, les apprenants ont déjà acquis la plupart du vocabulaire que les activités visent. Les tests avec ces apprenants (ayant déjà terminé l'année) auraient par conséquent été centrés sur la révision plutôt que sur l'acquisition. Il nous paraît donc plus judicieux de tester le parcours à partir du début de cette année universitaire 2020/2021.

Les étapes à suivre afin de répondre à la question de recherche, à savoir de voir comment organiser l'hybridation autour d'un manuel et d'étudier comment contribuer au développement de la compétence lexicale, seront les suivantes :

Avant de commencer l'année universitaire, une réunion méthodologique entre enseignants de russe sera organisée pour discuter des modalités de travail de cette année au Service des langues. Entre autres, nous parlerons de l'implémentation et des tests de la formation hybride, des activités qui ont été conçues pendant le stade du développement et les remarques éventuelles pour les améliorer. Finalement, nous aborderons l'apprentissage du lexique en donnant un argumentaire pour l'efficacité d'une formation hybride.

Suite à ces échanges et aux directives de l'UGA liées à la situation pandémique actuelle, le dispositif sera mis au point.

Le test de la formation répondra à la question suivante : Cette formation permet-elle de progresser davantage par rapport à un enseignement en tout présentiel ? Si oui, en quoi plus précisément ? En terme de vocabulaire, nous demanderons aux enseignants si cette formation leur paraît plus efficace par rapport à celle en tout présentiel. Il ne sera pas possible d'organiser une expérience avec un groupe de contrôle pour des raisons d'équité : tous les étudiants doivent avoir droit à l'accès à l'ensemble des ressources développées. Cependant, il sera possible de

donner aux apprenants les mêmes évaluations que l'année précédente pour voir s'il y a de nettes évolutions des résultats suite aux changements d'ordre méthodologique.

En fin d'année, une enquête de satisfaction pour enseignants et apprenants sera mise en place. Suite aux réponses de l'enquête, le dispositif pourra être modifié. Les tests ultérieurs permettront de réaliser la version finale du dispositif et donc de permettre de répondre entièrement aux questions de recherche.

Tout processus de recherche demande du temps et des investissements, des efforts coordonnés de différents acteurs, une planification puis une réalisation. Nous espérons que cette étude contribue à l'avancement de la recherche sur l'enseignement-apprentissage du lexique dans le cadre d'une formation hybride. Nous souhaitons qu'elle rende plus efficace l'enseignement du russe dans le domaine de LANSAD en général et au Service des langues en particulier.

Conclusion

La formation hybride en langues combine des éléments inhérents aux séances en présentiel et d'autres intrinsèques aux séances en distanciel. Elle vise à tirer parti des avantages de chacun de ces deux modes : le soutien d'ordre socio-affectif, l'apport en production et les interactions orales liés au présentiel ; le rythme d'apprentissage flexible, davantage d'autonomie et une meilleure pratique des interactions écrites, propres au distanciel.

Lors de la conception d'un cours hybride se basant sur un manuel, ce dernier n'est pas un simple outil qu'on utilise, mais représente un élément qui structure la formation. Il nous apparaît donc important de reprendre à la fois les activités du manuel pour y ajouter de nouveaux apports et, en parallèle, de retravailler le matériel déjà présenté. Nous pourrions parler d'une progression spiralaire de l'apprentissage envisagé. Certains éléments didactiques peuvent y être ajoutés sans perturber le rythme, mais en permettant, au contraire, d'approfondir les connaissances et de travailler les compétences en interaction et production. Ainsi, les tâches actionnelles, jointes à une méthode communicative, permettraient de travailler tout à la fois la compétence langagière et la compétence pragmatique.

Cette approche a de multiples apports, particulièrement pour l'apprentissage du vocabulaire : une scénarisation prenant racine dans le manuel et le rythme de travail permettrait, avec une articulation entre le présentiel et le distanciel, de compléter ledit manuel dont le choix du vocabulaire était trop restreint pour certains apprenants. Elle offrirait, en outre, l'occasion d'ajouter une perspective actionnelle dans le réemploi des UL travaillées, et d'encourager l'apprenant à devenir davantage un acteur social, à même d'utiliser ses compétences lexicales pour résoudre les tâches de la vie de tous les jours.

La présente recherche implique une conception pédagogique d'une ampleur relativement importante (il s'agit de concevoir une formation pour une année universitaire pour 7-8 groupes) ainsi que des tests à large échelle tout au long d'une année universitaire. Il aurait été beaucoup plus efficace de la terminer avant la fin de l'année universitaire précédente ou, tout au moins, lorsque les étudiants étaient encore disponibles pour tester de nouvelles activités. Malheureusement, les contacts avec les étudiants et certains enseignants se terminent avec la fin de l'année universitaire et les départs en vacances. Notre calendrier de conception aurait gagné en efficacité si cette étape avait pu se faire de manière plus resserrée, avant la période estivale. Lors d'un travail de recherche, il nous apparaît désormais essentiel de prendre en

considération les disponibilités des autres, mais également le calendrier officiel de la structure dans laquelle nous nous situons, ses vacances et jours fériés.

À ce jour, notre recherche est donc loin d'être terminée et nécessitera encore des tests, des évaluations et des modifications. Nous nous préparons à une nécessaire réactivité et flexibilité afin de parvenir à articuler au mieux les séances en présentiel et à distance au cours de l'année universitaire 2020/2021, dans le contexte sanitaire particulier que nous connaissons. À l'heure où nous rédigeons ce mémoire, les modalités de travail pour la nouvelle année universitaire nous sont encore inconnues, mais nous espérons vivement que notre projet répondra aux besoins des apprenants et des enseignants, et permettra de rendre plus efficace l'apprentissage du russe au Service des langues.

Le domaine de la formation hybride, dans le contexte de la didactique du russe, est éminemment d'actualité. Il ouvre de multiples perspectives de recherches nouvelles. Nous pourrions envisager de futures recherches portant sur d'autres aspects de la langue (comme la phonétique ou la grammaire), sur l'enseignement dans le cadre professionnel, mais également sur le paradigme socioconstructiviste et socio-interactionnel.

Bibliographie

Abou Haidar, L. (2018). *Phonétique et prosodie en classe de FLE*. Paris : CNED.

Allen, M. & Sites, R. (2012). *Leaving Addie for Sam: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Danvers : ASTD.

Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités*. Paris : Retz.

Bidarmaghz, R. (2019). *Lexique et compétence lexicale dans le domaine de l'enseignement du FLE. Enjeux fonctionnels et propositions didactiques*. Thèse en Linguistique. Nancy : Université de Lorraine.

Boulton, A. (1998). L'acquisition du lexique en langue étrangère. *Actes du 26ème Congrès de l'UPLEGESS*, 77-87.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New-York : Longman.

Calaque, E. & Grossmann, Fr. (Coord.) (2000). Enseignement/apprentissage du lexique. *Lidil*, 21, 17-36.

Carras, C. (2018). *Didactique du lexique*. Paris : CNED.

Cohen, A. (1990). *Language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Éditions Didier.

Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue française*, 8, 7-23.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international.

Degache, C. & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, 11/1, 61-92. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785917/document> [consulté le 15/08/2020].

- Duchesne, S. & Haegel, F. (2004). *Les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Duchesneau, F. (1976). Sémiotique et abstraction : de Locke à Condillac. *Philosophiques*, 3/2, 147–166.
- Duchiron, E.A., Marneffe, M. & Ollivier, C. (2014). Analyse de Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, *Alsic*, 17. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2695> [consulté le 06/08/2020].
- Eggers, E. (2013). Des cours hybrides en espagnol : pourquoi, comment ? Bilan des cinq ans d'utilisation de la plateforme ESPRIT en LANSAD et parcours de soutien LEA et LCE. *Langues modernes*, 4, 48-55.
- Everaert-Desmedt, N. (2011). La sémiotique de Peirce. In Hébert, L. (dir.), *Signo*, Rimouski, Québec. Disponible en ligne : <http://www.signosemio.com/peirce/semiotique.asp> [consulté le 17/07/2020].
- Galisson, R. & Coste, D. (dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Ghirardini, B. (2012). *Méthodologies pour le développement de cours e-learning un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique*. Disponible en ligne : <http://www.fao.org/3/a-i2516f.pdf> [consulté 10/08/2020].
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éd. de Minuit.
- Graham, C. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In Bonk, C & Graham, C. (dir.). *Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs*. San Francisco : John Wiley and sons, 3-21.
- Grgurovic, M. (2017). Blended language learning: Research and practice. In Chapelle, C. and Sauro, S. (dir.). *Handbook of technology and second language teaching and learning*. New Jersey : Wiley-Blackwell, 149-168.
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*, 4/1, 37 - 54.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.

Horn, M. B., Staker, H. & Christensen (dir.). (2014). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco : Jossey-Bass.

Järvinen, S. (2018). *L'enseignement du vocabulaire : Une recherche sur des méthodes utilisées par des professeurs de FLE en Suède pour enseigner le nouveau vocabulaire aux lycéens*. Mémoire de Master en FLE. Växjö, Suède : Linnaeus University.

Klett, E. (2019). *Le vocabulaire: le parent pauvre de l'enseignement des langues étrangères*.

Disponible en ligne :

https://www.researchgate.net/publication/330542259_LE_VOCABULAIRE_LE_PARENT_P AUVRE_DE_L%27ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES_ETRANGERES. [consulté le 05/07/2020].

Kurkan, N. V. (2015). Efficacité des formations hybrides dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte de l'enseignement actuel. *Molodoy utcheny*, 5, 488–491.

Le, T. H. (2013). Les pratiques d'enseignement du vocabulaire des langues secondes. *Québec français*, 168, 68–69.

Lebedeva, M. U. (2016). Formation hybride en russe langue étrangère : contraintes, modèles de réalisation et perspectives. *Journal pédagogique de Bashkortostan*, 5/66, 59-65.

Lebedinsky, S. I. (2011). *Méthode de l'enseignement du russe en tant que langue étrangère*. Minsk : BGEU.

Lewis, M. (1993). *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lieury, A. (2009). Quoi de neuf sur la mémoire ? *Cahiers pédagogiques*, 474, 11-13.

Ma, Q. (2014). Technologies for Teaching and Learning L2 Vocabulary. In Chapelle, C. & Sauro, S. (dir.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. San Francisco : John Wiley & Sons, 45-62.

Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic*, 6/1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/2167> [consulté le 11/08/2020].

Manuel de Frascati. (2002). *Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*. Paris : OCDE. Disponible en ligne : <https://www.ec2-modelisation.fr/pictures/Manuel-de-Frascati.pdf> [consulté le 07/08/2020].

Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13/4, 221- 246.

Mompean, A. R. (2016). Modélisation systémique du secteur Lansad : pour une approche durable. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35/1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5410> [consulté le 20/06/2020].

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, CLE International / Français dans le monde, 2006, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 44-58. Disponible en ligne : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document> [consulté le 16/07/2020].

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10/1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/617> [consulté le 17/07/2020].

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

Nuchèze, V. (2017). *Pragmatique, analyses des interactions et didactique de l'oral*. Paris : CNED.

Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes. Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf> [consulté le 13/08/2020].

Petit, G. (2000). Didactique du lexique et problématique de l'unité lexicale : état d'une confusion. *Le Français Aujourd'hui*, 131, 53-62.

Picoche, J. (1993). Didactique du vocabulaire français. Coll. Fac Linguistique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 8, 214-1.

Poteaux, N. (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 34/1, 27-45. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/5015> [consulté le 19/06/2020].

Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP Hachette-Éducation.

Powell, A., Watson, J. *et al.* (2015). *Blending Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015*. Vienne : INACOL.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9/5, MCB University Press. Disponible en ligne : <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulté le 11/08/2020].

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> [consulté le 15/07/2020].

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23/1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/3416> [consulté le 15/07/2020].

Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> [consulté le 11/07/2020].

Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia en Français Langue Étrangère*. Thèse en Linguistique. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

SAES. (2011). *Evolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD*. Disponible en ligne : <https://old.saesfrance.org/spip.php-article262> [consulté le 15/06/2020].

Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, édition Payot de 1964. Disponible en ligne : <http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/logphil/notions/langage/convers/textes/saussure/signe.htm> [consulté le 22/06/2020].

Schukin, A. N. (2003). *Didactique du russe en tant que langue étrangère*. Moscou : Vyschaya shkola.

- Schweitzer, P. (2013). Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique. *Babylonia*, 03/13. Disponible en ligne: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013_3/Schweitzer.pdf [consulté le 16/07/2020].
- Singh, H. & Reed, C. (2001). *Achieving Success with Blended Learning*. Centra Software. ASTD State of the Industry Report. American Society for Training and Development.
- Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic*, 11/2, 105-127. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/alsic/385> [consulté le 14/08/2020].
- Soubrié, T. (2016). La pratique réflexive, une dimension centrale dans la formation des enseignants à l'intégration du numérique dans l'éducation. In Olliver, C., Gaillat, T. & Puren, L. *Numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires, Editions des archives contemporaines*, 1/18. Disponible en ligne : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01654292/document> [consulté le 08/08/2020].
- Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris : Clé International.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Essex : Pearson Education Limited.
- Toffoli, D. (2020). *Informal Learning and Institution-wide Language Provision: University Language Learners in the 21st Century*. London : Palgrave Macmillan.
- Tréville, M-C. & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Van der Yeught, M. (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33/1, 12-32. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/apliut/4153> [consulté le 18 juin 2020].
- Valdimirova, T.E. et al. (2001). *Standard national en russe comme langue étrangère. Niveau élémentaire*. Moscou/St-Pétersbourg : Zlatoust.
- White, C. J. (2017). Distance language teaching with technology. In Chapelle, C. & Sauro, S. (dir.), *The Handbook of technology and second language teaching and learning*. Oxford : Wiley-Blackwell, 134-147.

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT Press.

Wozniak, S. (2017). Brève histoire de l'instauration d'une politique linguistique pour le secteur LANSAD. *Les Langues Modernes*, 1, 84-91.

Yang, H. H., Zhu, S., MacLeod, J. (2016). *Collaborative Teaching Approaches: Extending Current Blended Learning Models*. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/304019812_Collaborative_Teaching_Approaches_Extending_Current_Blended_Learning_Models [consulté le 11/08/2020].

Sitographie

Site du Service des langues de l'UGA : <https://sdl.univ-grenoble-alpes.fr/>

Site officiel des éditions « Ruslan » : <http://ruslan.co.uk/>

Manifeste pour le développement Agile de logiciels :

<http://agilemanifesto.org/iso/fr/manifesto.html>

Le projet « MISL » : <https://misl.study/>

Glossaire

Compétence lexicale : la connaissance et la capacité d'utiliser le lexique

Formation hybride : formation articulant des séances en présentiel et à distance

Lexique : l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, que l'on appelle les lexèmes

Vocabulaire : l'ensemble de mots employés effectivement par une personne, par un groupe, ou dans un domaine particulier ou un document

Sigles et abréviations utilisés

ADDIE : Analyse, Design, Développement, Implémentation, Évaluation.

ALAO : Apprentissage des langues assisté par ordinateur

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

FHL : Formation Hybride en Langues

LANSAD : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

SAM : Successive Approximation Model

SDL : Service Des Langues

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TORFL : Test Of Russian as a Foreign Language

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UGA : Université Grenoble Alpes

UL : Unité Lexicale

Table des illustrations

Liste des figures

Figure 1. La provenance des effectifs en A1 Russe au S1 2019/2020	17
Figure 2. Couverture du manuel « Ruslan Russe 1 ».	19
Figure 3. Photo d'un des auteurs du manuel, administrateur de la page Facebook et du site officiel John Langran.	20
Figure 4. Deux aspects du mot	29
Figure 5. Triangle sémiotique	29
Figure 6. Le processus d'apprentissage d'un mot selon Rodrigues (2005).....	31
Figure 7. Le vocabulaire dans les méthodes d'enseignement des LE d'après Järvinen, 2018	33
Figure 8. Modèles d'articulation des modes présentiel et distanciel dans un cours hybride.....	41
Figure 9. La page précédant les dialogues de la leçon 1.	44
Figure 10. Les dialogues de la leçon 1	45
Figure 11. Jeu de rôles dans la leçon 1 de « Ruslan Russe 1 ».....	47
Figure 12. Les éléments potentiellement influencés par le manuel dans la conception d'une formation hybride.....	47
Figure 13. Cadre de Ma, 2014.....	51
Figure 14. Types d'autonomie suscités dans une FHL selon Nissen, 2007, avec des exemples relevant de l'apprentissage du lexique	52
Figure 15. Proposition de l'organisation des scénarios de communication autour de l'apprentissage du vocabulaire d'une unité de Ruslan Russe 1	60
Figure 16. Les étapes d'une recherche-développement.....	66
Figure 17. Retours des apprenants sur le cours en général.....	69
Figure 18. Retours des apprenants par rapport au manuel.	69
Figure 19. Les étapes de la conception d'un dispositif pédagogique ADDIE selon Ghirardini, 2012 :	96
.....	71
Figure 20. Le sommaire des trois premières leçons de Ruslan Russe 1	73
Figure 21. Extrait d'un planning des cours conçu par une enseignante vacataire (I. Mukhlynina)	74
Figure 22. Un exemple de tâche actionnelle collaborative : visite de ville imaginaire, conçue par une enseignante vacataire A. Fruh	74
Figure 23. Exemple de storyboard pour la première séquence.....	75
Figure 24. Prototype – la première séquence	76
Figure 25. Exemple d'activité avec Articulate Storyline. Hôtel. Histoire interactive	80
Figure 26. Exemple d'activité avec H5P. Aidez-moi à commander	80
Figure 27. Les cartes du jeu « UP » conçu par John F. Kenwright	81
Figure 28. Rétours des apprenants par rapport aux activités proposées	83

Liste des tableaux

Tableau 1. Les effectifs du Service des langues de l'UGA (Grenoble) en 2019/2020.....	15
Tableau 2. Les effectifs du Service des langues de l'UGA (Valence) en 2019/2020	15
Tableau 3. Répartition des langues à choix par composantes en 2019/2020.....	16
Tableau 4. Dialogues du manuel et dialogues réalisés par notre équipe	79

Table des annexes

ANNEXE 1. Article sur l'enseignement du russe à Valence.....	102
ANNEXE 2. Extrait du compte-rendu de la réunion du 3 mars 2020.....	103
ANNEXE 3. Rythme de travail avec le manuel.....	104
ANNEXE 4. Questionnaire en ligne pour les étudiants.....	105
ANNEXE 5. Retours des étudiants par rapport aux activités du cours.....	118
ANNEXE 6. Retours des étudiants par rapport au manuel.....	121
ANNEXE 7. Retours des étudiants par rapport aux activités en ligne.....	123

ANNEXES

ANNEXE 1.

Article sur l'enseignement du russe à Valence

<http://drome-neva-volga.fr/index.php/fr/association/sorties-culturelles/journee-des-langues-a-l-universite-de-valence>

É
75 76 76.

lever à 4 heures du matin pour adjoint du médecin en charge porte sur son auditoire.

coorganisateur de l'exposition

VALENCE

IR
RE

Le russe enfin enseigné à l'université Grenoble-Alpes



Dans le cadre de la journée des langues, Tatiana Genoske, professeur de russe à l'université Grenoble-Alpes depuis cette année, inaugurerait ce nouvel enseignement proposé à des étudiants en 2^e ou 3^e langue vivante, grâce à l'aide de Mme Selles, responsable des langues à l'université de Valence et qui a rendu possible la création de cet enseignement dans l'établissement.

Pour cela elle avait investi la maison des étudiants à Latour-Maubourg, avec plusieurs stands dans lesquels elle proposait des dégustations diverses, la présentation de tenues traditionnelles magnifiques, dans lesquelles les étudiants pouvaient faire des selfies, une animation toujours aussi réussie de sa compatriote et



Tatiana Genoske, professeur de russe à l'université Grenoble Alpes, organisatrice avec Mme Selles de cette présentation de la langue et la culture russes.

amie Irina Yartsev, chanteuse, professeur de musique et chef de chœur du groupe Drôme Léna Volga, dont l'association fête ses 25 ans d'existence.

Les étudiants étaient nom-

breux et Irina Yartsev est capable de faire se lever, et chanter, et danser, 50 ou 60 étudiants, tous enchantés par la prestation.

Elle avait également invité M. Gaubert, CPE du lycée



M. Gaubert, russophile et philatéliste éminent, exposait ses timbres rares sur l'histoire de la Russie.

Camille-Vernet, qui est par ailleurs le seul lycée de Drôme-Ardèche à proposer l'enseignement du russe, et où elle enseigne également. M. Gaubert est russophile et un très éminent philatéliste,

spécialisé dans les timbres russes ; à cette occasion il exposait une partie de sa collection privée de timbres russes très rares (certains remontent à la fin du XIX^e siècle) retraçant l'histoire de la Russie, des tsars jusqu'à nos jours.

Tatiana Genoske avait invité les visiteurs à réaliser un très grand puzzle de 1500 pièces représentant une vue de Moscou, en se succédant par petits groupes ; dans une salle de l'université elle proposait une séance de calligraphie, et une première approche de la langue de la langue russe en permettant aux étudiants de se présenter de façon phonétique.

Cette année, environ 45 étudiants, tous débutants, suivent ses cours et semblent particulièrement motivés

ANNEXE 2.

Extrait du compte-rendu de la réunion du 3 mars 2020

Pour compléter nos cours en présentiel, les ressources sur la plateforme Moodle seront créées. Il s'agit d'inciter les étudiants à passer une heure de travail chaque semaine en révisant le matériel vu en classe et en se préparant à la prochaine séance.

Pour les enseignants, ce sera une banque d'exercices et activités disponibles pour chaque leçon de Ruslan (en conformité avec notre rythme de travail). Il y aura aussi un guide pédagogique avec des scénarios pédagogiques possibles d'un cours hybride.

La première version sera conçue ce semestre et testée l'année prochaine.

Pour voir l'avancement de la conception, voici le lien vers le parcours : <https://eformation.univ-grenoble-alpes.fr/course/view.php?id=861>

1) Si vous avez des idées sur les activités qui pourraient compléter Ruslan, n'hésitez pas à écrire à Lada

2) Pour le moment, nous travaillons sur les vidéos interactives : un jeu où l'étudiant devra choisir une bonne réplique dans un dialogue.

Lada vous enverra le script et la description des personnages, merci de donner vos commentaires avant le 15 mars s'il faut changer quelque chose.

ANNEXE 3.

Rythme de travail avec le manuel « Ruslan Russe 1 » : extrait de la réunion du 4 novembre 2016

Compte rendu de la réunion des enseignants de russe au Service des Langues du 4 novembre 2016

2. Rythme du travail avec RUSLAN

On a gardé le même rythme de travail pour les niveaux A1-B11 :

A1 : six leçons (1-6) de RUSLAN 1 pour toute l'année, soit trois leçons par semestre.

A2 : 1^{er} semestre - leçons 7-9 de RUSLAN 1;

2^{ème} semestre – leçon 10 de RUSLAN 1 et 1, 2 de RUSLAN 2.

B11 : 1^{er} semestre - leçons 3, 4 de RUSLAN 2;

2^{ème} semestre – leçon 5, 6 de RUSLAN 2.

ANNEXE 4. Questionnaire en ligne pour les étudiants

Добрый день!

Notre année touche à sa fin et nous avons besoin de vous pour améliorer le cours !
Merci de remplir ce petit questionnaire. Cela ne vous prendra que 15 à 20 minutes. Спасибо!



Je suis d'accord que les retours soient utilisés, de manière anonyme, dans le cadre d'une recherche portant sur la scénarisation et la conception de ce cours.

- Oui
- Non

De quelle composante venez-vous?

- UFR des Langues Étrangères
- Sciences Po
- Ensimag
- ENP
- INP
- Autre

Quel est votre niveau d'études ?

- L1
- L2
- L3
- M1
- M2
- Autre

Est-ce que vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes ?

1 = pas du tout d'accord ;

2 = pas d'accord ;

3 = sans opinion ;

4 = plutôt d'accord ;

5 = tout à fait d'accord.

*Je suis à l'aise avec le numérique
dans le cadre de mes études.*

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

*Je suis à l'aise avec
l'utilisation des plateformes pédagogiques.*

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Partie 1. Cours de russe A1 (en général).

Vous venez de suivre une année / un semestre en cours de russe A1.

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

- 1 = pas du tout d'accord ;**
- 2 = pas d'accord ;**
- 3 = sans opinion ;**
- 4 = plutôt d'accord ;**
- 5 = tout à fait d'accord.**

***Le cours est pertinent par rapport
à mes objectifs d'apprentissage.***

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Le cours est bien conçu.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Les activités sont intéressantes.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Les explications sont claires.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Le cours correspond à mon rythme d'apprentissage.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Pourquoi?

- Trop lent
- Trop rapide

Efficace, ce cours m'a permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord



5 - tout à
fait d'accord

Y a-t-il des choses que vous avez particulièrement appréciées dans le cours ?

Y a-t-il des choses que vous voudriez améliorer en général dans le cours ?

Efficace, le manuel m'a permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Quelles sont vos principales remarques par rapport à ce manuel ?

Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de vocabulaire par rapport à celles contenues dans le manuel.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de phonétique par rapport à celles contenues dans le manuel.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de calligraphie par rapport à celles contenues dans le manuel.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de communication par rapport à celles contenues dans le manuel.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de grammaire par rapport à celles contenues dans le manuel.

1 - pas du tout d'accord

5 - tout à fait d'accord

Est-ce que vous avez acheté votre propre manuel ?

- Oui
- Non.

Pour quelle raison?

Partie 2. Parlons du manuel Ruslan Russe 1.

Est-ce vous êtes d'accord avec les affirmations suivantes?

Le manuel "Ruslan Russe 1" est pertinent par rapport à mes objectifs d'apprentissage.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Le manuel est bien conçu.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les activités du manuel sont intéressantes.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les explications dans le manuel sont claires.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Le manuel correspond à mon rythme d'apprentissage.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Pourquoi?

Trop lent

Trop rapide

Partie 3. Activités en ligne pendant la période du confinement.

**Pendant le confinement, l'enseignement était effectué en ligne.
Êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?**

Les activités en ligne sont pertinentes par rapport à mes objectifs d'apprentissage.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les activités en ligne sont bien conçues.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les activités en ligne sont intéressantes.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les explications en ligne sont claires.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Les activités en ligne correspondent à mon rythme d'apprentissage.

1 - pas du tout d'accord



5 - tout à fait d'accord

Pourquoi?

Trop lentes

Trop rapides

Efficaces, les activités en ligne m'ont permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

***Pendant la période du confinement, combien de temps par
semaine avez-vous passé, en moyenne, sur
les activités en ligne pour vos cours de russe ?***

- moins d'1 heure par semaine
- 1 heure par semaine
- 1h 30 par semaine
- 2 heures par semaine
- Plus de 2 heures par semaine

**Voici certaines des activités proposées sur Moodle.
Qu'est-ce que vous en pensez?**



L'activité correspond à mon niveau.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

L'objectif de l'activité est clair.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Efficace, elle m'a permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

! Thank you for trying out H5P. To get started with H5P read our [getting started guide](#)

L'activité correspond à mon niveau.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

L'objectif de l'activité est clair.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Efficace, elle m'a permis de progresser.

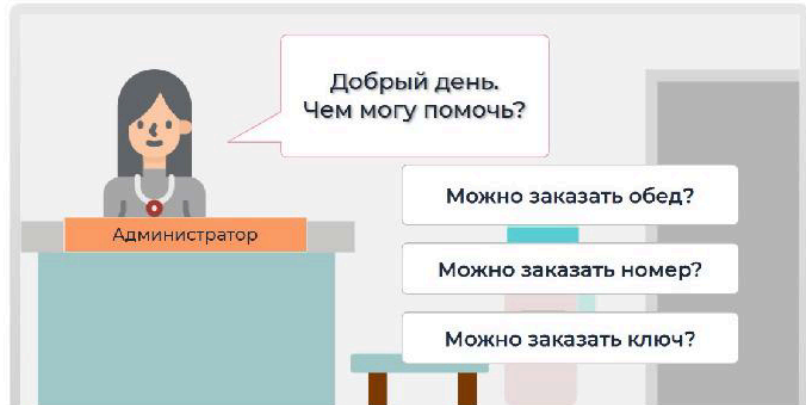
1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Hôtel - Histoire interactive

Histoire Урок5

|| Histoire Урок5



Ouvrir le lien dans un **nouvel onglet** :

<https://aaachilovaa.articulate-online.com/8392210486>

L'activité correspond à mon niveau.

1 - pas du
tout d'accord



5 - tout à
fait d'accord

L'objectif de l'activité est clair.

1 - pas du
tout d'accord



5 - tout à
fait d'accord

Efficace, elle m'a permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord



5 - tout à
fait d'accord

! Thank you for trying out H5P. To get started with H5P read our [getting started guide](#)

L'activité correspond à mon niveau.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

L'objectif de l'activité est clair.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

Efficace, elle m'a permis de progresser.

1 - pas du
tout d'accord

5 - tout à
fait d'accord

***Avez-vous d'autres commentaires par rapport à ces
activités en ligne ?***

Quelles autres activités voudriez-vous avoir ?

De manière générale, vous avez apprécié ces activités en ligne.

1 - pas du tout d'accord

5 - tout à fait d'accord

**Pour entretenir votre niveau de russe, souhaiteriez-vous tester les activités nouvellement conçues pendant les mois de mai/juin ?
Cela nous permettrait aussi de les mettre à l'épreuve.**

- Oui !
 Non.

Очень хорошо! Laissez-nous votre adresse email, s'il vous plaît. Nous vous contacterons pour le test des activités. Cette adresse ne sera utilisée à aucune autre fin et ne sera pas transmise à d'autres.

ANNEXE 5.

Retours des étudiants par rapport aux activités du cours

Il y avait aussi des questions ouvertement aux profs
La variété des exercices ”

“ Les parties de cours plus axées sur la culture (et pas que sur l'apprentissage de la langue en elle-même) ”

“ L'interaction avec tous les participants au cours, personne n'est laissé de côté et tout le monde participe ! ”

“ Il y avait beaucoup d'interactions à l'oral et elles sont primordiales lorsqu'on apprend une langue vivante. ”

“ La prof était très encourageante même **lorsque nous avions beaucoup de lacunes au début.** ”

“ Diversité des activités (prononciation, grammaire), surtout les nombreuses répétitions et mises en situation **qui m'ont permis de mieu**

“ De tout mes cours a UGA, **celui-ci est le plus organisé et clair de tous au niveau du** travaille a distance ”

“ **Le contenu des cours était très intéressant : à la fois de la grammaire et de la conjugaison, mais aussi de la civilisation, c'éta** pays...etc). **La progression a été rapide, tout en travaillant à notre rythme en cours et à la maison.** Un point **qui m'a beaucoup** beaucoup moins stressant que de passer devant le groupe entier.
Je suis très contente de cette année.

“ sans opinion ”

“ La pédagogie, l'énergie du professeur et les exercices **qui permettent de progresser** ”

“ Le fait **que ce soit ludique** et qu'on ne soit pas beaucoup. **Cela facilite les échanges et l'aisance à l'oral.** ”

“ Le fait de revenir sur les notions vues dans les cours précédents afin de mieux se rappeler ce qui avait été fait. ”

“ Tout est bien expliqué. ”

⏪ ⏩ 1 2 ⏪ ⏩

“

Aller plus lentement

Ne pas vouloir (en A1) tout de suite aller dans les règles grammaire/conjugaison, mais premièrement connaître des phrases et du vocabulaire, l'alphabet, l'écriture très bien, pour avoir des bonnes bases avant d'appliquer des règles plus compliquées

“

Pas spécialement

”

“

Les consignes sont parfois assez peu complètes.

”

“

Pour moi, il manquait peut-être d'une plus grande partie sur la grammaire, où on étudie + longuement la grammaire du russe, les dû à la forme du livre RUSLAN **qui est plutôt une méthode éducative ludique, qu'un livre de grammaire russe.**

“

Il aurait été préférable de plus travailler l'oral, mais vu les circonstances le cours a été très bien réalisé.

”

“

Non pas spécialement.

”

“

sans opinion

”

“

Pour l'apprentissage d'une langue en grand débutant les objectifs du cours étaient beaucoup trop pointus

Il faudrait partir du principe que nous étions comme des enfants de 6 ans au CP. Nous ne pouvons pas apprendre un nouvel alphabet, le temps. **C'est beaucoup trop chargé.**

“

Faire des petites pauses de 5/10 min 1 à 2 fois dans le cours.

”

“

Donner plus de devoirs

”

“

ne se prononce pas

”

“

peut être plus d'exercice sur vocabulaire, **va plus mieux pour mémoriser les mots :)**

”

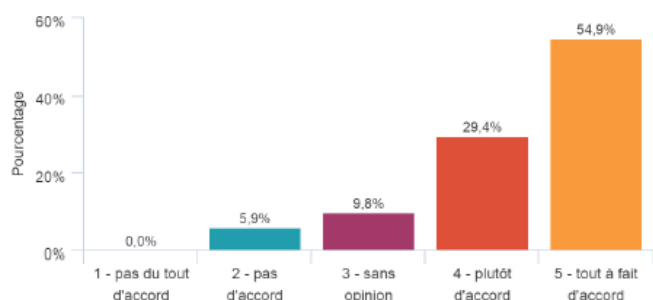
“

Taille de l'échantillon : 51 réponses

Le cours est pertinent par rapport à mes objectifs d'apprentissage.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,3

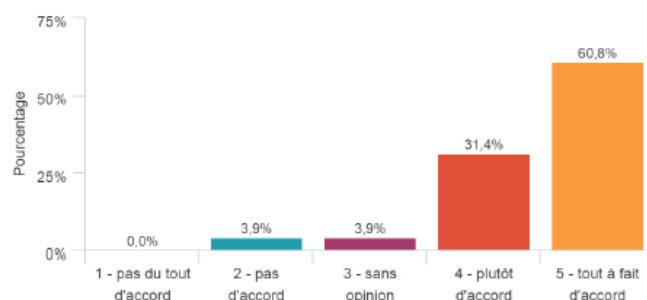
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,9



Le cours est bien conçu.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,5

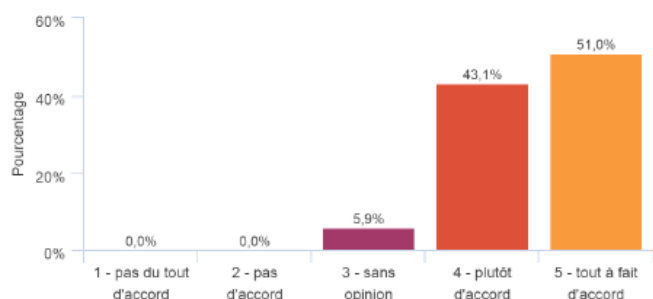
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,8



Les activités sont intéressantes.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,5

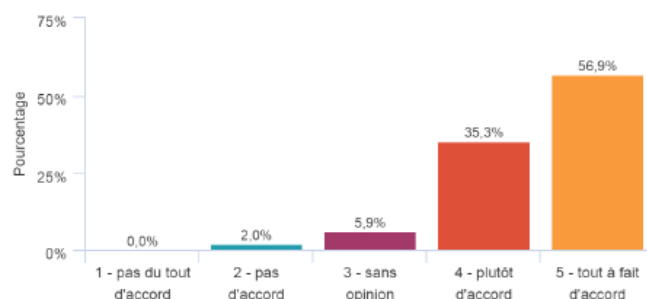
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,6



Efficace, ce cours m'a permis de progresser.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,5

Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,7



ANNEXE 6.

Retours des étudiants par rapport au manuel

“ **Les points de grammaire et conjugaison sont parfois trop courts** ; quant au vocabulaire, ce n'est pas quand on débute et on le manie peu (si je compare par rapport aux autres langues que j'ai étudiées) ; **l'or toujours cohérent (apprendre le locatif dans les premières leçons puis l'accusatif trois ou quatre c** me semble pas tout le logique.... de la même manière, le vocabulaire ne comporte pas de partie phonétique dialogues des dizaines de fois (**d'autant qu'ils sont parfois très rapides**), **il est difficile d'intégrer la m**

“ **Très bien.** ”

“ Je trouve ce manuel bien conçu, surtout le fait que les parties "théorie" pour les leçons et "pratique" pour l
Le lexique à la fin est très utile.

“ sans opinion ”

“ le manuel n'est pas fait pour les personnes qui n'ont aucunes notions de russe ”

“ **Manuel super bien conçu, très clair dans la structure.** Commencer par des dialogues pour ensuite sou dans "grammaire" et "informations" pour enfin finir sur des exercices, niquel !
Le petit résumé à la fin avec les déclinaisons ou règles de conjugaison est génial !

“ **Certaines règles ne sont pas claires ou pas assez expliquées** ”

“ **les dialogues sont intéressantes** ”

“ **Le manuel est bon**, mais au vu des activités proposées (**qui semblent facile à reproduire**) je pense qu' de façon à ne pas le faire acheter aux étudiants.

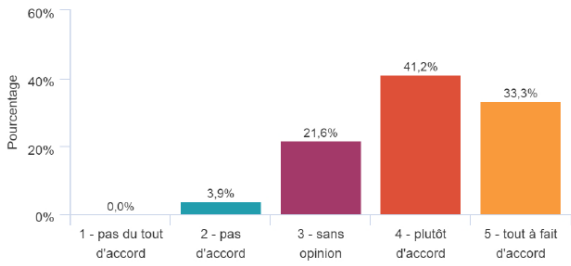
“ Le manuel n' a jamais été utilisé en cours. Son utilisation a été évoquée comme obligatoire au second ser professeur n' a demandé d'apporter le livre et de l'ouvrir a la page... pour faire tel exerice ou apprendre tel travaillé que sur des photocopies (du livre?), le manuel n'est peut-**être pas si utile?**

“ Je trouve **que le manuel est pratique** **cependant le choix de vocabulaire enseigné n'est parfois pas** fait d'apprendre le vocabulaire qu'on peut entendre à l'aéroport avant même de savoir se présenter, savoi semaine.

Les activités du manuel sont intéressantes.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,0

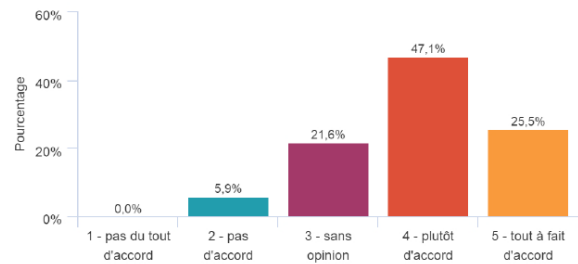
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,8



Les explications dans le manuel sont claires.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 3,9

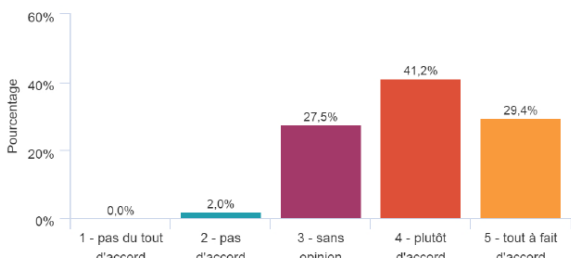
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,8



Le manuel correspond à mon rythme d'apprentissage.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,0

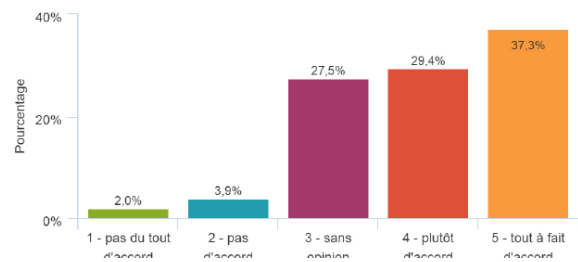
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,8



Efficace, le manuel m'a permis de progresser.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,0

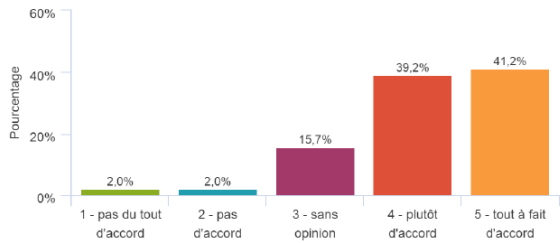
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 1,0



Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de phonétique par rapport à celles contenues dans le manuel.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,2

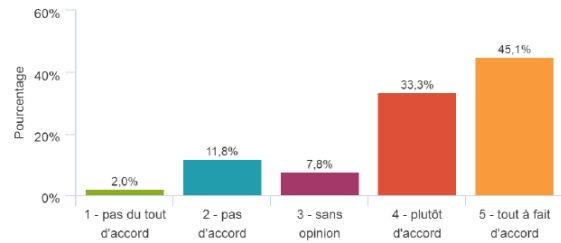
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 0,9



Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de vocabulaire par rapport à celles contenues dans le manuel.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 4,1

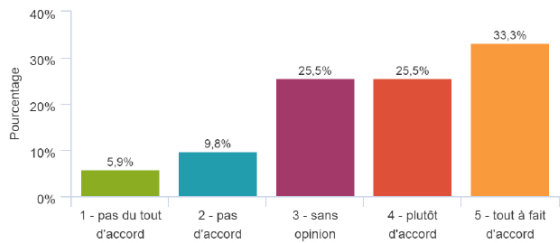
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 1,1



Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de calligraphie par rapport à celles contenues dans le manuel.

Réponses effectives : 51
Moyenne : 3,7

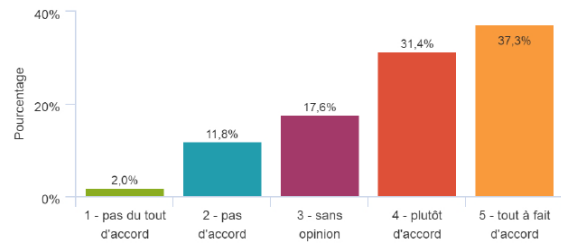
Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 1,2



Je pense qu'il serait utile d'ajouter des activités de communication par rapport à celles contenues dans le manuel.

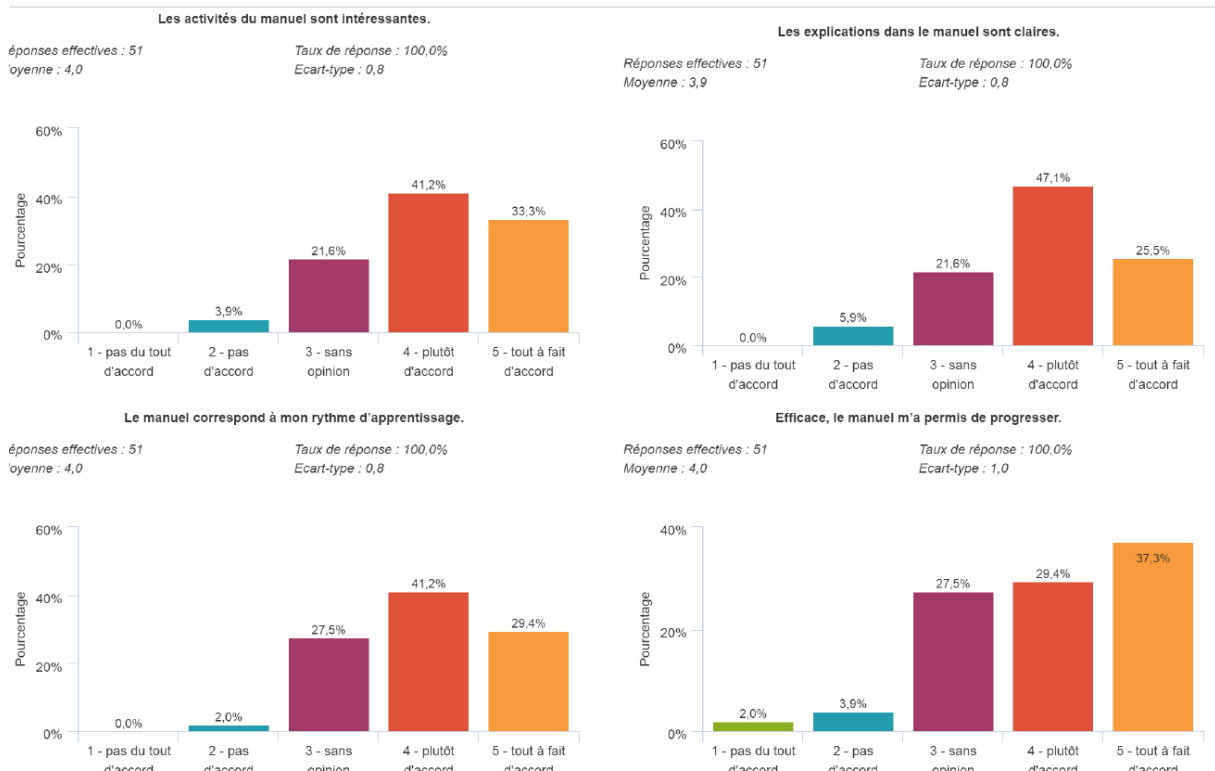
Réponses effectives : 51
Moyenne : 3,9

Taux de réponse : 100,0%
Ecart-type : 1,1



ANNEXE 7.

Retours des étudiants par rapport aux activités en ligne



Quelles autres activités voudriez-vous avoir ?

Search...

- “ Écrire ce que l'on entend ou traduire ce que l'on entend. ”
- “ Vidéos ”
- “ **Des activités de compréhension orale et écrite de manière ludique avec des dessins animés ou des extraits de livre de notre niveau.** ”
- “ Enregistrement oral pour confirmer prononciation. ”
- “ sans opinion ”
- “ Des activités sur les déclinaisons, par exemple avec textes à trous pour s'entraîner. ”
- “ Entraînement à l'écoute de dialogues ”

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 - Enseigner la langue de Tolstoï en classe et en période de confinement	10
Chapitre 1. L'enseignement de langues en contexte LANSAD	12
1.1. Le secteur LANSAD et son développement.....	12
1.2. Questionnements et préjugés liés au secteur LANSAD	13
Chapitre 2. L'enseignement du russe en contexte de LANSAD.....	15
2.1. Bilan des inscriptions	15
2.2. Des profils hétérogènes	16
2.3. Effectifs enseignants.....	17
Chapitre 3. Trouver une méthode	19
3.1. Recherche et choix d'un manuel	19
3.2. Continuité pédagogique.....	20
3.3. Réalité pré-confinement : décisions et propositions.....	21
3.4. Réalité post-confinement : coopération et solutions.....	22
3.5. La problématique de recherche liée à ces éléments contextuels.....	23
Partie 2 - Enseigner le lexique dans une formation hybride.....	25
Chapitre 4. La question du lexique.....	27
4.1. Pourquoi se focaliser sur le lexique ?	27
4.2. Lexique et vocabulaire	28
4.3. Apprentissage et acquisition et du lexique	31
Qu'est-ce qu'apprendre et acquérir ?	
Méthodes d'enseignement du lexique avant l'approche communicative	
Enseigner le lexique dans l'approche communicative	
Une méthode communicative : manuel Ruslan Russe 1	
Du communicatif à l'actionnel	
4.4. Emploi du vocabulaire et compétence lexicale	36
La compétence lexicale en russe A1	
Chapitre 5. Hybrider un cours basé sur le manuel : accent sur le travail du lexique en ligne	38
5.1. Formation hybride : concepts clés.....	38
Modes présentiel et distanciel	
Aspects synchrones et asynchrones	
5.2. Conception d'une formation hybride : paramètres à prendre en considération.....	40
Objectifs et scénario de communication	
Modèles d'articulation et mode pilier	
Outils et ressources : le cas d'une formation intégrant un manuel	

Chapitre 6. Apprentissage du lexique dans une formation hybride	49
Activités et exercices à proposer pour travailler la compétence lexicale	
6.1. Apports potentiels du mode distanciel (« en ligne ») pour travailler le lexique.....	50
Quelles différences entre le distanciel et le « tout-distanciel » ?	
Le numérique dans l’enseignement du lexique : rôle tuteur et gestion du temps	
L’autonomisation de l’apprenant dans le mode distanciel	
Suivi des acquisitions dans les activités à distance	
Favoriser les interactions écrites	
Questionnements et réticences	
6.2. Apports potentiels du présentiel pour travailler le lexique.....	56
Le présentiel et le « tout-présentiel » : quelles différences ?	
Aspects socio-affectifs et stratégies de coopération	
Mémorisation et réemploi	
Production et interaction orales	
Correction à l’oral et gestion de la face	
6.3. Articulation possible entre les modes présentiel et distanciel pour l’apprentissage du lexique	
.....	59
Partie 3 - Réfléchir, chercher, concevoir	62
Chapitre 7. Recherche-développement et conception pédagogique.....	65
7.1. Étape 1 - Question de départ	66
7.2. Étape 2 – Exploration	67
7.3. Étape 3 – Problématisation.....	67
Recueil de données et retours des enseignants et apprenants sur l’enseignement	
7.4. Étape 4 – Construction du scénario et de la version prototype.....	70
Chapitre 8. Conception d’un dispositif de formation : les étapes	71
8.1. A – Analyse	72
8.2. D – Design (Conception).....	74
8.3. – D – Développement.....	77
Chapitre 9. Dispositif de formation et compétence lexicale.....	78
Chapitre 10. Tests pilotes et enquête de satisfaction.....	83
Conclusion.....	86
Bibliographie	88
Glossaire.....	96
Sigles et abréviations utilisés	97
Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99
Table des matières	122

MOTS-CLÉS : formation hybride, lexicque, vocabulaire, russe, LANSAD

RÉSUMÉ

Le format hybride des cours de langue possède un grand nombre d'avantages, mais génère également certains questionnements. Dans le présent mémoire, nous voyons comment organiser les séances d'une formation hybride intégrant un manuel, quels sont les apports des séances en présentiel et à distance pour l'apprentissage du lexique. Ceci plus spécifiquement dans le cadre du contexte de l'hybridation d'un enseignement de la langue russe en tant que langue pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) de l'Université Grenoble Alpes.

KEYWORDS : Blended Learning, vocabulary, Russian language

ABSTRACT

Blended learning is a course format presenting significant advantages, but also raising some questions. In this particular research, the place of a student book as a central resource is analyzed as well as the benefits of articulating different types of classes : offline and online. The main focus of this master's thesis is vocabulary in Blended learning, in particular in the context of teaching Russian language to non linguists (IWLP) at Grenoble Alpes University, France.



Université Grenoble Alpes, France, 2020