



HAL
open science

Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant

Bernard Gerstein

► **To cite this version:**

Bernard Gerstein. Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant. Linguistique. 2021. dumas-03219793

HAL Id: dumas-03219793

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219793v1>

Submitted on 6 May 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département de Didactique du Français Langue Étrangère
Enseignement Numérique Et À Distance
2^{ème} année du Master de *Didactique du français et des langues*

Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par

Bernard GERSTEIN

Mention : *Didactique des langues*

Parcours : *Didactique des langues, du Français langue étrangère et seconde : métiers de la
recherche, de l'enseignement et l'ingénierie*

Directeur du mémoire : Fabrice BARTHÉLÉMY

Deuxième lectrice : Emmanuelle GUÉRIN

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2020 – 2021

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
UFR Littérature, Linguistique, Didactique
Département de Didactique du Français Langue Étrangère
Enseignement Numérique Et À Distance
2^{ème} année du Master de *Didactique du français et des langues*

Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique du français et des langues par

Bernard GERSTEIN

Mention : *Didactique des langues*

Parcours : *Didactique des langues, du Français langue étrangère et seconde : métiers de la
recherche, de l'enseignement et l'ingénierie*

Directeur du mémoire : Fabrice BARTHÉLÉMY

Deuxième lectrice : Emmanuelle GUÉRIN

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Muriel MOLINIÉ

Année universitaire 2020 - 2021

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes chaleureux remerciements à mon directeur de mémoire, M. Fabrice Barthélémy, directeur adjoint du Département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle, pour ses précieux conseils scientifiques et méthodologiques et sa disponibilité dans le suivi de ce travail.

Je remercie également Mme Emmanuelle Guérin, directrice du Département de Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Sorbonne Nouvelle pour sa participation au jury et son temps accordé à la lecture de ce mémoire. Merci à Mme Muriel Molinié et à Mme Catherine Mendonca Dias pour leur accompagnement lors des premières tâches formatives de ce mémoire.

Mes remerciements vont aussi à toute l'équipe pédagogique et administrative du Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues de Sorbonne Université, en particulier à Mme Founé Diawara, ingénieure pédagogique, pour son accueil et ses conseils durant mon stage et son aide à la réalisation de mes enquêtes de terrain.

J'adresse également mes remerciements à Mme Elke Nissen, professeure à l'Université Grenoble Alpes et à Mme Maria Giovanna Tassinari, professeure à Freie Universität Berlin, pour leur aide dans l'utilisation de leurs travaux sur les formations hybrides et l'autonomie d'apprentissage.

M'engager dans cinq années d'études supérieures à l'âge de 50 ans représentait un défi personnel que ma famille m'a aidé à relever. Merci à Cathy, Maxime et Clara pour leurs encouragements à continuer à apprendre tout au long de la vie.

Sommaire

INTRODUCTION	2
PARTIE 1 – LE CADRE THÉORIQUE DES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES ET DE L’AUTONOMISATION DE L’APPRENANT	4
1.1 – LES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES.....	5
1.2 – L’AUTONOMIE, UN CONCEPT MAJEUR DE L’APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	15
1.3 – L’ACCOMPAGNEMENT DES APPRENANTS DANS LES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES	22
PARTIE 2 – LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE AU SIAL-FLE ET DE L’ANALYSE DES DONNÉES	29
2.1 – LE SIAL-FLE, TERRAIN DE RECHERCHE SUR L’AUTONOMISATION DES APPRENANTS EN FORMATIONS HYBRIDES	30
2.2 – LE QUESTIONNEMENT SUR L’AIDE AU DEVELOPPEMENT DE L’AUTONOMIE DANS LE CADRE DES FORMATIONS HYBRIDES DU SIAL-FLE	33
2.3 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	36
2.4 – LA DÉMARCHE D’ANALYSE DES DONNEES COLLECTÉES	39
PARTIE 3 – LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DES DONNÉES ET L’INTERPRÉTATION DES RESULTATS À DES FINS DIDACTIQUES	45
3.1 – LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES PROVENANT DE CHAQUE SOURCE RETENUE	46
3.2 – L’ANALYSE GLOBALE DES RÉSULTATS ET LES PROPOSITIONS DE PISTES DIDACTIQUES	63
CONCLUSION	74

Introduction

À la croisée de l'enseignement-apprentissage traditionnel en classe et des formations délivrées entièrement à distance, les dispositifs de formations hybrides connaissent un essor important dans les institutions éducatives. Tirant bénéfice des deux modes à la fois, des interactions avec l'enseignant et entre apprenants lors des séances de cours collectifs et de la flexibilité qu'offre l'apprentissage à distance sur plateforme, les formations hybrides pourraient se révéler comme le format pédagogique idéal.

Ce type d'enseignement-apprentissage induit cependant des interrogations légitimes. Celles de l'enseignant, dans son rôle d'animateur d'abord, qui se voit dépossédé de sa relation directe avec les apprenants pour la partie de son enseignement mise à distance. Celles aussi de l'enseignant, dans son rôle d'ingénieur pédagogique maintenant, sur la façon d'assurer une conception cohérente et scénarisée entre les séances qui réunissent l'enseignant et les apprenants et les activités instrumentées sur plateforme. Celles encore de l'enseignant, dans son rôle de tuteur cette fois, sur la manière de créer de la présence à distance et de remplacer son absence. Celles enfin et surtout de l'apprenant qui doit manifester de nouvelles compétences et faire preuve d'initiative et d'autonomie dans ce type de formation.

Appliquées à l'enseignement-apprentissage des langues, ces questions rejoignent les réflexions de Crépieux :

« Les objectifs communicatifs travaillés en cours sont-ils atteints lorsque l'apprenant sort de la salle de classe ? Il est clair que l'apprentissage d'une langue ne peut se limiter au cadre institutionnel scolaire, d'une part parce que le temps imparti oblige à se limiter à des choix en termes de contenus et d'autre part parce que, lorsque l'enseignement s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie, que ce soit à la fin d'un cursus ou à la fin d'un cours. Il convient alors de faire en sorte que les apprenants soient de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre pour rentabiliser au mieux le temps consacré à l'apprentissage de la langue et les rendre capables de continuer à étudier seuls. » (Crépieux, 2008, p. 15)

Les enseignants-chercheurs qui se sont penchés sur les dispositifs de formations hybrides, dans diverses disciplines comme Peraya, Charlier et Deschryver (2014), ou plus spécifiquement, dans l'apprentissage des langues comme Nissen (2019), soulignent leur complexité et la nécessité d'accompagner les apprenants dans le renforcement de leur autonomie. Dans ce travail de recherche, nous nous demanderons comment se manifeste le soutien à l'apprenant dans les formations hybrides en Français Langue Étrangère (FLE) proposées par le Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL) de

Sorbonne Université. Les étudiants et l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE seront sollicités pour recueillir leur perception sur la prise en compte du développement de l'autonomie d'apprentissage dans le cadre de formations hybrides dispensées. Nous formulons comme hypothèses de recherche que ces formations nécessitent chez les apprenants de disposer d'un certain niveau d'autonomie préalable et que le soutien apporté durant ces formations ne couvre que partiellement l'ensemble des champs de compétences de l'autonomie d'apprentissage. Il s'agira d'identifier en quoi l'hybridation de l'enseignement-apprentissage favorise le développement de l'autonomie des apprenants.

Pour aborder ces questions, nous explorerons le cadre théorique des notions relevant de l'autonomie et de l'autonomisation d'apprentissage en relation avec les caractéristiques spécifiques des formations hybrides en langues. Puis, nous expliciterons comment seront collectées des données sur le terrain de recherche des formations hybrides du SIAL-FLE et comment nous les exploiterons. Enfin, nous analyserons les données collectées pour en tirer des éléments de diagnostic et pour suggérer des pistes didactiques d'évolution.

Comme l'indique Porcher, apprendre est un métier :

« Personne n'apprend à la place de personne. Il n'y a donc pas d'apprentissage qui ne soit pas, constitutivement, un auto-apprentissage. L'apprentissage résulte d'une activité de l'apprenant, et celle-ci, dans une certaine mesure, est un métier : manières d'apprendre, techniques pour apprendre, font partie des compétences qu'il faut aider l'apprenant à acquérir, à construire, à perfectionner, pour qu'il exerce au mieux son métier d'apprenant. » (Porcher, 1992, p. 6).

Il importe donc que l'autonomisation de l'apprenant, soutenue par l'enseignant, lui procure l'expérience d'apprentissage flexible et proche de ses attentes que promettent les formations hybrides en langues. C'est le propos de ce mémoire.

Partie 1

-

Le cadre théorique des formations hybrides en langues et de l'autonomisation de l'apprenant

Afin d'identifier comment, dans le cadre spécifique des formations hybrides en langues, soutenir les apprenants dans leur autonomisation, c'est-à-dire dans leur processus d'acquisition des compétences leur permettant d'exercer leur autonomie dans l'apprentissage, il nous faut d'abord définir les notions abordées par notre problématique. Ainsi, nous présenterons en premier lieu ce qui caractérise de manière spécifique les dispositifs de formations hybrides en langues. Puis, nous aborderons les notions d'autonomie et d'autonomisation des apprenants. Enfin, nous conclurons ce cadre théorique par la découverte de formes d'accompagnement et de soutien aux apprenants que les formations hybrides en langues peuvent proposer.

1.1 – Les formations hybrides en langues

Tandis que les frontières étaient jusqu'à présent relativement étanches entre les formations dispensées uniquement en classe et celles dispensées exclusivement à distance, « le terme de dispositif hybride de formation désigne aujourd'hui des dispositifs de formation qui articulent, à des degrés divers, des phases de formation en présentiel et d'autres organisées à distance. » (Peraya & al., 2014, p. 16). Nissen note que « les formations hybrides en langues prennent une place grandissante dans le paysage de l'enseignement-apprentissage aujourd'hui. [...] Ce type de formation garde néanmoins des contours flous. » (Nissen, 2019, p. 11).

Dans cette partie, nous essaierons d'éclairer la notion de formation hybride en langues, ses caractéristiques principales, ses apports et ses limites. Pour cela, nous nous appuyerons principalement sur les travaux de Peraya & al. (2014) qui ont défini un cadre conceptuel pour décrire et analyser les effets des dispositifs hybrides ainsi que sur les nombreux travaux de Nissen (2019), consacrés aux formations hybrides en langues et rassemblés dans un ouvrage récent qui aborde, en particulier, les modalités d'articulation entre le présentiel et le distanciel.

1.1.1 – Présence et distance ou présence et absence ?

La forme présentielle réunit classiquement dans un même lieu, généralement la salle de classe, et au même moment, l'enseignant et les apprenants. La forme distancielle, elle, peut s'entendre de deux façons. Elle peut concerner un enseignement-apprentissage synchrone lorsque la distance introduite entre les acteurs est seulement de nature spatiale. Durant la séance de cours, l'enseignant et les apprenants ne partagent pas le même lieu mais

se retrouvent ensemble, en visioconférence. Cette forme de « classe virtuelle » recrée les conditions de la « classe physique » grâce à l'utilisation d'outils numériques interactifs. La forme distancielle peut aussi s'exprimer de façon asynchrone dès lors que la distance entre les acteurs n'est pas seulement spatiale mais aussi temporelle. Dans ce cas de figure, les activités réalisées par les apprenants ne sont pas supervisées par l'enseignant. Elles sont disponibles sur une plateforme de travail collaboratif, sont réalisées par l'apprenant seul ou avec d'autres apprenants dans le cadre d'un travail de groupe, sans la présence de l'enseignant.

Nissen considère la distance physique comme le critère distinctif entre le présentiel et le distancié. Comme nos travaux portent sur le développement de l'autonomie chez les apprenants, nous considérons que le critère de présence ou d'absence de l'enseignant lors de l'enseignement-apprentissage est un critère plus déterminant que celui de la distance physique. Comme l'indique Jacquinet dans l'article « apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? » datant de 1993, « la distance la plus difficile à apprivoiser [...], c'est bien la distance qui sépare celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner, c'est-à-dire la distance pédagogique. » (Jacquinet, 1993, p. 60). Jacquinet amorce ainsi la problématique de l'accompagnement des apprenants qui nous préoccupe ici, lorsqu'elle ajoute :

« C'est la perte de la co-présence physique de celui qui apprend et de celui qui enseigne qui doit être compensée. [...Pour] triompher de la distance, dans ses différentes dimensions, et pallier la non-co-présence — même partielle — des acteurs, elle exige des situations d'apprentissage autonome (ce qui ne veut pas dire libre et solitaire) [...]. » (Jacquinet, 1993, p. 63)

Cette approche est confortée par les études menées par Rivens Mompean et Eisenbeis, « La présence ou l'absence physique de l'enseignant est le premier critère utilisé par les apprenants pour juger de l'autonomie apportée par un élément du dispositif. » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 7). C'est pourquoi, nous faisons le choix, dans le reste de ce document, d'utiliser le terme « co-présentiel » pour désigner la présence simultanée, synchrone, de l'enseignant et des apprenants, lors de la situation d'enseignement-apprentissage, que celle-ci se déroule en classe physique ou en ligne (classe virtuelle, visioconférence), alors que le terme « distancié » qualifiera exclusivement les activités d'enseignement-apprentissage asynchrones, menées par les apprenants sur une plateforme de gestion de l'apprentissage, sans la présence et l'animation de l'enseignant.

En quoi le co-présentiel d'une formation hybride en langues se distingue-t-il du co-présentiel d'une formation qui ne comporte pas d'activités distancielles ? Dans leur ouvrage sur les principes et pratiques du « *blended learning* », Garrison et Vaughan mettent en avant le rôle prépondérant du co-présentiel dans une formation hybride pour développer le sentiment de « *social presence* », pour entretenir les liens sociaux entre, d'une part, l'enseignant et des apprenants qui ont souvent besoin d'être rassurés et motivés tout au long de leur formation, et, d'autre part, entre les apprenants eux-mêmes pour favoriser le travail collaboratif en classe physique, virtuelle ou à distance. Le co-présentiel joue également un rôle important pour les apprenants dans l'organisation de leur travail et le rythme de leur apprentissage (Garrison & Vaughan, 2008). Selon Nissen, « les séances en présentiel fonctionnent comme des repères dans le temps, qui ponctuent la gestion du temps de travail distanciel des apprenants. » (Nissen, 2019, p. 46). Dans le cadre des formations hybrides en langues, la présence simultanée de tous les acteurs, enseignant et apprenants, fait du co-présentiel le lieu privilégié de l'interaction orale. « Le temps d'interaction orale est souvent accru dans une séance présentielle s'insérant dans une formation hybride en langues, par rapport à celui des formations entièrement présentielles [...] » (Nissen, 2019, p. 46). L'interaction en classe ou en visioconférence bénéficie de tout ce que les apprenants auront pu travailler en amont, sur la plateforme d'apprentissage. Une séance de co-présentiel, en classe et surtout en visioconférence, offre aussi la possibilité d'un enregistrement et de réutilisations en distanciel.

En complément du co-présentiel, le distanciel est le mode privilégié pour développer les compétences des apprenants à l'écrit, qu'il est souvent difficile de mettre en œuvre, faute de temps, dans les formations entièrement co-présentielles. Il permet d'augmenter le temps d'exposition à la langue de l'apprenant et permet le partage de ressources pédagogiques entre enseignants. Le distanciel, dans le cadre d'une formation hybride en langues, donne aussi l'occasion à l'apprenant, « s'il y est incité, de se poser des questions sur sa gestion du temps, sur sa manière d'apprendre, sur l'atteinte de ses objectifs. » (Nissen, 2019, p. 47). L'asynchronisme rend la formation flexible et permet à l'apprenant de revenir, à son rythme et au moment où il le souhaite, sur des activités particulières. L'enseignant peut mettre à profit cette flexibilité pour introduire, dans les activités distancielles, des éléments de différenciation des activités et des ressources, laissés au choix des apprenants. On le pressent, c'est surtout dans le cadre du mode distanciel que l'apprenant aura besoin de soutien et d'accompagnement afin de développer son autonomie.

1.1.2 – Articuler co-présentiel et distanciel pour créer une forme de formation spécifique

Ce qui caractérise de façon fondamentale une formation hybride en langues, c'est donc la nécessaire combinaison du mode co-présentiel et du mode distanciel afin d'utiliser chacun des deux modes dans ses usages les plus appropriés au regard des objectifs de la formation et des besoins des apprenants. Une des missions de l'enseignant sera de conférer à cette articulation une cohérence d'ensemble et d'aider les apprenants à vivre une expérience d'apprentissage réussie.

Peraya & al. (2014) considèrent que trois éléments sont à prendre en compte dans l'articulation d'une formation hybride :

« 1) **le temps accordé à l'un et l'autre mode** (la répartition relative en pourcentage, entre les charges de travail de l'étudiant réalisées lors des séances présentielles et à distance) ; 2) **la manière dont se succèdent dans le temps les phases présentielles et distantes**, ainsi que 3) **le type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases** : des prises d'information ou une activité de traitement d'information. L'un ou l'autre de ces types d'activités prend plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée : transmissive, individualiste ou encore collaborative. » (Peraya & al., 2014, p. 19)

De son côté, Nissen pose la question du niveau d'intervention de l'articulation entre le co-présentiel et le distanciel : doit-on opérer cette articulation au niveau très fin de l'activité, en commençant, par exemple, une activité de compréhension orale d'une vidéo dans un mode et en la poursuivant dans un autre mode ? Doit-on plutôt proposer une articulation au niveau global de la formation, en alternant des séquences entières menées exclusivement en co-présentiel avec d'autres menées uniquement en distanciel ? Nissen préconise de fonder l'articulation des modes au niveau de chaque séquence pédagogique, dans une approche par tâches. Selon le CECRL, une tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (CECRL, 2000, p. 16). Dans cette perspective, le choix de travailler des compétences (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite, interaction), des aspects de la langue (grammaire, lexicale, phonétique) selon différentes configurations (en individuel, en petits groupes, en classe entière) et selon le mode co-présentiel ou distanciel, dépend de multiples facteurs. Nissen a étudié de nombreux dispositifs de formations hybrides en langues. Elle constate les tendances suivantes :

« Non seulement chaque formation opère pour une majorité de compétences et aspects une séparation nette entre les deux modes, en les travaillant soit dans l'un, soit dans l'autre mode. Il donne à voir qu'il existe des tendances nettes pour le travail de certaines compétences ou certains aspects dans l'un ou l'autre des deux modes distanciel et présentiel. [...] La grammaire est systématiquement travaillée à distance de façon individuelle ; L'interaction écrite est pratiquée en distanciel ; L'interaction orale est pratiquée majoritairement en présentiel (en classe ou en ligne) ; Pour la compréhension écrite et orale, le lexique et la production écrite, le distanciel est privilégié mais de façon non exclusive ; Les aspects méthodologiques et métacognitifs sont travaillés dans les deux modes. » (Nissen, 2019, p. 95)

Les formations hybrides en langues se caractérisent donc par la combinaison d'activités effectuées en présence de l'enseignant et des apprenants, avec des activités à réaliser à distance, en l'absence de l'enseignant. Cela implique qu'un continuum soit conçu et planifié en considérant l'alignement pédagogique avec les objectifs de la formation, afin de constituer un tout intégré et cohérent. Les cibles d'apprentissage, les démarches pédagogiques, les outils numériques utilisés et les modalités d'évaluation choisies doivent former une cohérence d'ensemble. La complémentarité de chacun des aspects de l'enseignement-apprentissage constitue un enjeu majeur de ce type de formation.

1.1.3 – Interactions, flexibilité, pédagogie active, environnement numérique et évaluation : les autres traits communs des formations hybrides en langues

Voyons maintenant, en nous appuyant sur les travaux des spécialistes de ces dispositifs, quelques autres caractéristiques communes aux formations hybrides en langues.

1.1.3.1 - Interactions

Les méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues fondées sur l'approche communicative et sur la perspective actionnelle ont placé dans leurs objectifs principaux de développer la compétence communicative et l'interaction en langue étrangère avec les autres apprenants. Nissen définit la notion de scénario de communication comme étant « l'interaction de l'apprenant au sein de sa formation, en termes de possibilités, mais aussi d'exigences. » (Nissen, 2019, p. 62). Le scénario de communication explicite donc la manière dont les acteurs de la formation pourront communiquer entre eux, en précisant les rôles, les modalités, les moments, les motifs, la visibilité ou non par les autres acteurs de la formation et le caractère obligatoire ou non des interactions.

La conception d'un scénario de communication constitue une des multiples missions de l'enseignant de formation hybride en langues. Pour viser le développement de l'autonomie langagière des apprenants, l'enseignant adoptera une approche pédagogique

fondée sur l'interaction entre apprenants et pourra soutenir cette démarche grâce à l'hybridation, en faisant en sorte, par exemple, que la communication orale en co-présentiel et la communication écrite en distanciel se répondent et se complètent.

1.1.3.2 – Flexibilité

Dans le cadre de référence des formations hybrides issu des travaux de Peraya & al. (2014), le degré d'ouverture du dispositif est présenté comme un axe majeur de l'hybridation. Il s'agit d'une thématique présente au cœur des travaux de Jezegou qui la définit ainsi :

« L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jezegou, 2006, p. 1)

« L'amplitude de l'ouverture créée traduit le niveau de souplesse organisationnelle et pédagogique du dispositif. D'une manière plus spécifique, cette amplitude se conçoit en définissant le degré de liberté de choix accordée à l'apprenant pour chacun des facteurs contextuels du dispositif : temps, lieu, accès, objectifs, rythme, supports pédagogiques multimédias, moyens de communication, personnes ressources, évaluation, etc. » (Jezegou, 2002, p. 52)

Les formations hybrides en langues en contexte institutionnel suivent un calendrier et un nombre d'heures généralement fixé pour atteindre des objectifs préalablement établis. Comme l'indique Nissen, « Dans leur grande majorité, elles proposent un parcours général unique pour tous (la réalisation d'une tâche-projet par exemple). Néanmoins, les apprenants disposent, principalement à distance, de variantes possibles, de choix, de libertés, et également d'une certaine flexibilité. » (Nissen, 2019, p. 96). Le mode distanciel offre déjà aux apprenants la possibilité de décider du lieu et du moment de réalisation des activités. Comme les activités réalisées en présence de l'enseignant, en classe ou en visioconférence, présentent généralement un caractère obligatoire, l'enseignant peut proposer en complément, dans le mode distanciel, des activités facultatives. Il peut ainsi donner la possibilité aux apprenants de choisir des ressources, des thèmes, des activités, des modalités de travail, pour ajouter de la flexibilité au parcours de formation. Le numérique libérant des contraintes d'espace et de temps, la flexibilité ainsi apportée à l'apprentissage va dans le sens d'une plus grande autonomie et responsabilisation des apprenants.

1.1.3.3 – Pédagogies actives

Fondées sur les travaux de nombreux pédagogues comme Freinet et Dewey, les pédagogies actives¹, liées à l'idée d'action, par opposition aux pédagogies dites transmissives, consistent à faire de l'apprenant un acteur de sa propre formation. Elles ont pour but de le placer dans des situations dans lesquelles il devra mobiliser de lui-même des savoirs et des compétences. Ce type de pédagogie part du principe que c'est en faisant que l'on apprend et que l'on apprend mieux avec les autres. Bonwell et Eison (1991) proposent une définition de ce qu'est l'*active learning* (*la pédagogie active*) en cinq points :

« Les étudiants ne font pas qu'écouter ; L'accent est mis sur le développement des compétences des étudiants plutôt que sur la transmission d'informations ; Les étudiants se livrent à des opérations cognitives de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation) ; Les étudiants participent à des activités (par exemple : lire, discuter, écrire) ; L'accent est mis sur l'exploration par les étudiants de leurs propres comportements et valeurs. » (Bonwell & Eison, 1991)

Une approche hybride, diversifiant par nature les modalités d'enseignement-apprentissage, témoigne généralement d'une préoccupation de l'enseignant centrée sur l'apprenant pour prendre en compte ses besoins, ses rythmes et ses styles d'apprentissage. Dans les phases distancielles de la formation, lorsqu'il est livré à lui-même, l'apprenant doit veiller à ne pas négliger les activités à réaliser, s'il veut tirer pleinement profit de la formation et des liens établis entre le distanciel et le co-présentiel. La mise en œuvre, au moins partielle, d'une démarche active dans les formations hybrides, vise à favoriser la responsabilisation de l'apprenant, en particulier dans son mode distanciel.

La pédagogie inversée, ou classe inversée, offre ainsi un schéma possible d'enchaînement d'activités entre le distanciel et le co-présentiel qui permet de libérer le co-présentiel de la transmission de contenus, pour lui conférer un rôle prépondérant dans l'apprentissage en interaction. Lebrun et Lecoq présentent ainsi la pédagogie inversée au regard de la classification des niveaux d'acquisition des connaissances établie par Bloom :

« En tant que dispositifs hybrides et à l'inverse de l'enseignement traditionnel, les classes inversées reconsidèrent les niveaux de la pyramide en fonction de la modalité présence/distance. Elles proposent de réserver les activités des deux premiers niveaux de la pyramide (reconnaître, comprendre) au travail en dehors de la classe (voir une vidéo, lire et comprendre un article, ...). Les tâches des quatre niveaux supérieurs (appliquer, analyser, évaluer, créer) peuvent ainsi être réalisées avec l'accompagnement de l'enseignant durant le temps de présentiel (réaliser un

¹ Selon le glossaire collaboratif du Didawiki – DILTEC – Paris-3 Sorbonne Nouvelle

exercice, analyser un processus, synthétiser la littérature et argumenter, ...). » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 80).

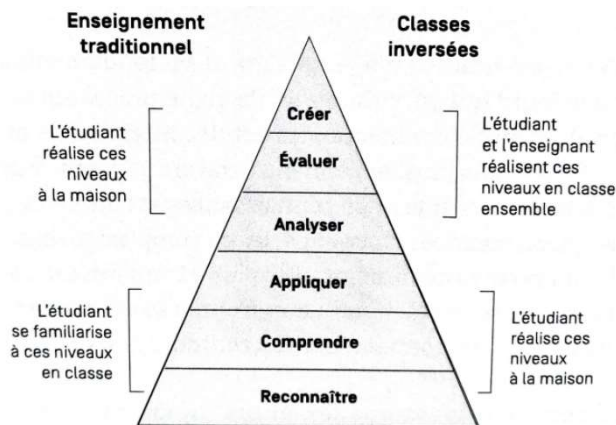


Figure 1 : La pyramide de Bloom inversée (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 80)

LA PYRAMIDE DE BLOOM INVERSÉE, ADAPTÉ DE B. WILLIAMS, "HOW I FLIPPED MY CLASSROOM", NNNC CONFERENCE, NORFOLK (NE), 2013.

Lebrun et Lecoq ne réduisent pas la pédagogie inversée à un premier temps à distance destiné à consulter une vidéo de contenu et à un deuxième temps en co-présentiel destiné à en débattre avec les apprenants. La pédagogie inversée peut alterner des activités de contextualisation (à quoi ça sert ?), décontextualisation (comment ça marche ?) et recontextualisation (que peut-on encore en faire ?) selon un scénario pédagogique plus élaboré :

« **Temps 1 (à distance)** : chercher les informations ; instruire la thématique, ramener des éléments du contexte visité, les structurer ; préparer une petite présentation d'une manière originale (recherche d'informations, validation, analyse, synthèse, créativité...) ; **Temps 2 (en présence)** : présenter les informations et ressources trouvées ; identifier les différences et repérer les similitudes ; vivre un « conflit » sociocognitif ; expliciter les préconceptions ; faire émerger les questions, les hypothèses (communication, analyse, réflexivité, modélisation...) ; **Temps 3 (à distance)** : prendre connaissance des théories ; relever les éléments pertinents pour la thématique investiguée ; préparer une synthèse ; exercer le fonctionnement du modèle (apprendre, faire des liens, mémoriser, se poser et préparer des questions, modéliser...) ; **Temps 4 (en présence)** : consolider les acquis ; faire fonctionner le modèle ou la théorie en regard des thématiques investiguées ; préparer le transfert par l'approche d'autres situations (comprendre, appliquer, investiguer les limites, transférer à d'autres contextes...). » (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 19)

Une autre forme de pédagogie active, la résolution de problèmes, est abordée chez Garrison et Vaughan qui en proposent une modélisation en quatre phases dans le cadre de formations hybrides :

« **Stimulus de la situation-problème (en présence)** : préparer le terrain, définir la situation-problème à partir de son événement déclencheur, éveiller la curiosité des apprenants et définir des questions-clés ou buts de l'enquête ; **Exploration (en présence puis poursuite à distance)** : donner des occasions d'échanger des informations et d'investiguer des pistes avec d'autres

apprenants ; **Intégration (à distance)** : faire le lien entre les idées à travers la réflexion, réaliser des activités de synthèse ; **Résolution/application (en présence)** : faire présenter le travail en cours par les apprenants, faire défendre des solutions. » (Garrison & Vaughan, 2008, p. 112)

On le voit, du fait de la partie distancielle de la formation, une approche active peut s'avérer davantage nécessaire en formation hybride en langues qu'en formation exclusivement co-présentielle pour s'assurer de la centration sur l'apprenant plutôt que sur les contenus. Un investissement important de la part de l'enseignant sera alors nécessaire pour que son enseignement intègre un accompagnement à l'autonomisation de l'apprenant.

1.1.3.4 – Environnement numérique

Les outils numériques sont incontournables dans une formation hybride en langues, que ce soit en mode synchrone et asynchrone, pour interagir, déposer et récupérer des ressources, réaliser des activités sous forme textuelle, audio ou vidéo par exemple. Selon Nissen, voici quelques points d'attention à prendre en compte en matière d'outils numériques associés à une formation hybride en langues :

« Les outils doivent se mettre au service des objectifs pédagogiques visés et les soutenir efficacement ; être facilement accessibles ; être adaptés aux équipements et à la bande passante dont disposent les acteurs de la formation ; ne nécessitent pas d'installations, de création de comptes et d'identification multiples ; ne demandent pas une manipulation technique trop compliquée par rapport au public cible ou la familiarisation avec des outils trop nombreux ; être soutenus par l'institution en termes de support technique et d'aide à la prise en main. » (Nissen, 2019, p. 126)

Là encore, un soutien à l'autonomisation des apprenants peut s'avérer nécessaire pour que l'usage des outils numériques ne constitue pas un frein mais représente au contraire un levier à l'apprentissage.

1.1.3.5 – Evaluation

Comme dans tout dispositif de formation, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, se conçoit en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Dans le cas des formations hybrides en langues,

« Elle intègre nécessairement des aspects traités dans les deux modes de la formation. Si elle peut également servir à s'assurer que l'ensemble des activités, y compris à distance, soit fait, il semble cependant prudent de ne pas abuser de ce moyen et de faire appel également à d'autres stratégies. » (Nissen, 2019, p. 108).

Si l'évaluation ne porte que sur les activités réalisées en co-présentiel, il est probable que les activités distancielles seront négligées par une partie des apprenants. Il peut en être

de même pour les activités facultatives. Il convient donc, à la fois, de concevoir des modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la formation et de chercher à stimuler les apprenants dans la réalisation des activités qui font sens au regard de leurs objectifs personnels. Cette stimulation peut s'opérer, par exemple, par la tenue d'un portfolio ou journal de bord, par l'attribution de notes bonus favorisant l'atteinte des objectifs d'apprentissage par « d'autres moyens que les activités proposées dans le cadre de la formation. » (Nissen, 2019, p. 114). Ces moyens sont de nature à renforcer le développement de l'autonomie chez l'apprenant.

1.1.4 –Les formations hybrides en langues : des bénéfiques au prix d'une certaine complexité

Nous venons de le voir, l'objectif principal d'une formation hybride en langues est de « tirer profit de la présence conjointe et de l'interrelation entre le mode présentiel et le mode distanciel. » (Nissen, 2019, p. 13). Ces dispositifs offrent l'opportunité de reconsidérer les approches d'enseignement traditionnelles et d'orienter l'enseignement-apprentissage vers davantage d'interactions, sous différentes formes, dans le cadre de pédagogies actives.

La flexibilité offerte par la partie distancielle de la formation permet à l'enseignant une meilleure adaptation aux besoins et aux rythmes des apprenants en allant vers une part plus grande d'individualisation et de personnalisation du travail et de l'apprentissage. La partie co-présentielle joue de son côté le rôle de la socialisation et apporte la dynamique de groupe entre apprenants. La combinaison de ces deux modes a pour effet bénéfique d'augmenter le temps d'exposition de l'apprenant à la langue. L'enseignant doit cependant veiller à ce que la charge de travail en distanciel ne soit pas trop lourde.

Derrière une apparence de simplicité, la formation hybride en langues se révèle, en réalité, complexe par « l'interrelation systémique des éléments qui la composent, la diversification possible des parcours, sa flexibilité inhérente, ainsi que la variété des compétences qu'elle demande aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. » (Nissen, 2019, p. 15). Ce type de formation requiert un investissement important de la part de l'enseignant en ingénierie pédagogique, pour la conception et le suivi des apprenants.

Dans les formations hybrides, la nécessité d'être autonome chez les apprenants s'avère supérieure à celle qu'exigent les formations s'exerçant uniquement en co-présentiel. Cela tient au fait que l'enseignant et les pairs ne sont pas toujours présents simultanément, lors de la formation, pour dynamiser la situation d'apprentissage. Dans les phases

distanciées de la formation, l'apprenant doit disposer d'un degré d'autonomie suffisant pour déterminer à quel moment, dans quel lieu, dans quelles conditions et selon quelles modalités seront utilisées des ressources médiatisées. C'est pourquoi il convient maintenant de mieux appréhender les notions d'autonomie et d'autonomisation de l'apprenant.

1.2 – L'autonomie, un concept majeur de l'apprentissage des langues

Dans le cadre des formations fortement médiatisées, comme le sont les formations hybrides en langues, sans pour autant être des autoformations, l'importance d'un certain degré d'autonomie chez l'apprenant et de son développement constitue un enjeu majeur. Voyons dans ce chapitre ce qui définit ces notions et comment caractériser cette compétence.

1.2.1 – L'autonomie de l'apprenant : apprendre à apprendre, à la fois un but et un moyen

La question de l'autonomie dans l'apprentissage des langues n'est pas nouvelle dans la littérature des chercheurs en sciences de l'éducation et, avec elle, sont souvent associés des concepts tels que l'autoformation, l'apprentissage autodirigé ou l'auto-apprentissage. Au travers de ces notions, de quoi parle-t-on et qu'entend-on par apprenant autonome ?

La notion d'autonomie de l'apprenant nous vient d'Holec lorsqu'il publie dès 1979 un rapport pour le Conseil de l'Europe sur l'autonomie et l'apprentissage des langues étrangères. Holec distingue trois approches de l'autonomie dans les pratiques pédagogiques. La première considère l'autonomie comme « l'indépendance d'un apprenant que l'on laisse libre de « consommer » à sa guise un apprentissage préconstruit » (Holec, 1990, p. 76). Les concepts d'apprentissage autodirigé et d'auto-apprentissage ont ainsi vu le jour et se sont concrétisés par la mise en place de centres de ressources en libre accès. Jusqu'alors guidé par un enseignant, l'apprenant doit, dans un contexte d'autoformation, savoir gérer son apprentissage de façon individuelle, en fonction de ses propres objectifs et de ses propres capacités. Pour Linard, le concept d'autoformation s'entend donc comme une démarche individuelle nécessitant de disposer déjà d'un certain niveau d'autonomie et inscrite dans un cadre institutionnel :

« Autoformation : au sens de modalité d'apprentissage d'un individu, souvent adulte, qui prend en charge et dirige lui-même tout ou partie de son propre parcours tout en restant inscrit dans un cadre institutionnel. La présence de ce cadre oppose l'autoformation à l'autodidaxie dans laquelle l'individu apprend seul, hors système. » (Linard, 2003, p. 1)

Les deux autres définitions d'Holec se caractérisent par la mise en œuvre d'un processus d'autonomisation. La deuxième approche associe l'autonomie à la responsabilité de l'apprenant :

« L'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant : l'apprenant n'est plus considéré comme un être passif, docile, qui « obéit » au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme. » (Holec, 1990, p. 76)

L'apprenant prend ici la responsabilité de décisions relatives à son apprentissage, telles que la détermination des objectifs, des contenus, des méthodes, de la progression et de l'évaluation. Sa capacité d'apprendre à apprendre se développe de façon implicite.

Enfin, selon Holec, une troisième approche de l'autonomie vise cette fois à développer de façon explicite la capacité à apprendre de l'apprenant :

« Dans le contexte qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi. Il s'agit bien d'une capacité, "puissance de faire quelque chose" et non d'une conduite, "façon d'agir". "Autonomie" est donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage, en l'occurrence, et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. » (Holec, 1979, p. 3)

Ici, l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, avec l'aide de l'enseignant, grâce à des activités d'autonomisation qui vont l'aider à être actif dans son apprentissage et lui permettre d'exercer sa responsabilité d'apprenant. C'est cette troisième définition que nous retenons en vue d'explorer de quelles façons l'enseignant peut apporter son soutien à l'apprenant dans le développement de son autonomie d'apprentissage.

Pour Holec, un apprenant autonome nécessite donc un accompagnement, un soutien au développement de son autonomie, de la part de l'enseignant, pour être, à la fois, capable de prendre en charge son apprentissage, de se situer dans un contexte social qui implique des interactions avec d'autres apprenants, de faire preuve de réflexion et d'action vis-à-vis de sa formation et d'agir de manière responsable sur son apprentissage, L'apprenant doit « apprendre à apprendre ». « Apprendre à apprendre est donc un apprentissage comme tous les autres apprentissages » indique Holec quand il donne sa vision du « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre » en 1990. Holec considère que l'apprenant autonome, actif dans son apprentissage, doit « se donner une culture langagière adéquate », « se donner une

culture d'apprentissage adéquate » et « acquérir une méthodologie d'apprentissage » (Holec, 1990, p. 82).

Autre chercheur éminent sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues, Little s'attarde, de son côté, sur la nécessité pour l'apprenant de prendre du recul sur son apprentissage, « *in developing learners' metacognitive and metalinguistic awareness* » (Little, 2009, p. 230). L'autonomie métacognitive correspond en effet à l'identification par l'apprenant de ses stratégies et méthodologies d'apprentissage.

Pour Holec et Little, l'autonomie de l'apprenant n'est donc pas seulement un objectif à atteindre au terme d'une formation mais bien un moyen de réussir une formation, donc une compétence à soutenir tout au long de la formation. Ils sont rejoints sur ce point de vue par Porcher qui voit davantage l'autonomie comme un idéal lorsqu'il écrit dans « Les chemins de la liberté » :

« L'autonomie en effet n'est pas un objectif tout fait, que l'on trouverait tel quel en un endroit quelconque, et qu'il serait possible de transmettre immédiatement comme une technique fermée ou comme un héritage. L'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement et qui, même, par définition, disparaîtrait à l'instant où l'on prétendrait l'avoir atteint pleinement. » (Porcher, 1981, p. 127)

Germain et Netten (2004, p. 57) distinguent l'autonomie au sens général, c'est-à-dire la « capacité à prendre des initiatives dans la vie », l'autonomie langagière, c'est-à-dire la « capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la langue cible » et, enfin, l'autonomie de l'apprentissage, selon la troisième définition proposée par Holec qui nous intéresse ici. S'interrogeant sur les relations entre apprentissage et autonomie, ces auteurs montrent que le développement de l'autonomie langagière passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et conduit à l'autonomie générale (Germain et Netten, 2004, p. 59).

Ainsi, la notion d'autonomie ne peut s'entendre sans être associée avec celle d'autonomisation, cette « marche vers l'autonomie » (Porcher, 1981). C'est donc l'autonomisation, c'est-à-dire le processus d'acquisition des compétences permettant aux apprenants d'exercer leur autonomie dans leur apprentissage, qui fera désormais l'objet de notre attention.

1.2.2 – L'autonomisation, la « marche vers l'autonomie »

Nous retrouvons la pensée de Porcher dans la position défendue par Barbot et Gremmo quand ces didacticiennes énoncent que le développement de l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin :

« L'autonomie n'est plus envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage. » (Barbot & Gremmo, 2012, p. 19)

Enfin, avec Blin, nous nous rapprochons de notre objectif de qualification de la notion d'autonomie lorsqu'elle propose la définition suivante :

« L'autonomie se définit alors comme une approche éducative qui [...] permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. [...] Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. » (Blin, 1998, p. 2)

Les travaux des chercheurs cités précédemment nous conduisent ainsi à considérer qu'un dispositif autonomisant serait un dispositif qui propose l'apprentissage de deux types de contenus : des contenus disciplinaires, le français comme langue étrangère dans notre cas, et des contenus orientés vers l'autonomisation dans l'apprentissage.

Le CECRL va dans ce sens et encourage l'apprenant à se prendre en charge :

« Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. » (CECRL, 2000, p. 110).

Il invite l'enseignant à intégrer l'apprentissage de l'autonomie dans son enseignement :

« L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu 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. » (CECRL, 2000, p. 110)

La question ainsi posée aux enseignants est donc de se demander comment développer l'autonomie de leurs apprenants dans l'usage de la langue. Considérant qu'il s'agit, comme nous l'avons vu précédemment, d'une compétence à soutenir chez l'apprenant pour qu'il tire davantage profit de sa formation, il appartient donc à l'enseignant de bien cerner les caractéristiques de cette compétence.

Il nous faut donc maintenant pouvoir rendre la notion d'autonomisation plus opératoire afin que les enseignants s'en saisissent dans leur démarche didactique et puissent proposer à leurs apprenants des formations dites autonomisantes. Albero va nous aider en cela grâce à ses travaux qui proposent un cadre d'action opérationnel via la catégorisation de l'autonomie d'apprentissage en « domaines d'application de l'autonomie ».

1.2.3 – L'autonomisation dans un contexte formatif, une compétence plurielle, multidimensionnelle

Les travaux d'Albero écartent l'idée de former de façon générale à l'autonomie : « S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique. » (Albero, 2003, p. 5). Albero propose de considérer l'autonomie comme une compétence plurielle, à plusieurs dimensions, et distingue ainsi sept types de compétences à développer pour augmenter le degré d'autonomie des apprenants. Ces sept types de compétences ont comme « dénominateur commun leur possible acquisition » (Albero, 2003, p. 7). Il s'agit de l'autonomie technique, l'autonomie informationnelle, l'autonomie méthodologique, l'autonomie sociale, l'autonomie cognitive, l'autonomie métacognitive et l'autonomie psycho-affective, sur lesquelles nous allons revenir successivement. Par la suite, Nissen (2019) a repris ces travaux et a proposé de distinguer l'autonomie méthodologique de l'autonomie organisationnelle et d'ajouter l'autonomie langagière.

Pour notre étude, nous faisons le choix de ne pas retenir l'autonomie langagière qui constitue par essence le cœur du contenu disciplinaire en Français Langue Étrangère pour nous intéresser aux huit autres types de compétences citées, afin de permettre aux enseignants de « concevoir dans les dispositifs de formation des tâches visant à leur acquisition. Ce sont ces apprentissages, intégrés dans des formations aux contenus plus disciplinaires, qui peuvent déboucher sur une augmentation du degré d'autonomie des apprenants. » (Albero, 2003, p. 7).

1.2.3.1 - L'autonomie technique

Le potentiel du numérique offre des promesses infinies dans le domaine de la formation. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant puisse utiliser sans difficulté les outils numériques (logiciels, plateformes de travail et outils collaboratifs) mis à sa disposition dans le cadre de la formation et sache trouver de l'aide en cas de problème technique (Albero, 2003, p. 7). Connaître les compétences techniques des apprenants et leurs préférences d'utilisation des environnements numériques donne la possibilité à l'enseignant de choisir la manière la plus appropriée d'intégrer le numérique aux activités du dispositif de formation. En début de formation, il reviendra à l'enseignant d'expliquer le fonctionnement technique des outils numériques et leur cadre d'utilisation (Nissen, 2019, p. 224).

1.2.3.2 - L'autonomie informationnelle

L'autonomisation de l'apprenant passe par sa capacité à maîtriser les outils de la recherche documentaire, à rechercher et trouver de l'information pertinente, à traiter, restituer et référencer les sources des informations exploitées. S'inspirant de la publication de l'Unesco de Woody Horton en 2008 sur la maîtrise de l'information, Puren considère qu'un apprenant en langues doit être formé pour acquérir une compétence informationnelle qu'il définit comme étant « l'ensemble des capacités permettant d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social » (Puren, 2009, p. 4). L'enseignant pourra soutenir ce type de compétence en proposant, par exemple, des activités visant à agir sur et par l'information c'est-à-dire à l'identifier, la trouver, l'évaluer, l'organiser, la créer si besoin, l'utiliser et la communiquer (Puren, 2009, p. 5). Il pourra proposer par exemple de compléter une documentation déjà mise à disposition, de réaliser des exposés, des dossiers et de partager de l'information dans le cadre d'un travail collaboratif (Albero, 2003, p. 7).

1.2.3.3 - L'autonomie organisationnelle

Nissen a distingué l'autonomie organisationnelle de l'autonomie méthodologique pour axer cette compétence sur la capacité de l'apprenant à gérer et à planifier son travail et son apprentissage. Il s'agit aussi pour l'apprenant de suivre ce qui a été réalisé et ce qui reste à faire en vue de respecter les échéances. L'enseignant pourra aider l'apprenant dans cette compétence en indiquant clairement le planning des activités, les durées prévues et les modalités d'évaluation (Nissen, 2019, p. 207).

1.2.3.4 - L'autonomie méthodologique

La compétence d'autonomie méthodologique concerne la capacité de l'apprenant à réaliser les tâches de façon adéquate, à réfléchir par exemple sur les constituants principaux et les étapes intermédiaires par lesquelles passer avant d'aboutir au résultat final. L'enseignant pourra, de son côté, apporter son soutien méthodologique à l'aide de fiches méthodes et d'activités dédiées aux aspects méthodologiques, en lien avec une tâche ou une compétence à acquérir. Il pourra également énoncer clairement les critères d'évaluation et intégrer des moments d'auto-évaluation et de co-évaluation entre pairs avant l'évaluation finale (Nissen, 2019, p. 211).

1.2.3.5 - L'autonomie sociale

La compétence d'autonomie sociale porte sur la capacité de l'apprenant à interagir et à communiquer pour apprendre. Dans la mesure où dans l'apprentissage du FLE, la langue est à la fois un moyen et un but, il est indispensable que les apprenants adoptent le réflexe de communiquer et d'être actifs dans leur formation. Les échanges, coopérations, partages aident à la fois à apprendre et à se constituer un réseau de personnes-ressources (Albero, 2003). L'enseignant pourra favoriser les interactions avec et entre les apprenants par les modalités de travail en groupe, les usages d'espaces collaboratifs et la valorisation de l'apport par les pairs. La sollicitation de personnes extérieures à la formation pourra être encouragée par la mise en place de télécollaborations, une forme renouvelée de la correspondance scolaire prônée par Freinet (Nissen, 2019, p. 166).

1.2.3.6 - L'autonomie psycho-affective

L'autonomie psycho-affective vise à être capable de distanciation vis-à-vis de ses émotions lors des échanges et de la réalisation des tâches. Elle concerne ainsi la capacité à rester motivé et mobilisé dans sa formation et à vaincre le découragement ou la crainte de ne pas réussir (Albero, 2003). L'enseignant pourra chercher à éviter que se développent chez l'apprenant des sentiments d'anxiété face au jugement ou des sentiments de régression face aux erreurs commises. La proposition de tâches qui font sens et stimulent les apprenants et l'ouverture de la formation pour permettre aux apprenants d'intervenir dans le choix de thèmes ou d'activités sont de nature à développer chez l'apprenant cette compétence. L'incitation à la prise de responsabilités et d'initiatives chez les apprenants favorise le

développement d'une image positive de soi et renforce la dynamique de groupe (Nissen, 2019, p. 212).

1.2.3.7 - L'autonomie cognitive

L'autonomie cognitive concerne l'acquisition des connaissances et compétences par l'apprenant. Elle renvoie à la liberté laissée à l'apprenant de sélectionner et d'exploiter des informations puis d'expérimenter pour construire son savoir. Elle peut être développée en intégrant la façon d'établir des liens entre les éléments nouvellement présentés et les éléments déjà stabilisés chez l'apprenant (Albero, 2003). Elle vise à déceler, par l'apprenant lui-même, ses zones d'incompréhension ou de non maîtrise et peut être soutenue par l'enseignant à l'aide d'activités et de *feed-back* personnalisés, tirant profit des erreurs pour en faire un levier d'apprentissage.

1.2.3.8 - L'autonomie métacognitive

L'autonomie métacognitive consiste à disposer de la capacité d'une activité réflexive sur sa manière d'apprendre, sur sa démarche d'apprentissage, en vue d'en connaître l'efficacité et de chercher à l'améliorer (Albero, 2003). Il s'agit donc de prendre du recul et de développer une capacité de conscientisation de ses manières d'apprendre. L'enseignant peut aider, par exemple, l'apprenant à identifier ses styles d'apprentissage en lui proposant des activités sollicitant différents styles d'apprentissage et en l'amenant à s'interroger sur leur efficacité. Les procédés de questionnements autoréflexifs intégrés à la formation favorisent la prise de conscience chez l'apprenant de ses capacités à « apprendre à apprendre ».

Comme on le voit, la compétence d'autonomie revêt de multiples facettes et requiert, pour être développée, que des dispositifs d'accompagnement fassent partie intégrante du dispositif de formation. Comment cela peut-il se traduire dans le contexte des formations hybrides en langues ?

1.3 – L'accompagnement des apprenants dans les formations hybrides en langues

L'accompagnement des apprenants en formations hybrides en langues prend différentes formes et relève de différents acteurs. L'enseignant, dans ses fonctions de tuteur, assurées par lui-même ou par un tiers, y joue un rôle prépondérant. Voyons d'abord quelles

fonctions doit jouer un enseignant-tuteur en formations hybrides en langues avant d'analyser le rôle des pairs dans l'accompagnement de l'apprenant.

1.3.1 – L'accompagnement par l'enseignant-tuteur : guider pour donner de l'autonomie

Rivens Mompean et Eisenbeis se sont interrogées sur les questions suivantes, contradictoires en apparence :

« D'une part, n'apparaît-il pas à première vue paradoxal de guider les étudiants, de leur baliser un parcours plus ou moins contraignant tout en voulant favoriser leur autonomie ? D'autre part, existe-t-il certaines formes de contrainte qui pourraient favoriser leur autonomie ? » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 1).

Pour y répondre, ces didacticiennes font appel à la notion d'étayage définie par Bruner comme « l'ensemble des interactions d'assistance permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir seul » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 3), ce qui leur permet de déterminer les contours « d'un guidage qui guide sans contraindre, qui cadre sans freiner l'autonomisation » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 4). Dans leurs recherches, Rivens Mompean et Eisenbeis constatent que la médiation humaine est essentielle dans les dispositifs incluant de la formation à distance, que les apprenants en sont demandeurs quand ils peuvent la solliciter en cas de besoin et quand celle-ci n'est pas imposée. Cet accompagnement doit également être surtout positionné en amont, par exemple, par la mise à disposition de ressources, l'organisation d'ateliers « apprendre à apprendre », la formulation de consignes précises pour la tenue d'un journal de bord. Rivens Mompean et Eisenbeis qualifient cette médiation en amont de « guidage asynchrone » (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 10) qui permet de laisser ensuite l'apprenant prendre sa part de responsabilité dans le déroulement de la formation.

Dans le cadre conceptuel d'analyse des formations hybrides de Peraya & al. (2014) comportant quatorze composantes, on peut en identifier six qui correspondent à l'accompagnement de l'apprenant par l'enseignant, démontrant ainsi son importance fondamentale dans ce type de dispositif de formation.

Articulation présence-distance - Concernant l'articulation présence-distance :	
Comp1	Vous proposez des activités (de groupe) lors des phases d'enseignement en présence (dans la salle de cours).
Comp2	Vous proposez des activités (de groupe) lors des phases d'enseignement à distance (en dehors de la salle de cours).
Médiatisation - Concernant les usages des outils et de la plateforme :	
Comp3	Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de soutien à l'apprentissage (espaces ou moyens pour travailler, pour réfléchir à leur manière d'apprendre, ou pour construire leur identité numérique).
Comp4	Vous proposez aux étudiants un ou plusieurs outils de de communication, d'organisation et de collaboration (calendrier, échéancier, forum, etc.).
Comp5	Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.
Comp6	Dans leurs travaux, les étudiants intègrent des images, photos, schémas, cartes, vidéos, etc.
Comp7	Vous utilisez (ou proposez) des outils de communication et de collaboration synchrones (chat, visioconférence, partage de documents et d'écran, etc.).
Comp8	Les étudiants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition et/ou les travaux de leurs pairs.
Médiation - Concernant les objectifs pédagogiques :	
Comp9	Votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître.
Accompagnement - Concernant l'accompagnement que vous proposez aux étudiants :	
Comp10	Vous stimulez l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage aux autres, etc.).
Comp11	Vous sollicitez une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage.
Comp12	Les étudiants fournissent des ressources à leurs pairs et/ou répondent aux questions de leurs pairs.
Ouverture - Concernant l'ouverture du cours :	
Comp13	Votre cours laisse aux étudiants des possibilités de choix au niveau des activités d'apprentissages, des médias et outils à utiliser, des méthodes, etc.
Comp14	Vous faites intervenir dans votre cours des experts extérieurs à l'université (des acteurs issus de la « société ») ou des ressources extérieures au monde académique.

Figure 2 : Composantes principales à l'établissement de la typologie des dispositifs hybrides (Deschryver & Charlier, 2012, p. 20)

Il est possible de faire correspondre ces six composantes d'accompagnement avec les compétences d'autonomie que l'on vient d'énumérer dans le chapitre précédent. Ainsi, la composante 3 relève de l'autonomie cognitive par la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement numérique.

« Cet accompagnement peut, par exemple, concerner des outils permettant le tutorat ainsi que l'accompagnement, des moyens de travail (éditeur de textes, de graphismes, des questionnaires de projet, etc.), des espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (blog, journal de bord, etc.), des indicateurs de l'activité et de la présence de leurs collègues distants) [...]. » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 55)

La composante 4 relève de l'autonomie organisationnelle par la mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction. Les composantes 8, 10 et 12 relèvent de l'autonomie sociale.

« Cet accompagnement peut, par exemple, relever de l'aide à la collaboration et aux échanges entre étudiants (partage de ressources, mise en commun des travaux, etc.). Plus concrètement, l'enseignant peut aider les groupes d'étudiants à s'organiser, à se répartir les tâches, à prendre des décisions, à résoudre des conflits, mais également à favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, etc.). Ces échanges sont l'occasion de contacts personnels entre les étudiants et l'organisation, par l'enseignant, de moments de régulation avec les groupes d'étudiants. » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 56)

La composante 11 relève de l'autonomie métacognitive.

« Cet accompagnement métacognitif par les enseignants a pour objet de solliciter la réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (journal de bord, choix de stratégies, etc.), d'aider les étudiants à concevoir leurs propres méthodes d'étude, ainsi que de susciter une réflexion de l'apprenant sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage. » (Deschryver & Charlier, 2012, p. 56)

Si l'on regarde maintenant plus spécifiquement l'accompagnement dans une formation hybride en langues, on constate que l'enseignant est amené à jouer des rôles multiples, d'où la dénomination d'enseignant-tuteur choisie par Nissen. Les fonctions de tutorat peuvent être exercées par l'enseignant concepteur de la formation ou non. Nissen inventorie les possibilités d'intervention tutorale dans une formation hybride en langues dans le tableau suivant. Ces fonctions tutorales de l'enseignant sont logiquement présentées en miroir des compétences d'autonomie de l'apprenant.

Fonction de l'enseignant-tuteur	Définition	Descriptif et composantes
Organisationnelle	Aide pour gérer et planifier l'apprentissage	Aide les apprenants dans l'organisation et la gestion de leur travail. Aide pour gérer et planifier l'apprentissage, par exemple en fournissant un calendrier-planning. Indique et rappelle les consignes de travail. Aide dans le respect des échéances.
Méthodologique	Aide pour savoir comment réaliser la tâche	Indique ou conseille comment (mieux) réaliser une tâche particulière. Incite à la réflexion sur la manière de réaliser la tâche. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
Sociale	Création d'un climat de travail favorable et soutien à la communication des apprenants entre eux	Cherche à créer un climat social chaleureux, orienté vers l'apprentissage. Vise à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe. Incite les apprenants à discuter entre eux, en grands et en petits groupes. Soutient le groupe dans un travail collaboratif pour la réalisation d'une tâche. Intervient éventuellement dans la gestion du groupe. Incite les apprenants à demander de l'aide.
Motivationale	Soutien de la motivation des apprenants	Encourage l'apprenant afin de maintenir sa motivation et afin qu'il s'implique dans la formation. Rassure les apprenants en cas de besoin. Utilise l'humour. Indique des choix possibles. Informe éventuellement sur des événements en langue cible hors cours.
Cognitive et langagière	Soutien du développement cognitif et langagier des apprenants	Stimule l'apprenant au niveau cognitif et langagier. Donne des explications, fournit une évaluation formative, fournit une critique constructive par rapport aux travaux des apprenants. Fournit des aides individuelles ou collectives en fonction des problèmes constatés. Incite l'apprenant à mettre en lien des éléments nouveaux avec des éléments déjà connus, et à avoir une attitude réflexive et critique par rapport aux contenus. Soutient l'apprenant pour savoir agir en langue cible. Incite à poser des questions sur la langue, sur le contenu et à chercher de l'aide. Agit comme interlocuteur en langue étrangère afin de faire pratiquer la langue aux apprenants.
Métacognitive	Aide l'apprenant à prendre conscience et à améliorer sa manière d'apprendre	Aide dans la conscientisation des démarches de travail et d'apprentissage. Aide à exercer ses stratégies métacognitives. Soutient l'apprenant dans la régulation de ses démarches. Aide dans la prise en main de la formation, par exemple, en donnant des explications sur la formation (vue d'ensemble sur les objectifs, les thèmes traités, le déroulement, ce qui se passe à distance/en présentiel) et en aidant l'apprenant à mettre à profit les choix et libertés qu'elle laisse. Aide l'apprenant à s'autoévaluer.
Informationnelle	Aide pour rechercher et traiter des informations en ligne	Aide pour rechercher et trouver l'information pertinente sur la plateforme et sur Internet. Aide pour utiliser ensuite cette information. Aide l'apprenant pour savoir où il peut trouver de l'aide.
Évaluative	Indication des critères d'évaluation et évaluation	Précise dès le départ les objectifs et les critères d'évaluation, met en évidence leur lien avec les objectifs de la formation. Fournit une appréciation qualitative ou une note pour les productions cognitives et langagières, pour la participation.
Technique	Aide pour la prise en main des outils techniques et en cas de difficultés	Aide à maîtriser et à utiliser les technologies pour que l'apprenant puisse participer et mettre à profit la formation. Explique en début de formation le fonctionnement technique de la plateforme et des outils utilisés. Assiste les apprenants en cas de difficultés techniques.

Figure 3 : Fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une formation hybride en langues (Nissen, 2019, p. 224)

Du fait des deux modes d'enseignement-apprentissage prévus dans les formations hybrides, l'accompagnement proposé par l'enseignant ne doit pas se limiter aux seules séances en co-présentiel. Il doit aussi, et surtout, prévoir des dispositifs de soutien aux activités à distance, réalisées par l'apprenant en son absence, et doit rester disponible pour répondre aux sollicitations des apprenants en jouant le rôle de tuteur.

1.3.2 – L'accompagnement par les pairs : interagir pour apprendre

Selon Nissen, « la mise en place d'une formation hybride correspond nécessairement à une réponse à l'interrogation sur la meilleure manière de prendre en compte les besoins des apprenants, et représente donc toujours un changement de pédagogie. » (Nissen, 2019, p. 236). Il importe donc de proposer aux apprenants des travaux en groupe, que ce soit en présentiel mais également en distanciel, pour pratiquer les modalités d'interaction propres chaque mode.

A côté de l'accompagnement assuré par l'enseignant-tuteur, en partie relayé par l'environnement numérique, l'apprentissage collaboratif entre apprenants représente donc une autre forme d'accompagnement à l'autonomisation. Vygotsky a montré que l'interaction sociale constitue une condition incontournable pour l'apprentissage et le développement.

Grâce aux activités de production orale et écrite, l'apprenant intériorisera davantage le fonctionnement de la langue que ne le permettent les seules activités de compréhension. Des apprenants autonomisés peuvent jouer le rôle de tuteurs et prendre le relais dans le guidage d'autres apprenants. Cependant, Nissen constate que, mises à part les formations fondées sur la télécollaboration, « dans la partie distancielle des formations hybrides en langues, le travail collectif est très rarement proposé. Lorsqu'il l'est, il l'est plutôt en présentiel, mais non à distance. » (Nissen, 2019, p. 238). Plusieurs motifs peuvent être invoqués. Une raison possible réside dans le fait que le travail en groupe demande plus d'autonomie organisationnelle et sociale qu'un travail individuel, surtout en situation distancielle, sans la présence de l'enseignant. Or le travail collectif peut être vu, au contraire, comme un soutien à l'autonomisation des apprenants sur les différents aspects de l'autonomie. Comme l'indique Nissen, « établir des relations sociales et affectives permet de prévenir un sentiment de solitude, à vaincre le découragement, et a priori à accroître le plaisir de participer à la formation. » (Nissen, 2019, p. 243). Ce soutien venant des pairs peut s'opérer sur l'aide technique, la recherche d'informations, les aspects organisationnels et méthodologiques. Linard note aussi que travailler et apprendre en groupe conduit les

apprenants à confronter leurs points de vue et s'avère bénéfique d'un point de vue cognitif et métacognitif (Linard, 2003). Prônant comme nous l'avons vu la pédagogie de projet dans les formations hybrides, Garrison et Vaughan jugent que la résolution collaborative de problèmes concourt à constituer des communautés d'apprenants qui dynamisent le groupe et renforcent les liens socio-affectifs si importants pour la réussite dans l'apprentissage des langues (Garrison & Vaughan, 2008).

Nous concluons ici le cadre théorique sur les formations hybrides en langues et le développement de l'autonomie de l'apprenant. Nos travaux vont pouvoir désormais s'appuyer sur les notions étudiées par la communauté scientifique de référence. Les grilles d'analyse des compétences d'autonomie et des formations hybrides en langues dont nous disposons maintenant, vont nous permettre d'étudier, sur notre terrain de recherche, comment est soutenu le développement de l'autonomie d'apprentissage dans le cadre de formations hybrides du SIAL-FLE.

Partie 2

-

Le cadre méthodologique de la recherche au SIAL-FLE et de l'analyse des données

Dans cette deuxième partie, nous commencerons par présenter le terrain de recherche avant de formuler la problématique et les hypothèses établies sur la base des différentes questions de recherche qui nous préoccupent. Puis, nous décrirons quelle sera la stratégie de collecte et d'analyse des données sur le terrain du SIAL-FLE de Sorbonne Université.

2.1 – Le SIAL-FLE, terrain de recherche sur l'autonomisation des apprenants en formations hybrides

Commençons par une brève présentation du Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL) de Sorbonne Université avant de décrire les formations hybrides en FLE que ce service propose durant l'année universitaire 2020-2021.

2.1.1 – Le SIAL Sorbonne Université et son offre pédagogique innovante

Sorbonne Université est une université publique, créée le 1^{er} janvier 2018 par la fusion de l'université Paris-Sorbonne et de l'université Pierre et Marie Curie. Elle s'appuie sur une structuration en trois facultés, dans les domaines des lettres, langues et sciences humaines et sociales, des sciences et de l'ingénierie, et de la médecine. Elle compte plus de 55 000 étudiants en formation initiale et 9 000 professionnels en formation continue².

Le Service d'Innovation pour l'Apprentissage des Langues (SIAL) propose l'apprentissage de 29 langues aux étudiants et personnels de Sorbonne Université, du niveau A1 au niveau C1, selon les langues. Ces niveaux sont déterminés en fonction des critères du Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL, 2000)³. Les cours de FLE sont également accessibles à des non-étudiants ou à des étudiants d'autres universités.

Outre une offre d'enseignement traditionnel en classe, le SIAL dispose d'une offre pédagogique innovante à base de cours hybrides et de tutorat.

Le SIAL présente son offre hybride de la façon suivante :

« L'enseignement hybride, c'est la combinaison d'un enseignement classique, avec un enseignant en présentiel, et d'un enseignement à distance pour progresser à votre rythme. Dans les langues, cette méthode prend tout son sens si on considère que certaines compétences ne peuvent se travailler qu'en présentiel (tout ce qui relève de la communication, de l'interaction) alors que d'autres peuvent être travaillées à distance. L'idée est donc d'étudier en partie à

² <https://www.sorbonne-universite.fr/universite/nous-connaître/la-grande-aventure-de-la-connaissance>

³ <http://sial.paris-sorbonne.fr/>

distance, en amont, et de récupérer le bénéfice de cet apprentissage lors de la séance de cours « traditionnel » suivant. Nous disposons d'une plateforme Moodle personnalisée à vos besoins à laquelle vous pouvez accéder une fois inscrit. Pendant la période d'apprentissage à distance, vous pouvez contacter votre enseignant ou votre tuteur à tout moment. Vos productions écrites et orales sont corrigées en ligne par l'enseignant. Les tests et QCM de compréhension sont corrigés automatiquement. Au fur et à mesure du parcours, vous pouvez suivre vos progrès sur votre carnet de notes. Votre tuteur ou votre enseignant vous donne des indications sur vos erreurs afin d'y remédier. Le travail à distance nécessite un accès régulier à un ordinateur et à une connexion Internet. L'assiduité est obligatoire. Les étudiants signent une feuille d'émargement durant les cours en présentiel ; à distance, un travail non réalisé équivaut à une absence. Trois absences injustifiées en présentiel vous interdisent l'accès à la dernière évaluation du semestre sur table. »⁴

Le tutorat sous forme de soutien linguistique aux étudiants inscrits et d'ateliers de conversation constitue également un axe important de l'offre pédagogique :

« Ces ateliers proposés aux étudiants et personnels de l'association de Sorbonne Université permettent de vous apporter une aide personnalisée. Nos tuteurs vous accueillent, vous aident à cibler vos besoins et vous suivent dans votre progression dans vos langues de spécialité. Ils peuvent vous orienter vers des ressources numériques appropriées. »⁵

Ainsi, le SIAL considère que l'articulation entre le présentiel et le distanciel se prête bien à l'apprentissage des langues car il allie la régularité et l'interactivité du présentiel avec la flexibilité du distanciel. Les travaux réalisés à distance sont valorisés.

Voyons maintenant plus en détail l'offre hybride des cours de FLE proposés par le SIAL.

2.1.2 – Le SIAL-FLE et ses formations hybrides

Le SIAL-FLE compte 1250 étudiants par an représentant 42 nationalités. Dix-neuf cours de FLE sont proposés durant l'année 2020-2021 allant du niveau A2 au niveau C1⁶. L'offre de cours couvre un panel riche et varié de l'enseignement de la langue française : culture et civilisation, écriture créative, méthodologie et grammaire. La plupart des cours concernent des niveaux élevés (B1, B2 et C1) et certains sont orientés sur le Français sur Objectifs Universitaires (FOU). Des stages intensifs de pré-rentree sont proposés en début

⁴ <http://sial.paris-sorbonne.fr/presentation-du-sial/loffre-pedagogique/>

⁵ <http://sial.paris-sorbonne.fr/presentation-du-sial/loffre-pedagogique/>

⁶ Brochure Cours de Français Langue Étrangère SIAL-FLE, Semestre 1, du 14 septembre au 19 décembre 2020. <http://sial.paris-sorbonne.fr/wp-content/uploads/2020/11/MAJ-10.09.20-catalogue-cours-S1-20-21-INT-avec-site-horaires-et-profs.docx.pdf>

de semestre. Le SIAL-FLE propose des certifications FLE de langue et de civilisation françaises, à partir du niveau B1, organisées par le Service des Examens de Langue Française réservés aux Étudiants Étrangers (SELFEE).

Parmi les dix-neuf cours proposés, six suivent un format hybride et feront l'objet d'une brève présentation visant à illustrer la structuration d'une formation hybride et l'articulation du présentiel et du distanciel choisie par le SIAL-FLE.

Les six formations hybrides proposées s'intitulent :

- Arts et Culture Hybride B2 : 13 h à distance + 13 h en présentiel ;
- Arts et Culture Hybride C1 : 13 h à distance + 13 h en présentiel ;
- Français Général Hybride B2.1 : 26 h à distance + 26 h en présentiel ;
- Français Général Hybride C1.1 : 26 h à distance + 26 h en présentiel ;
- Français Langue Seconde Hybride B2 : 10 h à distance + 16 h en présentiel ;
- Phonétique Hybride B2 : 13 h à distance + 13 h en présentiel.

Les cours de français général s'appuient sur les manuels Edito B2 et Edito C1.⁷

Ces formations suivent toutes la même structure : six thèmes sont abordés dans le cadre des douze séances de cours proposées par semestre, soit une par semaine, la treizième étant consacrée à l'évaluation finale. Chaque séance est composée de trois parties :

- Une partie « avant le cours » composée d'activités à réaliser sur la plateforme d'apprentissage Moodle (compréhensions écrites et orales, vocabulaire, grammaire, méthodologie) ;
- Une partie « pendant le cours » effectuée durant 1 h ou 2 h par semaine en co-présentiel (en classe ou en visioconférence Zoom) avec l'enseignant et un groupe d'étudiants ;

⁷ <https://didierfle.com/etiquette-produit/methodes-grands-adolescents-et-adultes/?product-category=edito>

- Une partie « après le cours » composée d’activités à réaliser sur la plateforme d’apprentissage Moodle, de dépôts de devoirs (productions écrites et orales, forums) et de prolongements dans une rubrique « pour aller plus loin... ».

2.1.3 – Le choix du SIAL-FLE comme terrain de recherche

L’offre conséquente en formations hybrides fait du SIAL-FLE un terrain de recherche particulièrement approprié dans le cadre de notre mémoire dont le sujet se trouve au cœur des préoccupations actuelles de l’équipe pédagogique.

L’ingénieure pédagogique du SIAL-FLE a en effet pour mission de diversifier l’offre de cours, notamment en étoffant l’offre à distance, et d’améliorer l’offre existante, en particulier grâce à la rénovation des modules hybrides les plus anciens. Cette mission s’inscrit dans le projet « Nouvelles Licences à Sorbonne Université (NLSU) » dont l’ambition est « de proposer des cursus de Licence innovants, pluridisciplinaires et modulaires ». Ce projet sera soutenu pendant dix ans, période suffisamment longue pour permettre à Sorbonne Université de transformer en profondeur son offre de formation, par « Les investissements d’avenir » du Ministère de l’Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l’Innovation⁸. De nombreux modules seront ainsi offerts à la fois en modalité distancielle et en modalité hybride. À terme, ces évolutions permettront d’ouvrir la formation à certains apprenants en activité ou en reprise d’études, au titre de la formation tout au long de la vie.

Notre étude se positionne donc comme pouvant servir de contribution à la détermination d’éléments de diagnostic, d’analyse et d’identification de perspectives didactiques utiles au SIAL-FLE dans le cadre de ce projet d’envergure.

2.2 – Le questionnement sur l’aide au développement de l’autonomie dans le cadre des formations hybrides du SIAL-FLE

Comme nous l’avons vu dans le cadre théorique, les formations hybrides en langues sont des dispositifs complexes qui nécessitent que l’apprenant soit accompagné dans son

⁸<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid121492/resultats-et-montant-des-dotations-de-la-premiere-vague-de-l-appel-a-projets-nouveaux-cursus-a-l-universite-du-p.i.a.-3.html>

autonomisation. L'apprenant qui suit une formation hybride au SIAL-FLE effectue ainsi une partie de ses tâches d'apprentissage à distance, sans la présence de l'enseignant, ce qui exige de sa part une certaine autonomie, or il n'y est pas forcément préparé. Notre recherche vise à faire ressortir des points sensibles en relation avec le développement de l'autonomie des apprenants qui suivent les formations hybrides du SIAL-FLE.

2.2.1 – Les questions de recherche

Du point de vue des apprenants, il convient de se demander en premier lieu s'ils disposent du niveau d'autonomie d'apprentissage suffisant pour aborder une formation hybride. Vis-à-vis des dispositifs de soutien proposés par la formation, la question se pose de savoir si les apprenants les perçoivent comme une aide au développement de leur autonomie, en particulier dans les domaines de compétences de l'autonomie d'apprentissage dans lesquels résident leurs principaux besoins, parmi lesquels l'autonomie technique, informationnelle, organisationnelle, méthodologique, sociale, psycho-affective, cognitive et métacognitive. L'articulation des activités d'apprentissage entre le mode co-présentiel, en présence de l'enseignant, et le mode distanciel, sans sa supervision, est-elle de nature à favoriser le développement de l'autonomie des apprenants ? Les interactions avec l'enseignant et les pairs renforcent-elles leur implication dans leur formation ? Font-ils preuve d'une attitude réflexive sur leur apprentissage de nature à les faire progresser dans leur capacité à apprendre ?

Du côté des équipes pédagogiques, il nous paraît intéressant de savoir si la recherche de l'autonomisation des apprenants représente un enjeu explicite ou non de la conception des formations hybrides. Outre leur rôle majeur dans le contenu de la formation, considèrent-elles dans leurs missions d'assurer également des fonctions de soutien à l'apprentissage ? Les choix de structuration des formations hybrides ont-ils permis d'assurer une articulation cohérente entre les activités sur la plateforme Moodle et celles réservées aux séances de cours avec les apprenants, en classe ou en visioconférence ? Un scénario communicatif transverse à la formation hybride a-t-il été élaboré et mis en œuvre ?

2.2.2 – La problématique et les hypothèses de recherche

Suite à ces questionnements, nous formulons, dans notre contexte, la problématique de recherche suivante : **comment soutenir le développement de l'autonomie d'apprentissage dans le cadre des formations hybrides du SIAL-FLE ?**

Au regard de la situation dans laquelle évolue le SIAL-FLE et sur la base des fondements théoriques vus précédemment, nous formulons trois hypothèses de recherche en tant que réponses supposées à la problématique que nous posons et justifions leur choix dans les paragraphes suivants.

2.2.2.1 – Hypothèse 1 : les apprenants du SIAL-FLE disposent déjà d'un certain niveau d'autonomie d'apprentissage, acquis dans des contextes traditionnels

Les formations hybrides du SIAL-FLE s'adressent à des étudiants étrangers visant les niveaux B2 et C1, donc disposant déjà d'un très bon niveau d'autonomie langagière en français. Étudiants de niveau licence ou master, ces apprenants possèdent des capacités certaines à apprendre que nous supposons acquises dans des contextes d'apprentissage traditionnels, en présentiel, avec la supervision continue d'un enseignant et que peu d'entre eux ont déjà suivi des formations hybrides en langues, encore émergentes.

2.2.2.2 – Hypothèse 2 : le soutien apporté aux apprenants du SIAL-FLE dans le développement de leur autonomie couvre de façon partielle les huit domaines d'application de l'autonomie dans les apprentissages

Les travaux de Nissen (2019) et de Peraya & al. (2014) présentés dans le cadre théorique indiquent que le spectre des possibilités de soutien à l'autonomie dans le cadre de formations hybrides est large. Sa mise en œuvre sur l'ensemble des domaines d'application de l'autonomie d'apprentissage suppose, chez les équipes pédagogiques, une vision centrée davantage sur l'apprenant et ses besoins que sur le contenu langagier à enseigner. Dans le contexte du SIAL-FLE, nous faisons l'hypothèse que des dispositifs de soutien aux apprenants des formations hybrides de FLE sont proposés mais qu'il existe des marges d'évolution pour répondre aux besoins des apprenants.

2.2.2.3 – Hypothèse 3 : l'articulation du co-présentiel et du distanciel telle que proposée actuellement par le SIAL-FLE dans ses formations hybrides aide de façon partielle au développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants

La répartition des activités effectuées avec l'enseignant, durant les séances, et sans l'enseignant, sur la plateforme Moodle, ainsi que la régularité dans le travail favorisée par la structure des cours sont de nature à aider les apprenants à gagner en autonomie d'apprentissage. Cependant, les didacticiens, spécialisés dans les formations hybrides et leurs spécificités exposées dans le cadre théorique, mettent l'accent sur l'importance à accorder aux interactions, à la flexibilité et aux pédagogies actives. Nous chercherons à évaluer la prise en compte de ces aspects dans les formations hybrides du SIAL-FLE en

formulant l'hypothèse que des axes de progrès existent dans leur mise en œuvre effective au niveau de l'articulation des activités proposées sur la plateforme Moodle et dans les séances de cours.

En cherchant à vérifier ces hypothèses, dans les limites du périmètre étudié et dans les contraintes d'exercice de notre recherche, nous essaierons d'identifier des pistes didactiques utiles à l'évolution de l'offre de cours actuelle du SIAL-FLE.

Voyons à présent comment nous allons procéder pour disposer de données qui aideront à instruire les différentes questions posées et à valider ou invalider les hypothèses de recherche.

2.3 – La démarche de recherche et les outils de collecte de données

Pour collecter des données adaptées à nos enjeux, une stratégie de choix de critères d'analyse et de choix de corpus d'observables doit être définie et justifiée au préalable.

2.3.1 - La stratégie de vérification des hypothèses de recherche

Afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique posée, nous chercherons dans un premier temps à identifier les critères d'analyse portés par nos hypothèses puis à définir les observables qui nous permettront de mesurer ces critères. Les limites et contraintes de cette recherche seront présentées afin de justifier nos choix.

2.3.1.1 – Des hypothèses aux critères d'analyse

Pour vérifier la première hypothèse, il nous faudra disposer d'éléments de mesure du niveau d'autonomie initial tel que ressenti par les apprenants et de leur niveau de pratique de formations hybrides en langues.

Pour vérifier la deuxième hypothèse, l'identification des dispositifs de soutien aux apprenants dans les formations hybrides du SIAL-FLE devra être réalisée et accompagnée de la mesure du niveau de couverture de chacun des huit domaines de compétences de l'autonomie d'apprentissage précédemment définis, à savoir, l'autonomie technique, informationnelle, organisationnelle, méthodologique, sociale, psycho-affective, cognitive et métacognitive. Ils constitueront en effet le filtre d'analyse de l'autonomie des apprenants.

Pour vérifier la troisième hypothèse, les éléments mesurés précédemment selon les huit domaines de compétences de l'autonomie d'apprentissage devront être analysés au

regard de quatre spécificités des formations hybrides en langues mises en avant dans le cadre théorique, à savoir l'articulation du co-présentiel et du distanciel, les interactions, la flexibilité et les pédagogies actives.

Avant de présenter le corpus choisi pour valoriser ces critères d'analyse, indiquons les contraintes d'exercice de notre recherche.

2.3.1.2 – Les contraintes d'exercice de la recherche

La recherche se déroule durant notre stage au SIAL-FLE de début décembre 2020 à fin mars 2021. Ce stage est effectué sur un temps réduit à une douzaine d'heures par semaine et se déroule à distance. Il s'agit donc d'un contexte qui limite les possibilités de nouer des relations proches et informelles avec l'équipe pédagogique et les apprenants. Ce calendrier ne permet pas non plus d'effectuer une collecte de données en début de semestre et une autre en fin de semestre en vue de mesurer des écarts.

Intervenant en début de stage en animation d'ateliers de rattrapage auprès des apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1, c'est vers ce public que nous avons orienté notre recherche pour bénéficier de leur ressenti à la fin de leur premier semestre de formation.

2.3.1.3 – Des critères d'analyse au corpus d'observables retenu

Dans ce contexte, le corpus de données observables que nous avons retenu concerne principalement le regard que portent les apprenants du SIAL-FLE sur leur autonomisation dans le cadre des formations hybrides. Ces données seront croisées avec le résultat de notre analyse du cours hybride et la vision de l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE.

Notre corpus sera composé de quatre sources :

- La structure et le contenu du cours de Français Général Hybride C1.1 accessible sur la plateforme Moodle et construit à partir du manuel Edito C1 ;
- Les questionnaires de satisfaction proposés par les enseignants de ce cours à la fin de chacun des thèmes abordés ;
- Un questionnaire sur l'autonomie élaboré par nos soins ;
- Un entretien avec l'ingénieure pédagogique réalisé une fois collectés et analysés les résultats issus des trois premiers observables.

2.3.2 - La justification des choix, l'atténuation des biais et les limites de la recherche

Dans le délai imparti, les données observées se limitent au seul cours de Français Général Hybride C1.1 parmi les six cours hybrides proposés par le SIAL-FLE. Le nombre d'apprenants inscrits est significatif (92 étudiants), le niveau des apprenants (C1) est proche ou équivalent à celui des cinq autres formations hybrides (B2 et C1) et la même organisation des activités entre le co-présentiel et le distanciel est proposée pour ces six formations hybrides. Nous estimons donc que les résultats que nous produirons pourront probablement être exploités en vue d'améliorer les cinq autres formations hybrides du SIAL-FLE.

Le choix porté sur cette formation est également guidé par l'existence de questionnaires de satisfaction préalablement construits par les enseignants de ce cours et dont les réponses pourront être exploitées et analysées sous l'angle du développement de l'autonomie. Ces questionnaires étant nominatifs et demandés par les enseignants, ils peuvent cependant conduire le répondant à proposer des réponses présumées proches de celles attendues par l'équipe pédagogique. Pour compléter ces informations, nous avons conçu un questionnaire complémentaire, plus riche et dédié au recueil du ressenti des apprenants sur le développement de leur autonomie d'apprentissage, dont les réponses sont anonymes.

Dans le contexte de cette recherche et la période de déroulement du stage, la réalisation d'entretiens individuels ou de groupes avec des étudiants et l'observation directe n'étaient pas envisageables. Le choix du questionnaire s'est donc révélé comme étant la meilleure option à retenir dans le cas présent. Il offre en outre plusieurs avantages comme ceux de la rapidité de collecte et de la capacité à automatiser sa diffusion et son dépouillement. Il permet également de limiter le temps demandé au répondant et lui offre la possibilité de répondre quand et où il le souhaite. La diffusion du questionnaire en ligne permet de s'adresser facilement à un nombre important d'apprenants, d'escompter un nombre de répondants significatif et de limiter le nombre de questionnaires non retournés ou renseignés partiellement. Les questions ont été formulées en français et en anglais pour réduire les risques d'incompréhension chez les apprenants. Les concepts théoriques relatifs à l'autonomie d'apprentissage ont été reformulés d'une façon plus accessible.

Notre questionnaire sur l'autonomisation des apprenants et les questionnaires de satisfaction sont des enquêtes semi-directives majoritairement composées de questions

fermées, dont les réponses sont prédéterminées, et de quelques questions ouvertes. Il existe donc un biais lié à la formulation des questions et à la préparation des réponses possibles que nous avons cherché à limiter, pour notre questionnaire, en nous inspirant des travaux de recherche de Nissen dans le cadre du projet FLODI : Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires (Nissen, 2006), des travaux coordonnés en 2012 par Deschryver et Charlier dans le cadre du projet Hy-SUP : Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur (Deschryver et Charlier, 2012) et du modèle dynamique d'autoévaluation de l'autonomie d'apprentissage élaboré par Tassinari (Tassinari, 2012). Ces sources nous ont permis d'élaborer un questionnaire adapté à notre problématique et au terrain de recherche.

Les biais potentiels ont également été atténués par la mise au point, par étapes successives, du questionnaire sur le développement de l'autonomie. Une première version a été élaborée sur la base des éléments du cadre théorique. Puis, quelques changements ont été apportés suite aux échanges avec l'ingénieure pédagogique et avec un enseignant du cours de Français Général Hybride C1.1. Enfin, la dernière version a vu le jour suite à l'envoi d'un prétest à un échantillon de trois étudiants pour mettre le questionnaire à l'épreuve.

Il faut noter également que notre démarche ne permet pas de mesurer de façon objective le développement de l'autonomie chez les apprenants. Elle s'appuie sur l'expression de leurs besoins exprimés et reste donc subjective. Nous évoquerons plus loin, dans les pistes d'évolution, des dispositifs plus automatisés qui permettraient de compléter ces ressentis par des données collectées de façon non déclarative.

Le délai imparti pour cette recherche ne permettait pas non plus d'organiser des entretiens avec les quatre enseignants du cours de Français Général Hybride C1.1. Nous avons préféré privilégier un entretien avec l'ingénieure pédagogique, directement intéressée par nos travaux dans le cadre de sa mission d'évaluation de la situation existante et de proposition d'axes d'évolution.

Voyons maintenant comment ce corpus, composé de quatre éléments, sera analysé.

2.4 – La démarche d'analyse des données collectées

Avant de décrire comment seront analysées les données collectées à partir du corpus retenu, voyons quelle sera la structure du résultat de ces diverses analyses.

2.4.1 - La structure du résultat d'analyse des données collectées

Chacune des huit composantes de l'autonomie d'apprentissage, à savoir l'autonomie technique, l'autonomie informationnelle, l'autonomie organisationnelle, l'autonomie méthodologique, l'autonomie sociale, l'autonomie psycho-affective, l'autonomie cognitive et l'autonomie métacognitive constituera le prisme d'analyse des données collectées.

Ces éléments viendront alimenter le travail de vérification des deux premières hypothèses de recherche. Des propositions de pistes didactiques pourront être formulées pour tout ou partie de ces huit composantes, en réponse aux besoins de développement de l'autonomie des apprenants du SIAL-FLE.

Les données collectées permettront également d'apprécier la manière dont l'hybridité de la formation renforce ou non l'autonomie d'apprentissage des apprenants et contribueront plus spécifiquement à vérifier notre troisième hypothèse de recherche.

Les analyses sur la perception de l'hybridité du cours retenu pour cette recherche viendront nourrir des propositions didactiques pouvant participer au développement simultané de plusieurs compétences d'autonomie.

2.4.2 - La démarche d'analyse du cours Français Général Hybride C1.1 sur la plateforme Moodle

La structure et le contenu de chacune des séances du cours de Français Général Hybride C1.1, accessible sur la plateforme Moodle et construit à partir du manuel Edito C1, seront analysés en détail pour y rechercher les marques de soutien au développement de l'autonomie des apprenants proposées par les enseignants. Cette identification des dispositifs d'accompagnement des apprenants sera présentée à l'ingénieure pédagogique pour recueillir son ressenti.

2.4.3 - La démarche d'analyse des questionnaires de satisfaction

Les étudiants du cours de Français Général Hybride C1.1 sont invités à répondre à un questionnaire de satisfaction proposé par les enseignants de ce cours à la fin de chacun des thèmes abordés, soit six fois dans le semestre. Ce questionnaire est composé de sept questions fermées et d'une question ouverte demandant aux apprenants des remarques et suggestions. Les sept questions fermées à choix unique sont les suivantes :

1. Avez-vous apprécié ce thème ?

2. Que pensez-vous de la qualité et de la variété des documents visuels et sonores utilisés pour le cours ?
3. Que pensez-vous de la qualité et de la variété des activités à faire sur Moodle pour ce dossier ?
4. AVANT le cours, combien de temps avez-vous passé, en moyenne, chaque semaine, pour faire les activités en ligne sur Moodle ?
5. APRÈS le cours, combien de temps avez-vous passé, en moyenne, chaque semaine, pour faire les activités en ligne sur Moodle ?
6. Que pensez-vous du niveau de difficulté des activités sur Moodle ?
7. Quelle note donneriez-vous à l'ensemble des activités sur Moodle liées à ce dossier, sur une échelle de 1 à 5 ?

Les réponses des apprenants à ces sept questions viendront principalement nourrir la partie du résultat consacrée à l'hybridité de la formation et aider à la discussion autour de notre troisième hypothèse de recherche. Les réponses aux questions 4 et 5 permettront de connaître combien de temps les apprenants consacrent au travail distanciel en l'absence de l'enseignant. La moyenne sera comparée au nombre d'heures prévues dans le programme par l'enseignant pour le travail en distanciel et au nombre d'heures réalisées en co-présentiel, en classe ou en visioconférence. La réponse à la question ouverte sera affectée, selon son contenu, aux différentes parties du résultat d'analyse relevant des huit compétences d'autonomie.

2.4.4 - La démarche d'analyse du questionnaire sur l'autonomie

Le questionnaire portant sur l'autonomie, élaboré par nos soins, comporte quarante questions, toutes facultatives. Il peut être consulté en Annexe 3.

Il est composé de :

- Quatre questions portant sur l'hybridité de la formation, parmi lesquelles une question ouverte, dont les réponses viendront alimenter la partie correspondante du résultat d'analyse ;
- Trente-deux questions portant sur l'autonomie, dont huit questions fermées sur le niveau d'autonomie de l'apprenant en général, seize questions fermées

sur les dispositifs de soutien proposés ou non par le SIAL-FLE et huit questions ouvertes, ce qui représente quatre questions pour chacune des huit compétences d'autonomie ;

- Quatre questions de synthèse, dont deux ouvertes, sur les domaines dans lesquels le SIAL-FLE a favorisé ou n'a pas favorisé le développement de l'autonomie de l'apprenant.

L'objectif principal de ce questionnaire est de mesurer comment les apprenants perçoivent les dispositifs d'accompagnement proposés par le SIAL-FLE au regard du développement de leur autonomie dans le cadre des formations hybrides en FLE.

Ce questionnaire a été élaboré sous Google Forms pour faciliter sa diffusion et son exploitation. Les questions fermées proposent quatre réponses possibles (« tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord », « pas du tout d'accord ») pour éviter le choix d'une position neutre.

2.4.4.1 – La démarche d'analyse du questionnaire sur l'autonomie en vue d'évaluer le degré d'autonomie générale perçue par les apprenants

Une première analyse portera sur la perception qu'ont les apprenants de leur degré d'autonomie de façon générale, indépendamment de la formation suivie au SIAL-FLE. Ce sont les réponses aux questions 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29 et 33 qui nous donneront des indications utiles à cette analyse. Les réponses « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » seront notées de 4 à 1. Des graphiques par secteurs permettront de représenter la moyenne des réponses sur chacun des huit des types d'autonomie perçus de façon générale par les apprenants et de les comparer entre eux. Les réponses à la question 1 permettront de connaître la proportion d'étudiants ayant déjà suivi des formations hybrides en langues avant d'être inscrits au SIAL-FLE et de rapprocher cette information des autres réponses au questionnaire.

2.4.4.2 – La démarche d'analyse du questionnaire sur l'autonomie en vue d'évaluer la perception des apprenants sur l'aide à leur autonomisation apportée par le SIAL-FLE

Une deuxième analyse portera sur la perception qu'ont les apprenants de l'aide qu'apporte le SIAL-FLE au développement de leur autonomie. Cette analyse s'opérera à deux niveaux, globalement sur les huit types d'autonomie et de façon plus fine sur chaque type d'autonomie.

L'analyse détaillée sur la perception qu'ont les apprenants de l'aide apportée à leur développement en termes d'autonomie technique se fondera sur les réponses aux questions 6 et 7. Les réponses « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » seront notées de 4 à 1. Un graphique de type secteurs permettra de représenter la moyenne des réponses en positionnant entre elles les réponses à chaque question. La question ouverte 8 nous donnera des éléments qualitatifs sur les besoins non couverts en développement de l'autonomie technique des apprenants.

Une analyse fine sera faite selon ce même protocole pour les autres types d'autonomie par l'exploitation des réponses aux questions 10, 11 et 12 pour mesurer la perception des apprenants sur l'aide apportée à leur développement en termes d'autonomie informationnelle, par l'exploitation des réponses aux questions 14, 15 et 16 sur l'autonomie organisationnelle, par l'exploitation des réponses aux questions 18, 19 et 20 sur l'autonomie méthodologique, par l'exploitation des réponses aux questions 22, 23 et 24 sur l'autonomie sociale, par l'exploitation des réponses aux questions 26, 27 et 28 sur l'autonomie psycho-affective, par l'exploitation des réponses aux questions 30, 31 et 32 sur l'autonomie cognitive et par l'exploitation des réponses aux questions 34, 35 et 36 sur l'autonomie métacognitive.

Une analyse globale sera produite à l'aide des réponses aux questions 37 et 39 qui seront exploitées en calculant la moyenne en pourcentage des réponses positives et négatives par type d'autonomie et seront représentées sous forme d'histogramme. Les réponses aux questions 38 et 40 nous donneront des éléments qualitatifs sur les besoins en développement de l'autonomie des apprenants couverts et non couverts par le SIAL-FLE.

2.4.4.3 – La démarche d'analyse du questionnaire sur l'autonomie en vue d'évaluer la perception des apprenants sur les apports de l'articulation entre le co-présentiel et le distanciel

Les réponses aux questions 2, 3 et 4 nous permettront d'apprécier la perception des apprenants sur l'articulation entre le mode co-présentiel et le mode distanciel. Les réponses aux questions fermées seront représentées sous forme de graphiques par secteurs.

2.4.5 - La démarche d'analyse de l'entretien avec l'ingénieure pédagogique

Un entretien avec l'ingénieure pédagogique sera réalisé une fois collectés et analysés les résultats issus des trois premiers observables. Ces résultats d'analyse lui seront transmis au préalable pour lui permettre d'en prendre connaissance avant l'entretien. Il s'agira de

mesurer, du point de vue de l'ingénieure pédagogique, les intentions du SIAL-FLE dans le développement de l'autonomisation des apprenants et sa perception des dispositifs de soutien proposés actuellement par leurs formations hybrides.

Pour répondre à cet objectif, nous choisissons de mener un entretien semi-dirigé plutôt que dirigé ou libre. Les questions seront en effet formulées en fonction des thèmes abordés par le résultat d'analyse des trois premières sources de données. Les informations collectées lors de cet entretien seront croisées avec les marques de soutien identifiées lors de notre analyse du cours de Français Général Hybride C1.1 et avec les ressentis des apprenants exprimés dans les questionnaires de satisfaction et le questionnaire sur l'autonomie. De ces croisements, nous chercherons à faire naître des pistes didactiques d'évolution des formations hybrides du SIAL-FLE de nature à mieux prendre en compte les besoins en autonomisation des apprenants.

Nous concluons ici la présentation du cadre méthodologique de la recherche et de l'analyse des données envisagée. Nous disposons maintenant des éléments utiles à la présentation des résultats d'analyse et ferons appel au cadre théorique présenté dans la première partie de ce mémoire pour justifier les pistes didactiques qu'il nous semblera pertinent de proposer au regard des résultats d'analyse.

Partie 3

-

Les résultats de la collecte de données et l'interprétation des résultats à des fins didactiques

Dans cette troisième et dernière partie, nous commencerons par présenter le résultat de la collecte de données provenant des sources retenues. Puis, nous présenterons le résultat global de façon synthétique au regard des hypothèses de recherche préalablement formulées. À partir de cette synthèse, nous proposerons des pistes didactiques visant à développer le soutien à l'autonomisation des étudiants en formations hybrides du SIAL-FLE de Sorbonne Université.

3.1 – Les résultats de la collecte de données provenant de chaque source retenue

Dans le cadre de la collecte de données sur le cours de Français Général Hybride C1.1 du SIAL-FLE, découvrons successivement les résultats de notre recherche des marques de soutien à l'autonomisation des étudiants présentes sur la plateforme Moodle, les résultats des questionnaires de satisfaction proposés aux étudiants par les enseignants et les résultats de notre questionnaire sur l'autonomie d'apprentissage. Enfin, les éléments recueillis lors de l'entretien réalisé avec l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE seront présentés avant d'aborder la partie relative aux propositions de pistes didactiques.

3.1.1 – Les résultats de la recherche des marques de soutien sur la plateforme Moodle du cours de Français Général Hybride C1.1

Le cours de Français Général Hybride C1.1 regroupe 92 étudiants inscrits, répartis en quatre groupes ayant chacun un enseignant différent. La mesure de l'activité sur la plateforme Moodle effectuée durant l'enquête indique que 16 étudiants sur les 92 inscrits n'ont pas été actifs au cours du premier semestre 2020-2021.

Nous avons étudié l'ensemble des éléments du cours de Français Général Hybride C1.1 mis à disposition des apprenants sur la plateforme Moodle pour y rechercher ce qui pourrait s'apparenter à des marques de soutien au développement de l'autonomie des apprenants. Le résultat de cette interprétation est présenté selon chacune des huit compétences d'autonomie qui guident notre travail.

3.1.1.1 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie technique

La plateforme Moodle dispose d'un bouton « contact » accessible de façon permanente. Il permet de contacter le SIAL-FLE pour différents motifs dont celui de demande d'une assistance informatique. Il est indiqué que la réponse est donnée sous trois jours ouvrés.

Un document intitulé « Tutoriel Moodle – cours hybride » est mentionné sur la plateforme Moodle et devrait indiquer aux étudiants le mode opératoire détaillé d'utilisation de la plateforme, or ce document n'est plus disponible au SIAL-FLE et n'a pas pu être transmis aux étudiants ce semestre.

3.1.1.2 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie informationnelle

Nous n'avons pas trouvé d'éléments d'aide aux apprenants pour maîtriser les outils de la recherche documentaire, pour sélectionner de l'information pertinente et savoir la traiter, la restituer et la référencer.

3.1.1.3 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie organisationnelle

Un contrat d'apprentissage, consultable en Annexe 4, doit être signé par chaque étudiant. Il précise les modalités de participation et d'évaluation du cours. Plus de 60% de la note finale concerne le travail réalisé sur Moodle. Ce contrat mentionne la présence d'un tuteur or les apprenants inscrits n'ont pas bénéficié de tutorat durant le 1^{er} semestre 2020-2021. Ce document insiste sur la nécessité d'une répartition des efforts tout au long de la semaine, d'un travail régulier avant et après chaque séance avec l'enseignant et d'une participation active sur Moodle.

La structuration homogène des cours hebdomadaires peut être considérée comme une aide à l'organisation des étudiants. Chaque cours est composé d'une partie à réaliser avant la séance avec l'enseignant, d'une partie à réaliser après cette séance et de prolongements possibles. Chaque thème est composé de deux cours. Six thèmes sont abordés durant le 1^{er} semestre 2020-2021.

3.1.1.4 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie méthodologique

Cinq fiches méthodologiques sont mises à disposition sur Moodle. Elles concernent la rédaction d'un essai, les présentations orales, l'argumentation, la rédaction d'une synthèse et la préparation à l'examen final.

Six fiches de grammaire sont également accessibles sur la plateforme. Elles portent sur les préfixes et les suffixes, sur les compléments du nom contractés et les partitifs, sur l'opposition, la concession et la restriction, sur les adjectifs et les pronoms, sur les pronoms relatifs simples et complexes et sur la mise en relief.

Les étudiants peuvent également trouver des éléments de soutien méthodologique dans le manuel Edito C1 dont ils disposent.

3.1.1.5 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie sociale

Cinq forums sont proposés aux étudiants sur la plateforme Moodle. Le premier forum demande à chacun de se présenter en quelques mots et d'indiquer ses attentes vis-à-vis de ce cours hybride. Il a recueilli 23 messages parmi les 92 inscrits. Le deuxième forum invite les étudiants à indiquer dans un message s'ils préfèrent les séries ou les films et à répondre à un message posté par un autre participant. Cette activité est mentionnée comme obligatoire afin d'accéder à la suite de la formation sur Moodle. Elle a suscité 122 messages sur 184 attendus. Le troisième forum propose aux apprenants de donner leur avis sur l'esprit critique des Français (49 messages postés). Le quatrième forum portant sur la consommation alimentaire a recueilli 52 contributions. Enfin le cinquième forum, qui concerne les secrets pour se maintenir en forme, a suscité l'intérêt de 50 étudiants.

Autre forme de soutien à l'autonomie sociale, la réalisation d'un mini-exposé en binôme est proposée aux étudiants sur le thème de la santé dans un pays au choix, à compléter par une bibliographie des sources utilisées.

3.1.1.6 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie psycho-affective

La publication quotidienne de chansons francophones est proposée pour soutenir le moral des étudiants et leur rendre le confinement plus supportable.

Des prolongements de séances, sous forme de liens, facultatifs, sont indiqués à la fin de chaque thème.

3.1.1.7 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie cognitive

Chaque cours propose environ trois tests aux étudiants, généralement avant le cours, en compréhension écrite, compréhension orale, vocabulaire et grammaire. Ces tests se présentent sous forme de QCM, vrai/faux ou appariements. La note la plus haute sur deux tentatives autorisées est retenue. Un feed-back est donné une fois que les deux tentatives sont effectuées. On dénombre une moyenne de 100 tentatives à chaque test, ce qui correspond à la participation d'environ 50 à 60 participants.

Des devoirs en production écrite et orale sont proposés tous les deux cours. Le devoir final a rassemblé 56 participants.

3.1.1.8 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie métacognitive

Nous n'avons pas trouvé d'éléments d'aide aux apprenants pour adopter une démarche réflexive sur leur manière d'apprendre et leurs styles d'apprentissage.

Pour conclure cette première analyse, notons que le cours de Français Général Hybride C1.1 propose un certain nombre de dispositifs d'aide au développement de l'autonomie des apprenants dans la plupart des domaines d'application de l'autonomie, à l'exception de l'autonomie technique, informationnelle et métacognitive. La mesure de l'activité des étudiants sur Moodle et de leur participation fait apparaître qu'environ une soixantaine d'étudiants ont été réellement actifs sur les 92 inscrits à ce cours. Voyons maintenant comment ces étudiants ont répondu aux questionnaires de satisfaction proposés sur Moodle pour ce cours.

3.1.2 – Le résultat de la collecte des données des questionnaires de satisfaction sur le cours Français Général Hybride C1.1

Six questionnaires de satisfaction ont été proposés sur la plateforme Moodle à la fin de chaque thème pour que les étudiants expriment leur avis sur le cours. Nous les avons analysés selon trois angles : le ressenti des apprenants sur l'hybridité, les marques de soutien à l'autonomie ressenties par les apprenants et les besoins de soutien à l'autonomie exprimés par les apprenants.

3.1.2.1 – Le ressenti des apprenants sur le cours hybride au travers des questionnaires de satisfaction

Le résultat détaillé des réponses aux questions fermées de chaque questionnaire de satisfaction figure en Annexe 5. Ces questionnaires ont recueilli les réponses nominatives de 35 étudiants, en moyenne, sur les 92 inscrits. Les étudiants ont été incités par leurs professeurs à répondre à ces questionnaires tout au long du semestre.

Les six thèmes abordés au cours de cette formation ont été appréciés à 93% par les étudiants. Ces thèmes, issus du manuel Edito C1, concernent les séries, l'éducation aux médias, la consommation de viande, la mémoire, l'amour et la famille. La qualité et la variété des documents visuels et sonores et des activités à réaliser sur Moodle sont jugées satisfaisantes ou très satisfaisantes par plus de 90% des répondants. La note moyenne des activités à réaliser sur Moodle est très satisfaisante (4,36 sur 5).

Sur le temps passé chaque semaine sur Moodle avant et après chaque séance en présence de l'enseignant, plus de la moitié des étudiants répondent qu'ils y consacrent moins de deux heures. Or le cours hybride proposé par le SIAL-FLE est normalement calibré pour que les étudiants travaillent la moitié du temps, soit deux heures par semaine, sur Moodle, sans la présence de l'enseignant et deux heures par semaine en classe, physique ou virtuelle, avec l'enseignant. Ces données peuvent surprendre si on corrèle ces réponses avec celles sur le niveau de difficulté ressentie des activités sur Moodle : 57% des répondants considèrent que les activités proposées sur la plateforme sont difficiles ou très difficiles, or ils y consacrent moins de temps que ce qui est prévu par les enseignants.

Les étudiants pouvaient également exprimer de façon libre leurs remarques et leurs suggestions. Nous avons étudié les 62 commentaires exprimés au travers de cette question ouverte pour y rechercher ce qui pourrait s'apparenter à l'expression de ressentis relatifs au soutien à l'autonomie d'apprentissage. Nous avons interprété 30 commentaires comme manifestant la présence de marques de soutien au développement de l'autonomie des apprenants et 32 commentaires comme exprimant des besoins en soutien non satisfaits par le dispositif pédagogique du cours de Français Général Hybride C1.1. Les résultats détaillés des réponses des étudiants figurent en Annexe 6. L'interprétation de ces résultats est présentée selon chacune des huit compétences d'autonomie qui guident notre travail.

3.1.2.2 – Les marques de soutien à l'autonomie ressenties par les apprenants au travers des questionnaires de satisfaction

Parmi les marques de soutien ressenties par les étudiants, 21 remarques relèvent de l'autonomie psycho-affective. Les étudiants manifestent leur intérêt pour les exercices, activités et thèmes abordés. Ces commentaires laissent à penser que les contenus pédagogiques proposés aident l'apprenant à être mobilisé et à rester impliqué. Comme l'indique un répondant, le climat de confiance favorise l'apprentissage : *« le cours est très interactif, il utilise des différents moyens de enseignement (vidéos, textes, images, travail de groupe) et on est poussé de réfléchir et donner nos opinions sans être jugés et sans nous dire que le réponse n'est pas bon. Cela nous encourage à plus participer et nous élève la confiance en soi, en facilitant l'apprentissage. »*.

Le développement de l'autonomie cognitive est également ressenti par sept étudiants qui apprécient l'équilibre et la variété des activités : *« J'apprécie le fait que le cours Moodle*

est très interactif et utilise une variation des exercices qui engagent tous les aptitudes des étudiants. ».

Cet équilibre semble contribuer aussi au développement de l'autonomie organisationnelle de deux étudiants : *« Le volume de travail assez bien équilibré parmi les sessions me permet de m'entraîner d'une manière plutôt efficace. ».*

3.1.2.3 – Les besoins de soutien à l'autonomie ressentis par les apprenants au travers des questionnaires de satisfaction

Les remarques et suggestions des étudiants exprimant des demandes de soutien concernent cinq domaines d'application de l'autonomie : l'autonomie technique, l'autonomie organisationnelle, l'autonomie méthodologique, l'autonomie psycho-affective et l'autonomie cognitive.

Sur la compétence d'autonomie technique, trois étudiants se plaignent de la difficulté à utiliser les CD du manuel Edito C1 sans disposer d'un appareil pour les lire et préféreraient pouvoir lancer les audios directement sur Moodle. *« Personne a un lecteur DVD/CD de nos jours, et on ne peut pas donc faire les activités qui le requis. ».*

Quatre étudiants expriment des remarques sur la gestion du temps et l'organisation du travail, comme dans le commentaire suivant : *« Je suis seulement un peu perdue. Je voudrais que dans le moodle est indique la date parce que c'est plus facile pour moi avec la date indiquée. ».*

Des demandes sont également exprimées dans le développement de l'autonomie méthodologique. Quatre étudiants manifestent le besoin de disposer d'explications complémentaires sur Moodle et l'expriment ainsi : *« plus d'explications sur Moodle (pas juste des contrôles) »* et *« Certains explications grammaticales ne sont pas bien expliqué dans le manuel et je voudrais qu'on ajoute d'information complémentaire. ».*

En termes d'autonomie psycho-affective, deux étudiants manifestent leur besoin de pratiquer davantage l'oral pour gagner en confiance, un étudiant considère que les tests sur Moodle sont *« parfois ennuyants »* et un étudiant soumet l'idée d'offrir davantage le choix de sujets : *« Plutôt que seulement une question pour l'essai, un choix de questions avec quelques qui sont plus difficile pour nous mettre un défi si nous avons envie. ».*

Dix-sept commentaires concernent l'autonomie cognitive. Certains déplorent le manque de variété dans les activités, demandent davantage d'apprentissage du vocabulaire

et de la grammaire et la diversification des modes d'apprentissage, comme dans les exemples suivants : « *J'aimerais bien avoir des questions de vocabulaire avec des images.* », « *Je pense qu'il y a moins d'activités que quand j'étudiais le niveau B2. A mon avis, les activités sont bons, mais on doit avoir plus de variété.* », « *Je pense que ce serait importante d'inclure information sur le lexique de chaque unité.* ». La démarche d'apprentissage à base de tests à trous sur Moodle est critiquée dans plusieurs commentaires : « *Parfois, les activités se concentrent plutôt sur la connaissance passive de vocabulaire (par exemple "Associez chaque genre cinématographique à l'affiche du film lui correspondant le mieux"), ce qui n'est pas très utile à mon avis.* », « *Exercices concernant le vocabulaire : On voit déjà la structure des phrases, des déterminants, des adjectifs, C'est la raison pour laquelle on a déjà su la réponse (le vocabulaire à choisir) sans réfléchir/sans apprendre.* », « *J'espère que le professeur explique les vocabulaires et les expressions plus en détaille et nous enseigne plus de connaissances grammaires au lieu de tout simplement faire les exercices orales qui ne servent pas à grande chose. Particulièrement, je trouve que la discussion en groupe pour la compréhension orale n'a pas trop de sens. Je préfère qu'on réécoute l'enregistrement pour préciser où se trouvent les réponses mais pas seulement écouter et corriger (et c'est fini!)* ».

Pour conclure cette deuxième analyse, notons que ces questionnaires de satisfaction, qui n'étaient pas conçus à l'origine pour révéler des besoins d'accompagnement des étudiants dans leur apprentissage, permettent de repérer certains manques dans le dispositif actuel pour lesquels nous envisagerons de proposer des pistes didactiques.

Passons maintenant à la présentation du résultat du questionnaire conçu par nos soins pour approfondir la connaissance de la perception des apprenants sur leurs besoins, satisfaits ou non, de développement de leur autonomie d'apprentissage dans le cadre des formations hybrides en FLE.

3.1.3 – Le résultat de la collecte des données des questionnaires sur l'autonomie

Notre questionnaire sur l'autonomie a été adressé aux 92 étudiants inscrits au cours de Français Général Hybride C1.1. Ce questionnaire Google Forms a d'abord été testé sur trois étudiants puis envoyé par messagerie à l'ensemble des inscrits une première fois le 11 décembre 2020. Un premier message de relance a été adressé le 18 décembre 2020 puis un

dernier le 3 janvier 2021. À la date du 6 janvier 2021, 24 réponses complètes ont été reçues et ont été utilisées pour notre analyse. Toutes les questions fermées ont reçu une réponse. Les questions ouvertes ont recueilli entre 9 et 19 commentaires par question. Nous disposons donc d'une quantité significative d'éléments collectés. Le résultat détaillé des réponses à ce questionnaire figure en Annexe 7.

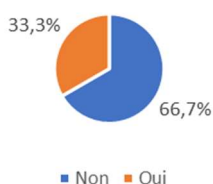
3.1.3.1 – Le résultat sur la perception par les apprenants de leur degré d'autonomie de façon générale, indépendamment de la formation suivie au SIAL-FLE

Les réponses aux questions 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29 et 33 donnent des indications sur la façon dont les apprenants perçoivent leur autonomie d'apprentissage sur chacune des huit compétences d'autonomie, indépendamment de la formation suivie au SIAL-FLE.

En notant les réponses « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » et « pas du tout d'accord » de 4 à 1, la moyenne générale sur les 24 répondants s'établit à 3,48 sur 4 ce qui dénote un degré d'autonomie ressentie élevé, conforme au profil des étudiants en licence ou master du SIAL-FLE suivant un cours de niveau C1.

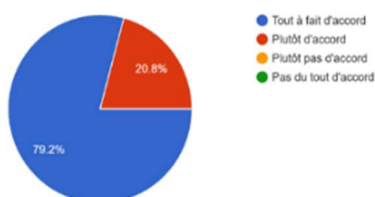
Parmi les 24 répondants, 8 ont déclaré avoir déjà suivi des formations hybrides en langues avant de suivre les enseignements du SIAL-FLE. Leur moyenne générale s'établit à 3,53 sur 4 alors que celle des 16 autres répondants, qui n'ont suivi que des enseignements traditionnels en langues, s'établit à 3,45 sur 4. On peut donc noter un degré d'autonomie ressentie un peu plus élevé chez les étudiants déjà familiers des modes d'enseignements hybrides en langues.

Avant d'étudier au SIAL-FLE, aviez-vous déjà suivi une formation hybride en langues ?

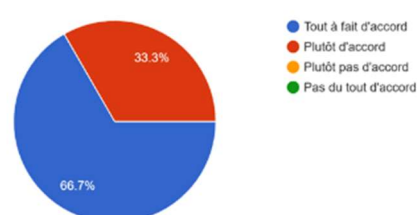


Parmi les huit compétences composant l'autonomie d'apprentissage, l'autonomie méthodologique, l'autonomie organisationnelle, l'autonomie technique et l'autonomie informationnelle se situent au-dessus de la moyenne générale.

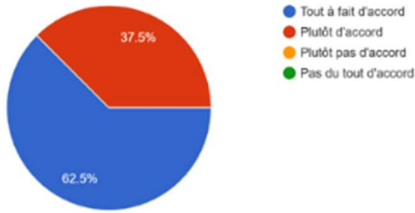
De façon générale, je sais m'y prendre pour réaliser les activités



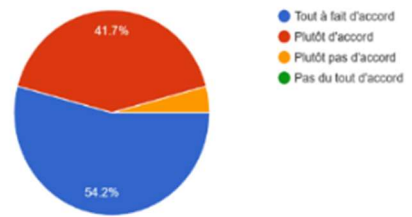
De façon générale, je sais m'organiser, gérer et planifier mon travail et je respecte les échéances



De façon générale, je dispose d'un équipement informatique et d'une connexion corrects et je sais utiliser les outils numériques (plateformes d'apprentissage, outils de communication)

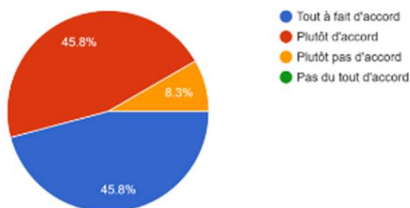


De façon générale, je sais chercher des informations pertinentes et les exploiter et je maîtrise la recherche documentaire (sources d'information, qualité, exploitation, restitution et partage, référencement)

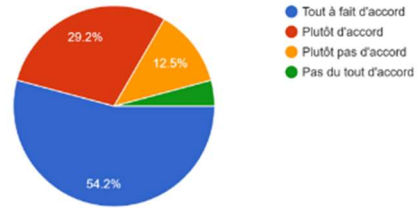


Parmi les quatre autres compétences que sont l'autonomie psycho-affective, l'autonomie sociale, l'autonomie cognitive et l'autonomie métacognitive, 8% à 16% des répondants, soit une proportion non négligeable, se sentent moins autonomes.

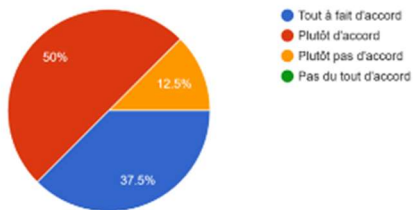
De façon générale, je m'implique dans ma formation, je prends des initiatives, je contrôle mes émotions et je ne me décourage pas



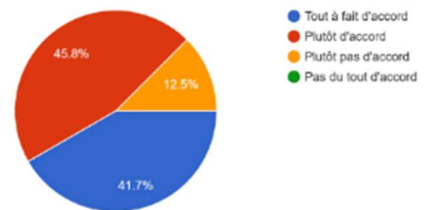
De façon générale, j'échange avec l'enseignant et les autres étudiants, je sais travailler en groupe et je sais demander de l'aide et aider les autres



De façon générale, je sais développer mes connaissances et compétences et je sais repérer mes faiblesses



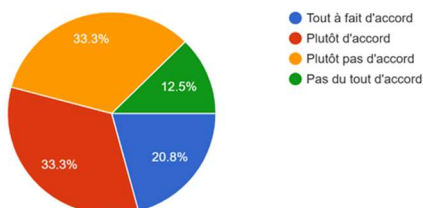
De façon générale, je réfléchis à ma manière d'apprendre pour essayer de l'améliorer et je connais mes styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, global, analytique, ...) pour mémoriser et interpréter le sens



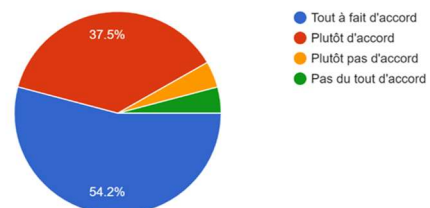
3.1.3.2 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie technique

Les réponses aux questions 6, 7 et 8 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien, apporté par le SIAL-FLE, à leur capacité à utiliser les outils numériques mis à leur disposition dans le cadre de la formation et à trouver de l'aide en cas de problème technique.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'apprend à utiliser Moodle (forum, activités, dépôt de devoirs), on me met à disposition des tutoriels



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide si j'ai des difficultés d'accès au matériel informatique, de connexion ou des problèmes techniques

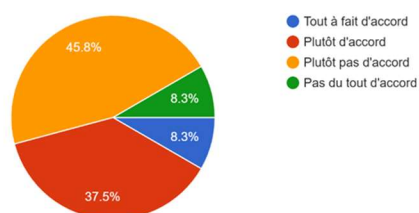


Si l'aide du SIAL-FLE, en cas de difficultés techniques, est reconnue par une très grande majorité des répondants, le manque d'initiation à l'utilisation de la plateforme Moodle est déploré par la moitié des répondants. On retrouve ce besoin dans les commentaires exprimés par certains répondants : « *première séance : montrer comment Moodle fonctionne, structure du site, ... (Moi, je n'ai jamais travaillé avec Moodle avant...)* » et « *Avoir les codes pour y accéder avant le premier cours présentiel* ». D'autres répondants reprochent des problématiques de format d'enregistrement vidéo non compatibles sur la plateforme Moodle ou d'ergonomie dans la navigation mais globalement l'utilisation de Moodle est considérée comme simple et le soutien des enseignants suffisant. Une étudiante note qu'une pratique antérieure de Moodle constitue cependant une aide importante : « *J'avais un cours destiné à concevoir les exercices sur Moodle, ce cours m'a aidée dans mon utilisation de Moodle.* ».

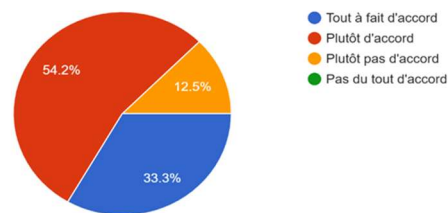
3.1.3.3 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie informationnelle

Les réponses aux questions 10, 11 et 12 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à maîtriser les outils de la recherche documentaire, à trouver de l'information pertinente, à la traiter, la restituer et à référencer les sources des informations exploitées.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on me propose des activités guidées pour apprendre à rechercher de l'information



Dans mes cours au SIAL-FLE, je sais où trouver de l'aide pour rechercher de l'information



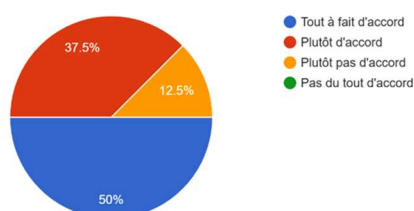
Les répondants considèrent qu'ils savent, dans leur très grande majorité, trouver de l'aide pour rechercher de l'information pertinente à la réalisation de leurs activités mais que le SIAL-FLE n'apporte pas de soutien particulier pour répondre à d'éventuels besoins. Même si des étudiants notent que « *En fait le cours était plutôt un cours de familiarité à la langue française, pas un cours de remise à niveau ni un cours de recherche, donc il n'était pas nécessaire de rechercher de sources ou les évaluer parce que si nécessaire, les sources étaient déjà disponibles* » et que « *Il y a plein d'information déjà sur Moodle.* », d'autres répondants souhaiteraient « *Des propositions de sites françaises ?* », « *Peut-être une liste*

avec des sites recommandés par l'université/enseignant pour faire la recherche.», « Connaitre quelques sources d'information/ Avoir accès à une base de données appartenant à l'université » et « Avoir plus d'activités guidées pour apprendre à rechercher de l'information sur Moodle à regarder individuellement ».

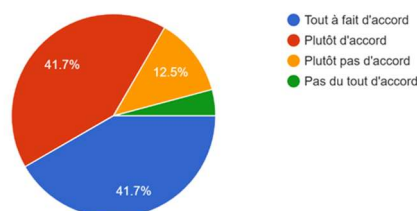
3.1.3.4 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie organisationnelle

Les réponses aux questions 14, 15 et 16 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à s'organiser, à gérer et à planifier son travail, à respecter les échéances.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide pour m'organiser, travailler de façon régulière, planifier mon travail, suivre le travail réalisé et celui qui reste à faire



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'indique le temps et l'effort nécessaires pour réaliser les activités

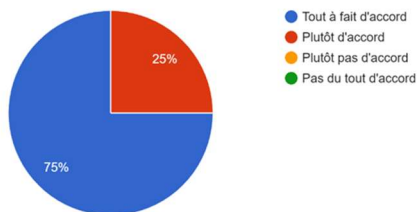


L'aide du SIAL-FLE à l'organisation du travail semble globalement perçue comme appropriée par une majorité de répondants. Le rôle des enseignants est souligné pour aider les étudiants dans leur organisation : « L'enseignante de mon cours au Sial-Fle nous explique à chaque fois les activités à réaliser sur Moodle. », « Nous sommes bien au courants de toutes les informations. ». Certains étudiants apprécieraient cependant une information plus claire sur la durée et l'effort nécessaires à la réalisation d'exercices : « Je crois que c'est le travail personnel de bien gérer le temps. Par contre l'indication avec le temps recommandé pour une exercice peut aider à mieux comprendre le niveau d'effort attendu. ».

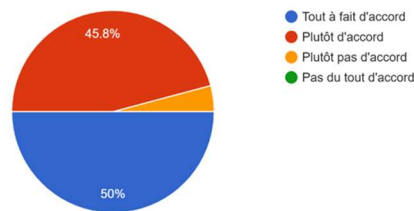
3.1.3.5 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie méthodologique

Les réponses aux questions 18, 19 et 20 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à réaliser les tâches de façon adéquate, à réfléchir sur les constituants principaux et les étapes intermédiaires par lesquelles passer avant d'aboutir au résultat final.

Dans les cours au SIAL-FLE, on me met à disposition des fiches méthodes en lien avec les activités à réaliser ou les compétences à acquérir



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'évalue sur mon travail réalisé sur Moodle et on m'indique sur quels critères mon travail sera évalué

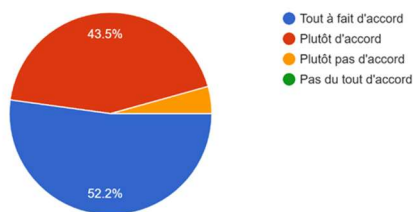


L'apport du SIAL-FLE au soutien méthodologique est souligné par la plupart des répondants. Certains indiquent que ce soutien pourrait néanmoins être étendu : « *J'ai trouvé très utiles les fiches de méthodologie par ex. des PE ou de grammaire. Peut-être des fiches sur le vocabulaire fait en classe seraient utiles aussi. Par ex. avec les expressions figées/idiomatiques et/ou le registre de langue (standard, familier, soutenu etc...) qu'on peut télécharger et garder même après le cours.* » et être plus explicite sur les modalités d'évaluation : « *Une fiche explicative de la manière d'évaluer* ».

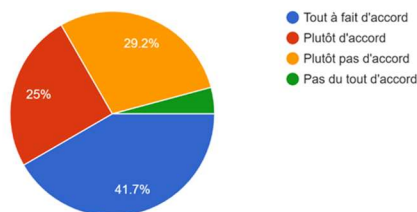
3.1.3.6 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie sociale

Les réponses aux questions 22, 23 et 24 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à interagir et à communiquer avec l'enseignant et avec les autres apprenants pour apprendre, travailler en groupe, demander de l'aide et aider.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage les échanges à distance avec l'enseignant (messagerie, chat, forum, ...)



Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage le travail en groupe et la coopération à distance avec les autres étudiants (forum, atelier d'entraide, co-évaluation, ...)



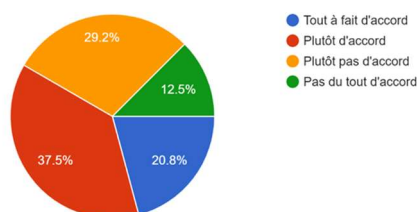
Si les échanges avec l'enseignant sont considérés comme encouragés par une grande majorité de répondants, plus d'un tiers déplorent le manque d'incitation à la coopération entre apprenants. Ce ressenti est exprimé dans plusieurs commentaires : « *Créer un groupe séparé entre étudiants Erasmus (surtout pendant le confinement) pour s'échanger (WhatsApp.)* », « *Un forum ou group chat* », « *Plus de forums* », « *Plus d'activités en groupe* », « *Avoir un group Whatsapp peut-être ou faire des activités en ligne à deux.* », « *Je trouve que l'enseignant est facilement joignable. Avec les autres étudiants - peut-être le travail en groupe (cours en présentiel). Par contre ce qui concerne les exercices en groupe* ».

sur Moodle, je ne les trouve pas très utiles dans le sens de l'interaction. » et « Plus d'activités pour parler en public ».

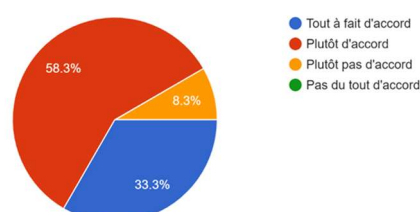
3.1.3.7 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie psycho-affective

Les réponses aux questions 26, 27 et 28 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à contrôler leurs émotions lors des échanges et de la réalisation des tâches, à rester impliqués, motivés et mobilisés dans leur formation, à vaincre le découragement ou la crainte de ne pas réussir, à faire face à des incertitudes, à prendre des initiatives et faire des choix dans leur apprentissage.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'offre la possibilité de choisir par moi-même des thèmes de travail, des activités, de travailler seul ou en groupe par exemple



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'encourage et on me rassure pour que je garde ma motivation tout au long de la formation



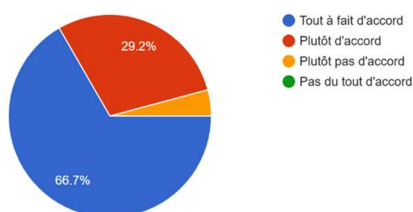
L'encouragement des étudiants pour qu'ils gardent leur motivation est ressenti par la majorité des répondants : « Je trouve que le nombre d'activités soit suffisante à garantir un niveau d'implication. », « Les dialogues et les exercices que notre professeur a fait » et « Que l'enseignaient m'encourage plus chaque fois après je parle de qqch. ». Cependant, plus de 40% expriment le fait qu'ils n'ont pas la possibilité d'exercer des choix dans la formation suivie, sur les thèmes, les activités ou les modalités d'exercice des activités : « Si l'on puisse choisir son propre partenaire ou binôme parce que dès fois certain n'est pas très sympa et je préfère discuter avec d'autre que j'ai déjà connu. », « Plus de projets individuels. » et « Il serait intéressant et utile d'aborder des thèmes/sujets conseillés par les étudiants mêmes. Dans d'autres cours que j'ai fréquenté à l'étranger on avait des fichiers où on pouvait partager nous-mêmes des articles/chansons/films... en français qui traitaient les sujets dont on parlait en classe ou qu'on trouvait intéressants. De cette manière on était motivé à découvrir de nouvelles choses et à les partager avec les autres. ». Certains considèrent aussi que le nombre important d'élèves par enseignant nuisait à une attention personnalisée : « Plus d'attention de la part de l'enseignante (moins d'élèves). » et « On était tellement d'élèves que la prof n'avait pas le temps de corriger les activités sur Moodle, et cela coupait

la fluidité du contenu (pourquoi faire l'activité suivante si je ne sais même pas si j'ai bien réussi la dernière?) ».

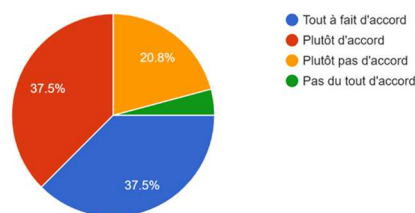
3.1.3.8 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie cognitive

Les réponses aux questions 30, 31 et 32 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à acquérir des connaissances et des compétences, à être actif dans leur apprentissage, à sélectionner et exploiter des informations et à expérimenter pour construire leur savoir, à établir des liens entre les éléments nouvellement présentés et les éléments déjà stabilisés, à déceler leurs zones d'incompréhension ou de non maîtrise, à avoir une attitude critique par rapport aux contenus, à analyser leurs erreurs pour progresser.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'incite à être actif dans mon apprentissage et à participer



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à analyser mes erreurs pour progresser, on me fait des retours personnalisés, on me propose des auto-évaluations

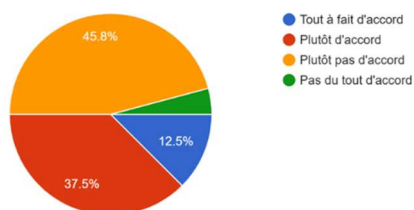


Les répondants soulignent dans leur grande majorité les efforts prodigués par les enseignants du SIAL-FLE pour encourager la participation des étudiants et les rendre actifs dans leur apprentissage. Même si les tests sur Moodle proposent un feed-back, ce qui est mentionné par deux répondants : « *Les feedbacks sont plutôt bien fait* » et « *Les retours personnalisés aident beaucoup à comprendre et à analyser les erreurs.* », une part significative des commentaires concernent le manque de retours personnalisés sur les activités et d'appui sur les erreurs pour aider à progresser : « *recevoir le corrigé de mes productions écrites - pour voir plus précisément où j'ai encore de faiblesses* », « *Corriger les devoirs déposés sur Moodle étape par étape* », « *p.ex. recevoir le corrigé des productions écrites, ...* », « *Voir les erreurs* », « *Des petits feedbacks à la fin d'une séance (je sais que c'est difficile à réaliser avec tellement de monde)* », « *Des auto-évaluations seront utiles.* », « *Plus de retours personnalisés.* », « *Avoir plus d'information sur mes erreurs et celles de mes copains* » et « *Améliorer le feedback dans certains exercices* ».

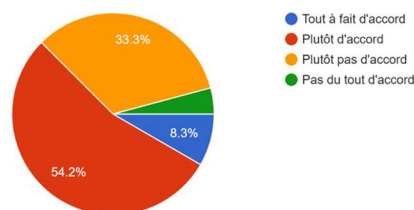
3.1.3.9 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie métacognitive

Les réponses aux questions 34, 35 et 36 ont permis aux étudiants de se prononcer sur leur perception du soutien apporté par le SIAL-FLE à leur capacité à une activité réflexive sur leur manière d'apprendre, à prendre du recul sur leur démarche d'apprentissage en vue d'en connaître l'efficacité et de chercher à l'améliorer, à connaître leurs styles d'apprentissage.

Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à identifier mes styles d'apprentissage préférés



Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à réfléchir à ma manière d'apprendre (partage avec les autres étudiants de pratiques d'apprentissage, journal de bord personnel, écriture de textes réflexifs, ...)

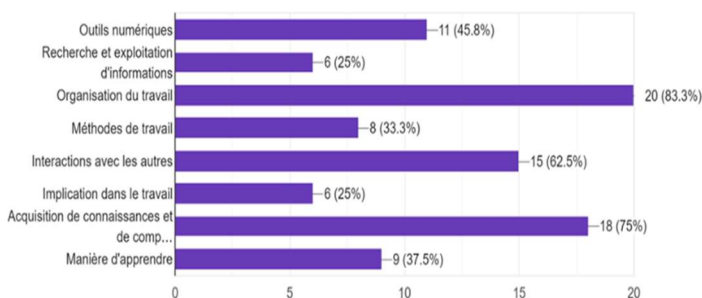


En ce qui concerne la prise de recul des étudiants sur leur manière d'apprendre, près de la moitié des répondants ne trouvent pas de soutien de la part du SIAL-FLE. Les suggestions de répondants pour les aider à améliorer leur manière d'apprendre sont les suivantes : « *Ecouter les conseils des camarades* », « *plus de discussion et de partage avec les autres étudiants de méthodes d'apprentissage.* », « *Plus de conseils individuels* » et « *Activités pour différents types d'étudiants* ».

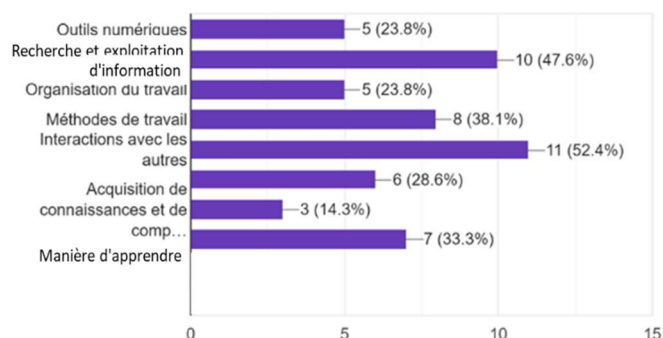
3.1.3.10 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie d'apprentissage de façon synthétique

Les réponses aux questions 37, 38, 39 et 40 ont incité les étudiants à identifier les domaines d'autonomie dans lesquelles ils ont le sentiment d'avoir progressé grâce à la formation hybride suivie au SIAL-FLE et ceux dans lesquels ils ne ressentent pas de progrès.

Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE m'ont permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants



Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE ne m'ont pas permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants



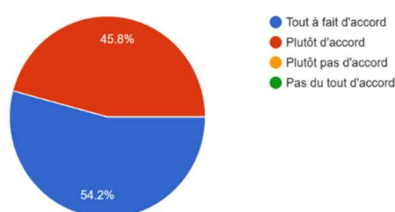
Il ressort des réponses reçues qu'une majorité d'apprenants considèrent avoir progressé dans leur autonomie organisationnelle, sociale, cognitive et technique, ce qui est repris dans certains commentaires : « *Parceque j'ai appris de travailler en temps limité pour rendre les devoirs, et je me suis familiarisée aux outis nuneriques.* » et « *Les activités sur moodle et les taches hebdomadaires m'ont poussé à mieux organiser mon travail* ».

En revanche, les répondants considèrent ne pas avoir progressé dans leur autonomie informationnelle, métacognitive et, pour une partie, dans leur autonomie sociale, comme cela est exprimé dans les commentaires suivants : « *On n'a pas fait beaucoup de recherche active.* », « *On n'a pas eu d'opportunités pour parler avec les copains, juste pour faire des exercices en classe, et on n'a pas analysé les erreurs* » et « *L'enseignant n'a pas indiqué ni aidé à améliorer notre manière d'apprendre.* ».

3.1.3.11 – Le résultat sur la perception des apprenants sur les apports de l'articulation entre le co-présentiel et le distanciel

Les réponses aux questions 2, 3 et 4 nous permettent d'apprécier la perception des apprenants sur l'articulation entre le mode co-présentiel et le mode distanciel et les apports de l'hybridité dans leur apprentissage.

Dans mes cours au SIAL-FLE, les séances de cours avec l'enseignant (en classe ou par Zoom) et les activités à réaliser sur Moodle se complètent et s'articulent bien



Dans mes cours au SIAL-FLE, les activités à réaliser sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?



Dans leur grande majorité, les répondants notent la cohérence dans l'articulation des activités et une efficacité équivalente entre les activités réalisées sur Moodle, sans la présence de l'enseignant, et celles réalisées en classe, physique ou virtuelle, avec l'enseignant. Les commentaires suivants abondent dans ce sens : « *polyvalence des activités* », « *La régularité des activités à faire sur Moodle m'a obligé à prendre le temps chaque semaine pour travailler sur ce cours, ce qui m'a aidé à mieux m'organiser et travailler.* », « *Je dirais que les cours sont organisés très bien et ils permettent de faire un travail continu.* » et « *À cause de son caractère hybride* ».

Des suggestions sont formulées par certains répondants pour améliorer l'articulation entre le distanciel et le co-présentiel : « *Peut être l'enseignement de la grammaire doit commencer par des exercices en classe pour que les étudiants remarquent les fautes courants et qu'ils posent des questions.* », « *en classe : correction de la prononciation (des erreurs récurrentes) --> aide à s'améliorer* », « *J'aimerais bien qu'en cours présidentiel, les enseignants puissent citer quelques erreurs fréquentes issues des activités sur Moodle. (Mais je pense que Moodle n'a pas la fonctionnalité de faire un feed-back)* », « *Peut-être faire quelques exercices de grammaire sur zoom* », « *En classe il faudra plus de grammaire (réviser les temps)* », « *Il faut faire plus d'activités en classe* », « *Il y a trop d'activités orales en classe qui sont parfois un peu fatigantes.* », « *Enlever la partie pour discuter les réponses de CO en petit groupe.* » et « *Faire un point sur les exercices faites sur Moodle, reprendre des points difficiles et les expliquer pendant le cours en classe.* ».

Certains répondants considèrent que l'efficacité des activités sur Moodle pourrait être améliorée : « *Je trouve que parfois les activités Moodle ne sont pas en équilibre entre eux : parfois trop courtes et faciles avec 2-3 questions et parfois elles prennent beaucoup de temps en plus (par ex. les CO, CE...) ou sont beaucoup plus difficiles.* », et « *Plus de variété et de complexité dans certains exercices* ».

En conclusion de cette troisième analyse, notons que les réponses apportées par les apprenants permettent de dégager des tendances : d'une part, sur les types d'autonomie pour lesquels les apprenants disposent d'un degré d'autonomie déjà élevé ; d'autre part, sur le soutien, même partiel, accordé par le SIAL-FLE, en particulier dans l'autonomisation technique, organisationnelle et méthodologique. En revanche, des dispositifs supplémentaires de soutien à l'autonomie sociale, psycho-affective, informationnelle, cognitive et métacognitive s'avèreraient nécessaires selon bon nombre de répondants.

Suite à cette présentation détaillée des résultats obtenus auprès des étudiants, abordons maintenant les éléments recueillis lors de l'entretien semi-directif mené avec l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE, dans le but de connaître son avis sur la contribution des formations hybrides de son établissement à développer l'autonomie d'apprentissage des étudiants.

3.1.4 – Le résultat de l’entretien mené avec l’ingénieure pédagogique du SIAL-FLE

La retranscription de cet entretien figure en Annexe 8. La perception de l’ingénieure pédagogique sur le niveau initial d’autonomie d’apprentissage des étudiants est plus mesurée que celle exprimée par les étudiants. Elle considère que certains étudiants se montrent effectivement autonomes mais insiste sur le réel besoin d’accompagnement de l’ensemble des étudiants inscrits en formations hybrides.

Si le développement de l’autonomie était un objectif du SIAL-FLE dès la conception de ces formations, l’ingénieure pédagogique estime qu’à présent cet objectif s’est peu à peu perdu et que les moyens humains sont insuffisants pour assurer un suivi efficace des étudiants, en particulier pour la partie de leur enseignement sur Moodle. Elle pense que la répartition à hauteur de 50% sur Moodle et 50% en co-présentiel est favorable à un bon apprentissage mais qu’actuellement, selon elle, seule la partie en co-présentiel porte l’ensemble des objectifs de développement de l’autonomie des étudiants, en particulier sur les aspects sociaux et psycho-affectifs. Elle partage donc les réponses des étudiants aux questionnaires qui ressentent un manque de soutien et expriment des besoins d’interactions plus nombreuses et une plus grande liberté de choix dans les activités proposées.

La question des retours personnalisés sur les travaux des étudiants et de la remédiation préoccupe l’ingénieure pédagogique car, en l’absence de ressources de tutorat, les enseignants des formations hybrides ont du mal à assurer un tel suivi.

La rénovation de l’offre de formation du SIAL-FLE visera à accorder une place plus grande à la perspective actionnelle, à la ludification des contenus et à l’utilisation d’outils plus collaboratifs.

3.2 – L’analyse globale des résultats et les propositions de pistes didactiques

Après avoir présenté en détail les résultats issus de la collecte des sources retenues pour cette recherche, revenons de façon plus globale cette fois sur les résultats obtenus afin de les rapprocher des hypothèses de recherche initiales. Ce sera alors le moment d’identifier quelles pistes didactiques pourraient être suggérées, dans le contexte de la classe de Français Général Hybride C1.1 du SIAL-FLE qui nous a servi de terrain exploratoire. Nous essaierons de proposer, d’une part, des pistes ciblées sur des compétences d’autonomie et, d’autre part,

des pistes pouvant contribuer au développement de plusieurs compétences d'autonomie simultanément car liées au contenu et à la structuration de la formation hybride concernée.

3.2.1 – L'analyse globale des résultats et la confirmation des hypothèses de recherche

Suite à la collecte de données par l'intermédiaire de l'observation des activités proposées sur Moodle, des questionnaires de satisfaction, du questionnaire spécialisé sur l'autonomie d'apprentissage et de l'entretien avec l'ingénieure pédagogique, les trois hypothèses de recherche initiales sont globalement confirmées sur le périmètre de la classe de Français Général Hybride C1.1 du SIAL-FLE qui a servi de terrain d'exploration.

Avant de présenter la façon dont chacune de ces hypothèses a été globalement vérifiée, rappelons la nécessité d'aborder ces résultats et leur interprétation avec toute la prudence liée au contexte de réalisation de cette recherche et des éventuels biais qui ont pu l'accompagner.

La première hypothèse de recherche considérait que les apprenants du SIAL-FLE disposaient déjà d'un certain niveau d'autonomie d'apprentissage, acquis dans des contextes traditionnels. Les réponses des étudiants et, dans une moindre mesure, celles de l'ingénieure pédagogique ont confirmé cette hypothèse. Notons que, parmi les répondants, ceux qui ont déjà suivi des formations hybrides en langues se perçoivent légèrement plus autonomes que les étudiants n'ayant connu que l'enseignement traditionnel. L'enquête a permis de préciser que ce niveau d'autonomie perçu n'était pas homogène sur l'ensemble des huit compétences formant l'autonomie d'apprentissage. Il ressort un sentiment d'autonomie moindre en ce qui concerne l'autonomie psycho-affective, l'autonomie sociale, l'autonomie cognitive et l'autonomie métacognitive

La deuxième hypothèse indiquait que le soutien apporté aux apprenants du SIAL-FLE dans le développement de leur autonomie couvrait de façon partielle les huit domaines d'application de l'autonomie dans les apprentissages. L'analyse des dispositifs de soutien apportés sur la plateforme Moodle a mis effectivement en évidence des manques, principalement dans le soutien à l'autonomie technique, informationnelle et métacognitive. Les réponses de l'ingénieure pédagogique et celles des étudiants aux questionnaires de satisfaction et au questionnaire sur l'autonomie ont globalement confirmé notre deuxième hypothèse. Les répondants considèrent en effet que le SIAL-FLE pourrait apporter un

soutien plus efficace aux étudiants dans le développement de leur autonomie informationnelle, sociale, psycho-affective, cognitive et métacognitive.

La troisième hypothèse s'intéressait plus spécifiquement au caractère hybride de la formation pour considérer que l'articulation du co-présentiel et du distanciel telle que proposée actuellement par le SIAL-FLE dans ses formations hybrides aidait de façon partielle au développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants. Si les répondants et l'ingénieure pédagogique s'accordent pour souligner la cohérence et l'efficacité des activités proposées sur Moodle, c'est sans doute dans la recherche d'une plus grande complémentarité et fluidité entre le co-présentiel et le distanciel que pourrait résider des axes d'amélioration.

De cette analyse globale des résultats dans le contexte du cours de Français Général Hybride C1.1 du SIAL-FLE, nous tirons comme enseignement qu'un soutien supplémentaire dans les huit compétences d'autonomie d'apprentissage bénéficierait aux étudiants. Celui-ci pourrait être imaginé de deux manières.

D'une part, l'aide au développement de leur autonomie technique, informationnelle, organisationnelle et métacognitive pourrait être proposée aux étudiants sous forme de modules transversaux à l'offre pédagogique du SIAL-FLE. Ces modules seraient accessibles non seulement aux étudiants du cours de Français Général Hybride C1.1 mais également aux étudiants des autres formations, qu'elles soient présentielles, hybrides ou entièrement à distance. Ces modules ne seraient ainsi pas directement liés aux contenus enseignés mais constitueraient une offre didactique transversale visant à contribuer au développement de ces quatre compétences pour tous les étudiants du SIAL-FLE.

D'autre part, l'aide au développement de l'autonomie d'apprentissage pourrait être partie prenante du cours de Français Général Hybride C1.1 en adaptant l'articulation actuellement proposée entre le co-présentiel et le distanciel. Inclure dans ce dispositif de formation des incitations à des interactions plus nombreuses, à la mise en œuvre de pédagogies plus actives, à une offre d'activités en libre choix et proposer un tutorat pour un suivi plus personnalisé permettrait de renforcer simultanément plusieurs compétences d'autonomie chez les apprenants, en particulier leur autonomie sociale, psycho-affective, méthodologique et cognitive. Ces propositions pourront irriguer les autres formations hybrides du SIAL-FLE, sous réserve de leur adaptation aux objectifs pédagogiques de chacune de ces formations et aux besoins spécifiques de leurs étudiants.

3.2.2 – Suggestions de modules transversaux de soutien à l'autonomisation

Dans cette partie, nous chercherons à décrire comment des modules conçus indépendamment des formations hybrides, accessibles à la demande, pourraient contribuer à développer quatre compétences d'autonomie d'apprentissage chez les étudiants.

3.2.2.1 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie technique des étudiants du SIAL-FLE

Un module de type tutoriel présentant des réponses aux questions techniques les plus fréquentes, expliquant et illustrant le fonctionnement de Moodle, de Zoom et prochainement de Big Blue Button, dans le contexte du SIAL-FLE, paraît manquer actuellement, en particulier pour les étudiants qui n'ont connu jusqu'à présent qu'un enseignement traditionnel en classe. Il pourrait être consulté par tous les étudiants en formation à distance et hybrides du SIAL-FLE pour comprendre rapidement le fonctionnement des visioconférences, des forums, des tests, des dépôts de devoirs et disposer d'informations sur les formats de fichiers acceptés. Un tel tutoriel accessible par les étudiants avant le début des cours du semestre pourrait faire gagner du temps aux enseignants en début de formation hybride. Une version avancée de ce tutoriel pour les concepteurs de cours, les enseignants et les tuteurs du SIAL-FLE serait également utile.

3.2.2.2 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie informationnelle des étudiants du SIAL-FLE

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la compétence informationnelle doit s'acquérir pour devenir un acteur social et passe par l'apprentissage de diverses compétences de gestion de connaissances et de maîtrise de l'information telles que la capacité à rechercher, interpréter, organiser, évaluer la crédibilité et l'authenticité, déterminer la pertinence, communiquer et utiliser l'information. Un module transverse dédié à l'acquisition de cette compétence informationnelle pourrait couvrir également les besoins d'étudiants en matière d'écrits universitaires dans le système académique français et pourrait former à la connaissance de sources documentaires accessibles et à la pratique des normes bibliographiques avec ses outils associés.

3.2.2.3 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie organisationnelle des étudiants du SIAL-FLE

Les questionnaires de satisfaction comportaient deux questions sur les temps passés par les étudiants sur Moodle avant et après les séances en co-présentiel. Les réponses à ces

questions sont assez disparates. Une aide à l'organisation du travail des étudiants pourrait être apportée en mentionnant, en regard de chaque activité à réaliser sur plateforme, la durée indicative de réalisation de l'activité et son niveau de difficulté relatif. Une autre amélioration pourrait être apportée au calendrier déjà présent dans Moodle. Actuellement limité à l'affichage des seuls devoirs, celui-ci pourrait mentionner l'ensemble des dates de réalisation des activités des différents cours suivis par l'étudiant et offrir ainsi une « vue apprenant » beaucoup plus riche et aidante pour son organisation. Cette vue pourrait prendre la forme d'une représentation graphique de la chronologie des activités déjà réalisées et restant à réaliser.

3.2.2.4 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie métacognitive des étudiants du SIAL-FLE

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la compétence d'apprendre à apprendre doit être renforcée en vue de développer l'autonomie d'apprentissage globale et l'autonomie langagière. À l'aide d'un module transverse du SIAL-FLE qui s'intitulerait « apprendre à apprendre », nous pourrions proposer aux étudiants, d'une part, de prendre conscience de leurs méthodes d'apprentissage préférées et d'autre part, d'adopter la tenue d'un journal de bord de leur apprentissage. Ce module pourrait, par exemple, proposer aux étudiants la lecture de l'ouvrage de Cyr (1998) et de répondre aux questionnaires sur les stratégies d'apprentissage qui y figurent (Cyr, 1998, p. 163). Cet ouvrage reproduit également une liste de treize stratégies pour améliorer son apprentissage du français. La consultation des pages « Apprendre à apprendre : ça s'apprend ! »⁹ du site du Centre de Ressources en Langues de l'Université de Lille III pourrait être proposée. Ces ressources contribueraient à faire prendre du recul aux étudiants sur leur manière d'apprendre et à identifier les situations dans lesquelles ils ont l'impression d'apprendre plus facilement.

Dans leurs travaux sur l'autonomisation guidée des apprenants en langues, Rivens-Mompean et Eisenbeis ont expérimenté la mise en œuvre d'un journal de bord d'apprentissage auprès de leurs étudiants (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009, p. 6). Activité à la fois très guidée par son caractère obligatoire et ses consignes précises mais aussi

⁹ <https://rpn-langues.univ-lille.fr/apprendre/site/co/0-.html>

très libre par l'écriture laissée en carte blanche aux étudiants, le journal de bord s'est révélé, dans leur étude, comme un outil majeur d'autonomisation, de métacognition et de développement de la réflexion des étudiants sur leur apprentissage. Il a offert aux étudiants l'occasion de réfléchir à leurs pratiques, à ce qu'il leur faut rectifier dans leur manière d'apprendre, à leurs acquis, à leurs besoins et objectifs d'apprentissage et à partager ces réflexions entre pairs.

Les modules que nous venons de suggérer présentent une portée transverse potentiellement utile au développement de l'autonomie technique, informationnelle, organisationnelle et métacognitive des étudiants du SIAL-FLE inscrits à plusieurs formations hybrides. Voyons maintenant plus spécifiquement comment la formation de Français Général Hybride C1.1 analysée dans ce mémoire pourrait évoluer pour soutenir de façon plus prononcée l'autonomisation de ses étudiants.

3.2.3 – Suggestions de pistes didactiques de soutien à l'autonomisation des étudiants du cours de Français Général Hybride C1.1

Les résultats de l'enquête mettent en évidence des besoins de soutien d'un point de vue social et psycho-affectif chez les étudiants. Les pistes didactiques présentées ci-après visent à renforcer ces aspects dans le cours de Français Général Hybride C1.1 et, par voie de conséquence, d'intervenir sur l'autonomie cognitive et méthodologique des apprenants.

3.2.3.1 – Pistes didactiques pour développer les interactions entre les apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1

L'analyse du cours de Français Général Hybride C1.1 et des remarques formulées par les répondants dans les questionnaires montrent que les interactions entre étudiants se limitent à la séance co-présentielle animée par l'enseignant. Les activités proposées actuellement sur Moodle incitent peu à l'échange oral ou écrit entre apprenants. Ce constat sur le cours analysé au SIAL-FLE rejoint le résultat des multiples enquêtes menées par Nissen lorsqu'elle indique que « [...] dans la partie distancielle des formations hybrides en langues, le travail collaboratif est très rarement proposé. Lorsqu'il l'est, il l'est plutôt en présentiel mais non à distance. » (Nissen, 2019, p. 238). Elle s'interroge sur les multiples raisons qui freinent ce développement, comme celles de la difficulté à évaluer les performances individuelles dans les travaux de groupe, du manque de connaissance par les

enseignants d'outils adaptés à ce type d'interactions et du temps nécessaire à la conception de telles pratiques. Comme indiqué dans le cadre théorique, il revient en effet à l'enseignant-concepteur de formation hybride d'imaginer un scénario de communication lui-même hybride.

Tardif cite les théoriciens cognitifs Piaget et Vygotsky pour décrire les apports d'un apprentissage collaboratif fondé sur des échanges qui « font surgir des conflits et provoquent un déséquilibre cognitif propice à l'apprentissage » (Tardif, 1992, p. 96). Le travail en groupe augmente en effet les occasions de pratique d'une langue plus naturelle qu'en classe et d'adaptation de son expression pour s'assurer de la compréhension de ses interlocuteurs. Il offre généralement un contexte de travail plus intime, plus sécurisant et convivial que celui effectué en classe entière et favorise l'expression. Les thèmes choisis pour le cours de Français Général Hybride C1.1 se prêtent bien à la proposition d'activités à réaliser à distance en petits groupes. Les étudiants pourraient, par exemple, présenter aux autres groupes leur série préférée, rédiger une revue de presse ou interviewer un professionnel sur l'alimentation du futur ou la souffrance animale. Les résultats de ces travaux pourraient être alternativement partagés sur Moodle ou en classe, ce qui renforcerait le lien d'articulation entre le distanciel et le co-présentiel.

Des activités de co-résolution peuvent également être suggérées par l'enseignant et mises en œuvre entre étudiants, en son absence, sans empiéter sur le temps alloué à la partie de la formation en classe. Il s'agirait, pour un apprenant éprouvant des difficultés, de faire appel à l'aide d'un apprenant plus expert dans le domaine concerné. Dans le cours de Français Général Hybride C1.1 du 1^{er} semestre, les étudiants asiatiques et hispanophones étaient sur-représentés. Une entraide, par exemple sur des difficultés phonétiques, généralement complémentaires entre ces deux populations, aurait un impact positif sur le développement de leur autonomie cognitive et méthodologique.

Des étudiants ont fait part de leur regret qu'un groupe de discussion n'ait pas été instauré entre eux. Un tel dispositif encourageant la convivialité, l'entraide entre pairs, l'échange interculturel et le sentiment d'appartenance à une communauté d'apprenants pourrait être promu par l'enseignant en début de semestre. Il constituerait un facteur majeur de développement de l'autonomie sociale et psycho-affective, de prévention des risques de découragement et d'accroissement du plaisir à suivre cette formation hybride.

3.2.3.2 – Pistes didactiques pour mettre en œuvre des pédagogies actives dans le cours de Français Général Hybride C1.1

La structure actuelle du cours de Français Général Hybride C1.1 adopte une forme élémentaire de pédagogie inversée, telle que décrite dans le cadre théorique, dans la mesure où des activités sont à réaliser sur Moodle avant la séance collective menée en classe ou en visioconférence. Cependant, à la fois l'ingénierie pédagogique et les étudiants relèvent dans leurs réponses à l'enquête que l'enseignant ne fait généralement pas référence dans son cours à ce qu'ont pu préparer les étudiants en amont, ce qui peut entraîner une forme de découragement chez certains apprenants.

Le nombre important de tests automatisés et notés sur Moodle, de type questionnaires à choix multiples et phrases à trous, est reproché par certains répondants qui notent le manque de projets dans cette formation. Fondée sur le manuel Edito C1, la formation actuelle, comme le souligne l'ingénierie pédagogique, se situe dans une approche communicative et ne met pas en œuvre, à proprement parler, de pédagogies actives.

Deux pistes didactiques pourraient être explorées pour répondre à ces griefs dans la formation que nous étudions.

D'un côté, l'approche actuelle de pédagogie inversée pourrait être renforcée en cherchant à responsabiliser davantage les apprenants sur la partie distancielle et en reliant de façon plus prononcée le distancielle et le co-présentiel. L'enseignant pourrait, par exemple, confier l'animation du début de la séance collective à un petit groupe d'apprenants différent à chaque cours. Ce groupe serait chargé de présenter une synthèse des éléments vus en distancielle et de faire réaliser par les autres apprenants une courte activité ludique à l'oral préparée à l'avance.

D'un autre côté, la mise en œuvre d'un projet de type fil rouge, mené sur la durée du semestre, pourrait être envisagée. La structure actuelle du cours est cyclique, chaque thème est traité selon la même organisation. Cela a pour vertu d'apporter de la régularité dans le travail des apprenants et facilite leur organisation. Cependant, chaque thème se conclut par une production orale ou écrite sans pour autant constituer des tâches s'inscrivant dans un contexte social. L'implication des apprenants pourrait être développée si ces productions gagnaient en visibilité et augmentaient leur expérience vécue à l'intérieur de la classe. À titre d'exemple, la constitution d'un blog collectif des apprenants C1 du SIAL-FLE pourrait constituer un projet enrichi tout au long du semestre à l'aide d'activités menées sur chacun

des thèmes abordés. Des productions orales et écrites, sous formes de vidéos, photos, podcasts, articles, billets ou illustrations seraient publiées régulièrement par les apprenants. Ce blog pourrait être ouvert au sein de Sorbonne Université, voire plus largement, et susciter des commentaires de la part de lecteurs extérieurs à la classe. La mise en œuvre de ce type de projet inscrit dans la réalité sociale serait de nature à renforcer diverses compétences d'autonomie chez les apprenants. Il pourrait se prolonger par une forme de télécollaboration, d'interactions avec des apprenants d'une autre institution, en vue de développer l'apprentissage du français en s'ouvrant encore davantage vers l'extérieur de la classe. Cette orientation pédagogique nécessiterait un investissement important de la part de l'enseignant et la mise en œuvre d'un tutorat, comme nous l'évoquerons plus loin, pour bénéficier à tous les apprenants.

3.2.3.3 – Pistes didactiques pour offrir plus de choix aux apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique en citant les travaux de Jezegou, laisser une certaine liberté de choix aux apprenants dans le cadre de la formation qu'ils suivent a pour vertu de renforcer leur autonomisation, car elle leur permet de s'inscrire dans une dynamique de structuration de leurs apprentissages (Jezegou, 2006, p. 10). L'enquête réalisée auprès des étudiants a fait ressortir leur souhait de pouvoir choisir leurs partenaires lors des travaux en petits groupes, de pouvoir proposer des thèmes de travail ou des activités particulières et de pouvoir partager des ressources de leur choix, comme des articles, des chansons ou des vidéos. L'analyse des activités proposées sur Moodle met en évidence un système de formation fortement hétérostructuré et contrôlé par l'enseignant alors même que la partie distancielle d'une formation hybride est censée laisser à l'apprenant un certain degré de liberté dans son apprentissage. Peu de ressources en libre-service nourrissent la rubrique « Pour aller plus loin » qui n'est d'ailleurs pas proposée de façon systématique pour chacun des thèmes abordés dans la formation. Peu de latitude est offerte aux étudiants dans le choix des activités à réaliser, celles-ci revêtant quasiment toutes un caractère obligatoire.

Si imposer un cadencement régulier des activités à réaliser sur Moodle apporte un rythme de travail propice à l'apprentissage, il serait néanmoins envisageable d'instiller dans la formation de Français Général Hybride C1.1 un degré d'ouverture un peu plus important pour répondre aux attentes des étudiants. Un espace Moodle pourrait rassembler des ressources publiées par l'enseignant dont la consultation serait offerte aux apprenants de

façon libre. Par ailleurs, un lieu de dépôt de ressources numériques placé cette fois sous la responsabilité des étudiants et partagées entre eux leur offrirait ainsi un espace de liberté et susciterait des interactions.

Les activités proposées sur Moodle pourraient être plus nombreuses, variées et différenciées pour essayer de susciter l'intérêt de la plupart des apprenants. Dans le temps imparti de la formation, cela suppose donc que davantage d'activités ne soient pas évaluées ou soient proposées de façon optionnelle. Apparaît donc le risque que ce type d'activités ne soient pas effectuées par certains étudiants si celles-ci ne concourent pas à la validation de leur unité d'enseignement. Une piste de réponse pourrait résider dans la revue des activités prenant actuellement la forme de tests automatisés, obligatoires et notés, pour lesquelles leur contribution aux objectifs d'apprentissage pourrait être réévaluée au regard d'autres activités encourageant davantage d'interactions et un rôle actif chez l'apprenant. Un autre élément de réponse relève d'une plus grande cohésion entre les activités distancielles et les activités effectuées en classe ou en visioconférence. Si les résultats d'activités non évaluées, à réaliser de façon individuelle à distance, sont directement utiles à la réalisation d'activités collectives avec l'enseignant, les apprenants seraient davantage incités à s'y intéresser. Enfin, il conviendrait dans cette formation de considérer davantage l'évaluation formative, l'auto-évaluation et la co-évaluation, sur laquelle nous reviendrons, et éviter d'évaluer toutes les activités de façon sommative.

3.2.3.4 – Pistes didactiques pour offrir un suivi plus personnalisé aux apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1

Parmi les réponses au questionnaire sur l'autonomie des étudiants, il ressort comme point notable le manque de retour de la part des enseignants sur les activités réalisées par les étudiants sur Moodle pour revenir sur les difficultés rencontrées, identifier les erreurs commises et y remédier. Les étudiants sont nombreux à exprimer la demande de recevoir le corrigé de leurs productions et de connaître les erreurs les plus fréquemment commises par le groupe sur Moodle. Reconnaissant une déperdition dans la fluidité de cette formation hybride, l'ingénieure pédagogique constate que, de façon générale, les enseignants portent leur attention sur les séances de cours en co-présentiel et ne font pas toujours le lien avec les activités proposées aux étudiants sur Moodle.

Face à ce constat, deux propositions didactiques peuvent être formulées. D'une part, le tutorat, si le SIAL-FLE s'en donne les moyens, permettrait d'organiser, en complément

du cours animé par l'enseignant, des ateliers en plus petits effectifs, voire des rendez-vous individuels de permanence pédagogique, afin d'apporter aux étudiants des éléments de correction et d'explication et de proposer des évaluations formatives suivies d'activités de remédiation. Outre ces aspects langagiers et cognitifs, l'accompagnement d'un étudiant par un tuteur est de nature à lui procurer un soutien motivationnel et social. Les travaux proposés en petits groupes et l'éventuel projet de blog pourraient être suivis préférentiellement par le tuteur.

D'autre part, la formation actuelle ne propose pas aux étudiants de s'auto-évaluer ni de s'évaluer mutuellement. Or la co-évaluation responsabilise les apprenants, diversifie les activités et développe les interactions entre pairs, la confrontation de jugements individuels et la recherche de consensus. Elle peut procurer chez l'apprenant un autre rapport à l'erreur et davantage de confiance dans ses productions. Elle peut renforcer également sa capacité à se confronter au regard de l'autre et sa motivation. Comme l'indique Tardif, en confiant la possibilité aux étudiants de concevoir des grilles d'objectivation et d'évaluation, l'enseignant-tuteur leur permettrait de réfléchir à leurs productions, à leurs objectifs et à leur manière d'apprendre (Tardif, 1992, p. 99). La co-évaluation pourrait s'appliquer, par exemple, aux travaux menés en petits groupes, sur la base de grilles d'évaluation conçues initialement par les étudiants puis validées par l'enseignant ou le tuteur.

Les aménagements didactiques à la formation actuelle de Français Général Hybride C1.1 que nous suggérons ici nécessitent d'être étudiés de façon beaucoup plus approfondie pour en mesurer la pertinence et la faisabilité. Fondés sur les résultats de notre enquête, ils visent à tracer quelques pistes didactiques pour que le SIAL-FLE puisse s'en inspirer dans sa prochaine rénovation de son offre pédagogique et s'engage vers une prise en compte plus importante du renforcement des diverses composantes de la compétence d'autonomie des apprenants.

Conclusion

La recherche que nous avons menée au SIAL-FLE sur la classe hybride de Français Général Hybride C1.1 nous a permis d'aborder des notions majeures de la didactique du Français Langue Étrangère. Les travaux de chercheurs didacticiens menés depuis une quarantaine d'années sur la compétence d'autonomie d'apprentissage et ses multiples composantes susceptibles d'être acquises par un apprenant nous ont servi à établir un diagnostic du niveau de soutien apporté par le SIAL-FLE à ses étudiants en formations hybrides. Etudiants étrangers de l'enseignement supérieur, le parcours des apprenants du SIAL-FLE témoigne d'un bon niveau d'autonomie dans leur apprentissage. Notre étude a cherché à montrer que celui-ci pourrait cependant être renforcé pour mieux répondre aux exigences d'une formation hybride en langues, en particulier dans son aspect distanciel et dans son articulation avec les séances animées par l'enseignant.

L'objectif principal de cette recherche était d'identifier quelles compétences concourant à l'autonomie d'apprentissage devaient être plus particulièrement renforcées chez les apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1. De l'observation des activités à distance proposées dans cette formation, des réponses aux questionnaires de satisfaction renseignés par les étudiants, des réponses au questionnaire dédié à l'autonomisation que nous leur avons soumis et des réponses à l'entretien mené avec l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE, il est ressorti qu'un soutien plus appuyé aux huit compétences formant l'autonomie d'apprentissage bénéficierait globalement aux étudiants. Notre enquête a révélé que l'autonomie d'apprentissage et ses nombreuses facettes nécessitait un accompagnement multiforme de la part de l'équipe pédagogique afin de répondre aux diverses situations d'apprentissage.

Dans le contexte et le délai de réalisation de cette enquête, seules des données de ressenti ont pu être analysées et les pistes didactiques proposées n'ont pas pu être mises en œuvre pour en évaluer les éventuels apports. Cependant, ces travaux ont suscité l'intérêt de l'ingénieure pédagogique et ont vocation à nourrir la réflexion du SIAL-FLE dans la prochaine rénovation de son offre pédagogique hybride.

Sur un plan plus prospectif, l'innovation dans l'apprentissage des langues, qui constitue la raison d'être du SIAL-FLE, pourrait être servie par deux ambitions.

Le premier enjeu, sous-jacent au contenu de ce mémoire, concerne la formation des enseignants aux missions d'accompagnement que nécessitent les formations hybrides en langues. La plupart des pistes didactiques que nous suggérons pour aider à l'autonomisation des apprenants ne pourront porter leurs fruits sans un investissement conséquent de la part de l'équipe pédagogique, en particulier des enseignants et des éventuels tuteurs. Soutenir l'autonomie d'apprentissage des apprenants suppose de s'assurer, chez les enseignants, de leur adhésion à cet objectif et de la révision de certaines de leurs missions et postures. Il leur faudra renoncer à certaines prérogatives s'ils veulent laisser les apprenants prendre des initiatives et exercer des choix dans leur apprentissage. Dans une approche autonomisante, l'enseignant aura moins le rôle de transmettre que celui de guider et devra pour cela déployer de multiples compétences pour devenir un « pédagogue de l'hybride » comme l'indique Hamel dans son ébauche d'un modèle d'enseignant de formations hybrides en Français Langue Seconde (Hamel, 2017, p. 19). Une action de conduite du changement sera donc à opérer pour amener les enseignants à adopter une posture orientée vers l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage.

Le deuxième enjeu vient interroger l'approche fondée sur des données de ressenti adoptée ici et vise la recherche d'une plus grande objectivation des besoins d'accompagnement. La perspective d'utiliser les outils d'intelligence artificielle et d'analyse de données se précise dans le monde de l'enseignement. Les *Learning Analytics*, telles qu'expérimentées par le projet Modèles Et Traces au service de l'Apprentissage des Langues (METAL) mené à l'Université de Lorraine¹⁰, se définissent par la collecte, l'analyse et l'exploitation intelligente de données produites par l'apprenant en situation d'apprentissage. Elles procurent de façon automatisée de nombreuses données sur l'apprentissage et peuvent venir compléter des données subjectives de ressenti. Leur exploitation permet différents types de retours d'expérience vers l'apprenant, vers l'enseignant-concepteur-tuteur et vers l'institution, sous la forme d'indicateurs constatés et prédictifs, présentés à l'aide d'outils de visualisation, et sous la forme de dispositifs d'alertes. Sous réserve de consentement et de réponse aux questions d'éthique et de protection de la vie privée que l'usage de ces dispositifs ne manqueront pas de poser, utiliser ces données pourrait permettre d'améliorer

¹⁰ <http://metal.loria.fr/>

notre connaissance des compétences d'autonomie à renforcer chez les apprenants afin d'adapter nos approches pédagogiques et d'encourager les étudiants à prendre en charge le développement de leur autonomie.

Nous concluons ce mémoire par la citation suivante : « Chaque apprenant a en lui les graines de l'autonomie et, en milieu institutionnel, c'est à l'enseignant qu'il revient de contribuer à les faire germer. » (Benson, 2011, p. 91).

Bibliographie

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance - Instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans Saleh I., Lepage D. & Bouyahi S. (dir.). Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur. *Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*. Laboratoire Paragraphe, Paris : Université Paris VIII Vincennes-St Denis, 139-159. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>.

Barbot, M.-J. & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères - Réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. Dans Dervin F. & Badrinathan V. (dir.). L'autonomie dans les pratiques éducatives ? *Synergies France. Revue du Gerflint*, n° 9. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/France9/barbot.pdf>.

Benson, P. (2011). *Teaching and Researching : Autonomy*. 2ème édition. London : Pearson.

Blin, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. Dans Chanier, T., Pothier, M. (dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n° 110, 215-226. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/document>.

Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active Learning - Creating Excitement in the Classroom*. Washington D. C., USA : Association for the Study of Higher Education. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. Repéré à <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>.

Crépieux, G. (2008). Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE. *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 15-19. Repéré à http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/015_019_crepieux.pdf.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, coll. « Didactique des langues étrangères ».

Deschryver, N. & Charlier, B. (dir.). (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, Jossey-Bass.

Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, n° 7, 55-69. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001461v2/document>.

Hamel, M.-J. (2017). Portraits d'enseignants de FLS, pédagogues de l'hybride. Vers une ébauche de modèle. *Alsic*, vol. 20, n° 3. Repéré à <https://journals.openedition.org/alsic/3138>

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Repéré à <http://www.lerif.net/A-GRAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques CRAPPEL*, n° 20, 75-87. Repéré à <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf>.

Jacquinet G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, vol. 102, 55-67. Repéré à www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_102_1_1305.

Jezegou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection - Pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Éducation permanente*, n° 152, 43-54. Repéré à https://www.academia.edu/839032/Formations_ouvertes_et_autodirection_pour_une_articulation_entre_libert%C3%A9s_de_choix_et_engagement_cognitif_de_l'apprenant.

Jezegou, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation - Conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation permanente*, n° 168, 113-122. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00193207/document>.

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015). *Classes inversées - Enseigner et apprendre à l'endroit !* Collection Maîtriser. Futuroscope Cedex/Paris : Réseau Canopé.

Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies - Enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans Albero. *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermes / Lavoisier, 241-263. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>.

Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio - Two L2 English examples. *Language Teaching*, n° 42, 222-233. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/228959779_Language_learner_autonomy_and_the_European_Language_Portfolio_Two_L2_English_examples.

Nissen, E. (2006). *Questionnaire aux enseignants du projet FLODI*. Document non publié.

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

Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, n° 301, 15-34. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>.

Porcher, L. (1981). Les chemins de la liberté. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, n° 41, 127-135.

Porcher, L. (1992). Omniprésence et diversité des auto-apprentissages. Dans Hachette F.L.E., *Les auto-apprentissages* (p. 6 – p. 14). Vanves. Repéré à <http://excerpts.numilog.com/books/9782010192869.pdf>

Puren, C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Publié en ligne (février 2009) sur le site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV). Repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>.

Rivens Mompean, A. & Eisenbeis, M. (2009). Autoformation en langues - Quel guidage pour l'autonomisation ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 6-1. Repéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/2204>.

Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahiers Franco-Canadiens de l'ouest*, vol. 4, n° 1, 89-102. Repéré à <https://ustboniface.ca/presses/file/documents---cahier-vol-4-no-1/41Tardif.pdf>

Tassinari, M. G. (2012). Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage - Un modèle dynamique. *Les langues modernes*, n° 3/2012, 28-37. Repéré à https://www.academia.edu/12165324/Auto%C3%A9valuer_l_autonomie_d_apprentissage_un_mod%C3%A8le_dynamique_Les_Langues_Modernes_3_2012_28_38.

Table des images/tableaux

Figure 1 : La pyramide de Bloom inversée (Lebrun & Lecoq, 2015, p. 80).....	12
Figure 2 : Composantes principales à l'établissement de la typologie des dispositifs hybrides (Deschryver & Charlier, 2012, p. 20).....	24
Figure 3 : Fonctions de l'enseignant-tuteur dans l'accompagnement des apprenants dans une formation hybride en langues (Nissen, 2019, p. 224).....	26

Annexe 1 – Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2 – Evaluation et attestation de stage

Document sous droits non diffusable

Annexe 3 – Questionnaire apprenants sur l'autonomie

Le questionnaire peut être consulté à l'adresse suivante : <https://forms.gle/ymtb3zJXY2dFTr348>.

	Questions	Réponses proposées
	Hybridité	
1	Avant d'étudier au SIAL-FLE, j'avais déjà suivi une formation hybride en langues	Oui / Non
2	Dans mes cours au SIAL-FLE, les séances de cours avec l'enseignant (en classe ou en visioconférence) et les activités à réaliser sur Moodle se complètent et s'articulent bien	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
3	Dans mes cours au SIAL-FLE, les activités à réaliser sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?	Les activités sur Moodle sont moins / aussi / plus efficaces que celles en classe
4	Selon vous, qu'est-ce qu'il faudrait changer pour améliorer l'efficacité des activités sur Moodle ou en classe ?	Réponse libre
	Autonomie technique	
	Mon degré d'autonomie initial	
5	De façon générale, je dispose d'un équipement informatique et d'une connexion correcte et je sais utiliser les outils numériques (plateformes d'apprentissage, outils de communication)	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
	Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	
6	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'apprend à utiliser Moodle (forum, activités, dépôt de devoirs), on me met à disposition des tutoriels	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
7	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide si j'ai des difficultés d'accès au matériel informatique, de connexion ou des problèmes techniques	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
8	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans mon utilisation de Moodle ?	Réponse libre
	Autonomie informationnelle	
	Mon degré d'autonomie initial	
9	De façon générale, je sais chercher des informations pertinentes et les exploiter et je maîtrise la recherche documentaire (sources d'information, qualité, exploitation, restitution et partage, référencement)	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
	Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	
10	Dans mes cours au SIAL-FLE, on me propose des activités guidées pour apprendre à rechercher de l'information	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
11	Dans mes cours au SIAL-FLE, je sais où trouver de l'aide pour rechercher de l'information	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
12	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans mes recherches d'informations ?	Réponse libre
	Autonomie organisationnelle	
	Mon degré d'autonomie initial	
13	De façon générale, je sais m'organiser, gérer et planifier mon travail et je respecte les échéances	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
	Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	
14	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide pour m'organiser, travailler de façon régulière, planifier mon travail, suivre le travail réalisé et celui qui reste à faire	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
15	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'indique le temps et l'effort nécessaires pour réaliser les activités	Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord
16	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans l'organisation de mon travail ?	Réponse libre
	Autonomie méthodologique	
	Mon degré d'autonomie initial	

17	De façon générale, je sais m'y prendre pour réaliser les activités	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i>	
18	Dans mes cours au SIAL-FLE, on me met à disposition des fiches méthodes en lien avec les activités à réaliser ou les compétences à acquérir	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
19	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'évalue sur mon travail réalisé sur Moodle et on m'indique sur quels critères mon travail sera évalué	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
20	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour améliorer mes méthodes de travail ?	<i>Réponse libre</i>
	<i>Autonomie sociale</i>	
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>	
21	De façon générale, j'échange avec l'enseignant et les autres étudiants, je sais travailler en groupe et je sais demander de l'aide et aider les autres	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i>	
22	Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage les échanges à distance avec l'enseignant (messagerie, chat, forum, ...)	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
23	Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage le travail en groupe et la coopération à distance avec les autres étudiants (forum, atelier d'entraide, co-évaluation, ...)	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
24	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour avoir davantage d'échanges avec l'enseignant et avec les autres étudiants ?	<i>Réponse libre</i>
	<i>Autonomie psycho-affective</i>	
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>	
25	De façon générale, je m'implique dans ma formation, je prends des initiatives, je contrôle mes émotions et je ne me décourage pas	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i>	
26	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'offre la possibilité de choisir par moi-même des thèmes de travail, des activités, de travailler seul ou en groupe par exemple	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
27	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'encourage et on me rassure pour que je garde ma motivation tout au long de la formation	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
28	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour améliorer mon implication dans ma formation ?	<i>Réponse libre</i>
	<i>Autonomie cognitive</i>	
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>	
29	De façon générale, je sais développer mes connaissances et compétences et je sais repérer mes faiblesses	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i>	
30	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'incite à être actif dans mon apprentissage et à participer	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
31	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à analyser mes erreurs pour progresser, on me fait des retours personnalisés, on me propose des auto-évaluations	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
32	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux apprendre et acquérir des connaissances et compétences ?	<i>Réponse libre</i>
	<i>Autonomie métacognitive</i>	
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>	
33	De façon générale, je réfléchis à ma manière d'apprendre pour essayer de l'améliorer et je connais mes styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, global, analytique, ...) pour mémoriser et interpréter le sens	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i>	

34	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à identifier mes styles d'apprentissage préférés	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
35	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à réfléchir à ma manière d'apprendre (partage avec les autres étudiants de pratiques d'apprentissage, journal de bord personnel, écriture de textes réflexifs, ...)	<i>Tout à fait d'accord / Plutôt d'accord / Plutôt pas d'accord / Pas du tout d'accord</i>
36	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux connaître et améliorer ma manière d'apprendre ?	<i>Réponse libre</i>
<i>Synthèse sur soutien à l'autonomisation</i>		
37	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE m'ont permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	<i>Outils numériques / Recherche et exploitation d'informations / Organisation du travail / Méthodes de travail / Interactions avec les autres / Implication dans le travail / Acquisition de connaissances et de compétences / Manière d'apprendre</i>
38	Pourquoi, selon-vous ?	<i>Réponse libre</i>
39	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE ne m'ont pas permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	<i>Outils numériques / Recherche et exploitation d'informations / Organisation du travail / Méthodes de travail / Interactions avec les autres / Implication dans le travail / Acquisition de connaissances et de compétences / Manière d'apprendre</i>
40	Pourquoi, selon-vous ?	<i>Réponse libre</i>

Annexe 4 – Contrat d'apprentissage du cours de Français Général Hybride C1.1

CONTRAT D'APPRENTISSAGE



Ce cours est un cours **hybride** : la moitié du cours se fait en présentiel et l'autre moitié s'effectue en ligne à travers la plateforme Moodle. Vous trouverez tous les détails sur l'accès à cette plateforme dans le document annexe intitulé « Tutoriel Moodle – cours hybride ».

Votre participation en ligne chaque semaine est donc indispensable pour la bonne progression ainsi que l'assimilation des concepts vus dans le cours et à ce titre, elle constituera une partie importante de l'évaluation.

Absences

Vous avez droit à 3 absences injustifiées au cours du semestre, après quoi chaque nouvelle absence devra être dûment justifiée par un certificat médical. En cas de non-respect de cette règle, vous ne pourrez plus valider les crédits associés au cours.

A noter : votre absence à un cours ne vous dispense pas de faire les activités en ligne sur Moodle liées à ce cours.

Modalités d'évaluation du cours hybride

❖ Résultats aux tests sur Moodle = 30%

Moyenne des notes obtenues aux activités de type "test" (📝) sur Moodle

❖ Qualité des productions écrites sur Moodle = 30%

Moyenne des notes obtenues pour chaque "devoir" (📁) + une note globale pour les participations aux différents "forums" (💬)

❖ Évaluation finale sur table : 30%

❖ Participation et régularité : 10%

Régularité de la participation sur Moodle, ponctualité dans le rendu des devoirs, participation orale en classe et qualité des interventions orales.

Comme vous pouvez le voir, ce sont avant tout **votre régularité et votre participation active notamment sur Moodle** qui vous permettront d'obtenir une bonne note.

Manuel utilisé

Le cours suit la progression du **manuel Edito C1, édition Didier 2018 que vous devez vous procurer** au plus vite car vous en aurez besoin aussi bien pendant le cours en présentiel que pour réaliser les activités en ligne sur Moodle.

Vous pouvez l'acheter neuf, y compris en version numérique, ou d'occasion (à condition que ce soit la bonne édition). Assurez-vous d'avoir aussi le CD.

Participation en ligne

D'une semaine à l'autre, connectez-vous sur Moodle et faites les activités indiquées dans la rubrique « après le cours » de la semaine du cours passé et celles de la rubrique « avant le cours » du cours à venir. Il est fortement conseillé de répartir vos efforts et de faire les activités en ligne en plusieurs fois tout au long de la semaine.

❖ Cas général : tests (📝), forums (💬)

Merci de faire ces activités avant d'arriver en cours afin de laisser au professeur le temps d'analyser les résultats (et éventuellement revenir sur un point difficile ou non acquis par la majorité de la classe).

Pour les forums (💬), après votre participation, votre tuteur vous renverra votre texte corrigé afin que vous ayez la possibilité de travailler sur vos erreurs.

❖ Cas des exercices de type « devoir » (📁)

Il faudra impérativement poster votre texte aux dates indiquées :

Semaine 2	Du 21 au 27 septembre
Semaine 4	Du 5 au 11 octobre
Semaine 6	Du 19 au 25 octobre
Semaine 7	Du 2 au 8 novembre
Semaine 10	Du 23 au 29 novembre

Si durant une semaine vous ne pouvez pas faire les activités en ligne, merci d'écrire un email en indiquant la raison à votre professeur qui vous accordera alors un délai si nécessaire.

Je soussigné(e) ai bien lu et compris les modalités de fonctionnement du cours hybride et m'engage à les respecter.

Date :

Lieu :

Signature de l'étudiant(e) :

Annexe 5 – Réponses aux questionnaires de satisfaction – questions fermées (en date du 03/01/2021)

	Moyenne		QS1 - Series (Mania)					QS2 - SOS sens critique					QS3 - Ah la vache !										
	35		42					32					36										
Nombre de réponses sur 92 inscrits			Oui		Non			Oui		Non			Oui		Non								
			39		3			29		3			32		4								
			Pas du tout satisfaisant		Peu satisfaisant		Satisfaisant		Très satisfaisant		Pas du tout satisfaisant		Peu satisfaisant		Satisfaisant		Très satisfaisant						
Avez-vous apprécié ce thème ?	93%	7%	0	2	23	17	0	1	25	6	0	2	20	14									
Que pensez-vous de la qualité et de la variété des documents visuels et sonores utilisés pour le cours ?	3%	97%	0	2	25	15	0	4	19	9	0	3	22	11									
Que pensez-vous de la qualité et de la variété des activités à faire sur Moodle pour ce dossier ?	9%	91%	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures						
			1	15	13	7	6	3	13	11	3	2	4	15	13	2	2						
AVANT le cours, combien de temps avez-vous passé, en moyenne, chaque semaine, pour faire les activités en ligne sur Moodle ?	56%	44%	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures						
			1	12	14	9	6	0	9	12	4	7	0	16	10	5	5						
APRÈS le cours, combien de temps avez-vous passé, en moyenne, chaque semaine, pour faire les activités en ligne sur Moodle ?	47%	53%	Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile		Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile		Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile	
			1	14		27		0		0	12		20		0		0	16		20		0	
Que pensez-vous du niveau de difficulté des activités sur Moodle ?*	43%	57%	1	2	3	4	5	Note moyenne	1	2	3	4	5	Note moyenne	1	2	3	4	5	Note moyenne			
			0	0	3	17	22	4,5	0	2	1	16	13	4,3	0	1	4	14	17	4,3			
Quelle note donneriez-vous à l'ensemble des activités sur Moodle liées à ce dossier, sur une échelle de 1 à 5 ?	Note moyenne		QS4 - La mémoire dans le peau					QS5 - Vertiges de l'amour					QS6 - La famille (dans tous ses états)										
	4,36		41					32					29										
			Oui		Non			Oui		Non			Oui		Non								
			40		1			31		1			27		2								
			Pas du tout satisfaisant		Peu satisfaisant		Satisfaisant		Très satisfaisant		Pas du tout satisfaisant		Peu satisfaisant		Satisfaisant		Très satisfaisant						
			0		2		22		17		0		0		22		10						
			1		3		23		14		0		3		20		9						
			Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 heure à 1 heure 30	De 1 heure 30 à 2 heures	Plus de 2 heures						
			10	14	11	2	4	6	18	5	1	2	4	14	6	3	2						
			4	17	9	8	3	0	19	5	3	5	5	14	7	2	1						
			Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile		Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile		Trop facile	Facile		Difficile		Très difficile	
			1	21		18		1		0	14		18		0		0	12		16		1	
			1	2	3	4	5	Note moyenne	1	2	3	4	5	Note moyenne	1	2	3	4	5	Note moyenne			
			0	2	3	12	24	4,4	0	1	2	12	17	4,4	0	1	3	10	15	4,3			

Annexe 6 – Réponses aux questionnaires de satisfaction – question ouverte (en date du 03/01/2021)

Compétences d'autonomie d'apprentissage	Marques de soutien ressenties par les apprenants (exprimées dans les questionnaires de satisfaction)	Besoins de soutien ressentis par les apprenants (exprimés dans les questionnaires de satisfaction)
Autonomie technique		<p>« J'aimerais bien plus de vidéos ou bien, avoir les audios en ligne au lieu d'avoir besoin d'utiliser le CD. » (QS1)</p> <p>« Personne a un lecteur DVD/CD de nos jours, et on ne peut pas donc faire les activités qui le requies. » (QS2)</p> <p>« J'ai de la difficulté à accéder aux exercices du CD, car souvent la version en ligne ne fonctionne pas pour moi, et je n'ai pas d'appareil pour lire un CD physique. » (QS2)</p>
Autonomie informationnelle		
Autonomie organisationnelle	<p>« Personnellement les exercices sur Moodle conviennent à mes besoins. Le volume de travail assez bien équilibré parmi les sessions me permet de m'entraîner d'une manière plutôt efficace. » (QS4)</p> <p>« Le cours passe vite mais on arrive à faire les exercices. On avance bien. » (QS5)</p>	<p>« S'il y a deux productions par semaine à préparer (orale et écrite) et encore beaucoup d'exercices, cela prend assez de temps... » (QS4)</p> <p>« Bien préciser l'exercice d'un groupe ou d'un autre en ne donnant pas accès au groupe qui n'est pas concerné parce que c'est arrivé que j'ai fait un exercice qui n'était pas pour mon groupe. » (QS4)</p> <p>« Je suis seulement un peu perdue. Je voudrais que dans le moodle est indique la date parce que c'est plus facile pour moi avec la date indiquée. » (QS4)</p> <p>« L'examen approchant, j nous a resté moins de temps pour travailler ce dernier thème. » (QS6)</p>
Autonomie méthodologique		<p>« plus d'explications sur Moodle (pas juste des contrôles) » (QS1)</p> <p>« Je pense qu'il faut préciser les questions par exemple il y a des questions qui ne précisent pas s'il peut y avoir une ou deux réponses dans la même question. » (QS1)</p> <p>« Certains explications grammaticales ne sont pas bien expliqué dans le manuel et je voudrais qu'on ajoute d'information complémentaire. » (QS3)</p> <p>« J'aimerais avoir plus d'information par rapport au grammaire. » (QS4)</p>
Autonomie sociale		
Autonomie psycho-affective	<p>« J'aime les exercices dans ce livre. » (QS1)</p> <p>« le cours est très interactif, il utilise des différents moyens de enseignement (vidéos, textes, images, travail de groupe) et on est poussé de réfléchir et donner nos opinions sans être jugés et sans nous dire que le réponse n'est pas bon. Cela nous encourage à plus participer et nous élève la confiance en soi, en facilitant l'apprentissage. » (QS1)</p> <p>« J'adore les cours! » (QS1)</p> <p>« J'aime beaucoup les tâches où il faut remarquer comment les francophones natifs changent leurs mots / utilisent l'argot. » (QS1)</p> <p>« J'aime les exercices du livre, et aussi les vidéos. » (QS1)</p> <p>« Pour moi c'était un bon dossier avec de bonnes activités. » (QS2)</p> <p>« Très instructif !!! » (QS2)</p> <p>« J'apprécie les activités sur Moodle » (QS2)</p> <p>« Cours incroyables, bravo! » (QS3)</p> <p>« Le sujet était très intéressant :) » (QS3)</p> <p>« j'ai tellement aimé, et c'est toujours instructif, on apprend toujours de nouvelles choses! » (QS3)</p> <p>« ce thème m'a donné envie de travaillé sur une maquette de vaisseau spatiale, je ne vois pas vraiment le rapport! mais c'est toute la magie de ce thème. » (QS4)</p> <p>« Merci beaucoup pour votre travail! le cours est super intéressant! » (QS4)</p> <p>« J'ai beaucoup aimé l'exercice de Madeleine de Proust. » (QS4)</p> <p>« J'ai beaucoup apprécié l'activité sur les neurosciences qui malheureusement n'était pas pour notre groupe! » (QS4)</p> <p>« j'ai apprécié beaucoup la disponibilité et la compétence de la professeur. » (QS4)</p> <p>« ça me plais de travaillé sur ces activités dans le Moodle" (QS4)</p> <p>« une thème très sentimentale :) » (QS5)</p> <p>« L'analyse de la chanson était très intéressante! » (QS5)</p> <p>« C'est très intéressant votre cours! » (QS6)</p> <p>« Le thème à été très intéressant. » (QS6)</p> <p>« J'ai beaucoup apprécié ce thème :) » (QS6)</p> <p>« Les activités sont très intéressantes. » (QS6)</p>	<p>« J'ai trouvé que les exercices sont satisfaisants mais j'aimerais faire plus de travail à l'oral parce que c'est l'aspect de mon français dans lequel je manque surtout de confiance » (QS1)</p> <p>« Les tests sont parfois ennuyants » (QS1)</p> <p>« C'était vraiment difficile de faire la production orale, j'avais beaucoup du stress et j'ai perdu mes mots plusieurs fois, je crois qu'il serait plus facile de faire un exposé en présentiel mais j'ai essayé de faire mon mieux quand même! » (QS2)</p> <p>« Plutôt que seulement une question pour l'essai, un choix de questions avec quelques qui sont plus difficile pour nous mettre un défi si nous avons envie. » (QS3)</p>

Compétences d'autonomie d'apprentissage	Marques de soutien ressenties par les apprenants (exprimées dans les questionnaires de satisfaction)	Besoins de soutien ressentis par les apprenants (exprimés dans les questionnaires de satisfaction)
Autonomie technique		<p>« J'aimerais bien plus de vidéos ou bien, avoir les audios en ligne au lieu d'avoir besoin d'utiliser le CD. » (QS1)</p> <p>« Personne a un lecteur DVD/CD de nos jours, et on ne peut pas donc faire les activités qui le requis. » (QS2)</p> <p>« J'ai de la difficulté à accéder aux exercices du CD, car souvent la version en ligne ne fonctionne pas pour moi, et je n'ai pas d'appareil pour lire un CD physique. » (QS2)</p>
Autonomie informationnelle		
Autonomie organisationnelle	<p>« Personnellement les exercices sur Moodle conviennent à mes besoins. Le volume de travail assez bien équilibré parmi les sessions me permet de m'entraîner d'une manière plutôt efficace. » (QS4)</p> <p>« Le cours passe vite mais on arrive à faire les exercices. On avance bien. » (QS5)</p>	<p>« S'il y a deux productions par semaine à préparer (orale et écrite) et encore beaucoup d'exercices, cela prend assez de temps... » (QS4)</p> <p>« Bien préciser l'exercice d'un groupe ou d'un autre en ne donnant pas accès au groupe qui n'est pas concerné parce que c'est arrivé que j'ai fait un exercice qui n'était pas pour mon groupe. » (QS4)</p> <p>« Je suis seulement un peu perdue. Je voudrais que dans le moodle est indiquée la date parce que c'est plus facile pour moi avec la date indiquée. » (QS4)</p> <p>« L'examen approchant, j'ai resté moins de temps pour travailler ce dernier thème. » (QS6)</p>
Autonomie méthodologique		<p>« plus d'explications sur Moodle (pas juste des contrôles) » (QS1)</p> <p>« Je pense qu'il faut préciser les questions par exemple il y a des questions qui ne précisent pas s'il peut y avoir une ou deux réponses dans la même question. » (QS1)</p> <p>« Certaines explications grammaticales ne sont pas bien expliquées dans le manuel et je voudrais qu'on ajoute d'information complémentaire. » (QS3)</p> <p>« J'aimerais avoir plus d'information par rapport à la grammaire. » (QS4)</p>
Autonomie sociale		

Annexe 7 – Réponses aux questionnaires sur l'autonomie d'apprentissage (en date du 06/01/2021)

Hybridité

Num. de question	Numéro de réponse Date de réponse	1 02/12/2020 17:14	2 11/12/2020 20:03	3 11/12/2020 20:39	4 12/12/2020 15:43	5 12/12/2020 20:09	6 14/12/2020 02:09	7 15/12/2020 22:14	8 16/12/2020 01:58	9 18/12/2020 11:59	10 18/12/2020 12:46	11 21/12/2020 09:46	12 27/12/2020 09:20
	Hybridité												
1	Avant d'étudier au SIAL-FLE, j'avais déjà suivi une formation hybride en langues Dans mes cours au SIAL-FLE, les séances de cours avec l'enseignant (en classe ou en visioconférence) et les activités à réaliser sur Moodle se complètent	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
2	Dans mes cours au SIAL-FLE, les activités à réaliser sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
3	Les activités sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?	Les activités sur Moodle sont moins efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont plus efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont moins efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont moins efficaces que celles en classe
4	Selon vous, qu'est-ce qu'il faudrait changer pour améliorer l'efficacité des activités sur Moodle ou en classe ?	en classe : correction de la prononciation (des erreurs récurrentes) --> aide à s'améliorer	Peut être l'enseignement de la grammaire doit commencer en classe pour que les étudiants remarquent les fautes courantes et qu'ils posent des questions.	Plus d'activités de grammaire	Je trouve que parfois les activités Moodle ne sont pas en équilibre entre eux: parfois trop courtes et faciles avec 2-3 questions et parfois elles prennent beaucoup de temps en plus (par ex. les CO, CE...) ou sont beaucoup plus difficiles.	Il y a trop d'activités orales en classe qui sont parfois un peu fatigantes.	/	J'aimerais bien qu'en cours présidentiel, les enseignants puissent citer quelques erreurs fréquentes issues des activités sur Moodle. (Mais je pense que Moodle n'a pas la fonctionnalité de faire un feed-back)	Parfois, les activités sur moodle étaient un peu évidentes/faciles	Avoir plus d'exercices de compréhension orale, même courts	Il faudrait rendre les activités de grammaire sur Moodle plus interactives.	/	/

Num. de question	Numéro de réponse Date de réponse	13 27/12/2020 15:41	14 27/12/2020 15:51	15 28/12/2020 10:49	16 29/12/2020 00:27	17 02/01/2021 20:06	18 03/01/2021 16:19	19 03/01/2021 17:07	20 03/01/2021 17:14	21 03/01/2021 19:05	22 03/01/2021 20:01	23 04/01/2021 13:55	24 04/01/2021 15:52
	Hybridité												
1	Avant d'étudier au SIAL-FLE, j'avais déjà suivi Dans mes cours au SIAL-FLE, les séances de cours avec l'enseignant (en classe ou en visioconférence) et les activités à réaliser sur Moodle se complètent	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
2	Dans mes cours au SIAL-FLE, les activités à réaliser sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
3	Les activités sur Moodle sont plus, aussi ou moins efficaces pour apprendre que les séances de cours avec l'enseignant ?	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont moins efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe	Les activités sur Moodle sont aussi efficaces que celles en classe
4	Selon vous, qu'est-ce qu'il faudrait changer pour améliorer l'efficacité des activités sur Moodle ou en classe ?	/	Peut-être faire quelques exercices de grammaire sur zoom	Je n'ai pas fait du cours en classe, tout était sur zoom	Enlever la partie pour discuter les réponses de CO en petit groupe.	En classe il faudra plus de grammaire (réviser les temps)	/	Faire un point sur les exercices faites sur Moodle, reprendre des points difficiles et les expliquer pendant le cours en classe.	Moins d'élèves par cours.	Il faut faire plus d'activités en classe	Plus de variété et de complexité dans certains exercices	Rien	rien

Autonomie informationnelle

Num. de question	Noméro de réponse Date de réponse	1 02/12/2020 17:14	2 11/12/2020 20:03	3 11/12/2020 20:39	4 12/12/2020 15:43	5 12/12/2020 20:09	6 14/12/2020 02:09	7 15/12/2020 22:14	8 16/12/2020 01:58	9 18/12/2020 11:59	10 18/12/2020 12:46	11 21/12/2020 09:46	12 27/12/2020 09:20
	Autonomie informationnelle												
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>												
9	De façon générale, je sais chercher des informations pertinentes et les exploiter et je maîtrise la recherche documentaire (sources d'information, qualité, exploitation, restitution et partage, référencement) Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
10	Dans mes cours au SIAL-FLE, on me propose des activités guidées pour apprendre à	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
11	Dans mes cours au SIAL-FLE, je sais où trouver de l'aide pour rechercher de	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
12	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans mes recherches d'informations ?	/	En fait le cours était plutôt un cours de familiarité à la langue française, pas un cours de remise à niveau ni un cours de recherche, donc il n'était pas nécessaire de rechercher de sources ou les évaluer parce que si nécessaire, les sources étaient déjà disponibles.	/	/	Google...	/	/	Des propositions de sites françaises ?	La Professeure	Il y a plein d'information déjà sur Moodle.	/	/

Num. de question	Noméro de réponse Date de réponse	13 27/12/2020 15:41	14 27/12/2020 15:51	15 28/12/2020 10:49	16 29/12/2020 00:27	17 02/01/2021 20:06	18 03/01/2021 16:19	19 03/01/2021 17:07	20 03/01/2021 17:14	21 03/01/2021 19:05	22 03/01/2021 20:01	23 04/01/2021 13:55	24 04/01/2021 15:52
	Autonomie informationnelle												
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>												
9	De façon générale, je sais chercher des informations pertinentes et les exploiter et je maîtrise la recherche documentaire (sources d'information, qualité, exploitation, restitution et partage, référencement) Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
10	Dans mes cours au SIAL-FLE, on me propose des activités guidées pour apprendre à	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord
11	Dans mes cours au SIAL-FLE, je sais où trouver de l'aide pour rechercher de	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
12	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans mes recherches d'informations ?	/	L'internet et le dictionnaire	/	L'enseignant pourrait fournir quelques sites internets concernants.	/	Avoir plus d'activités guidées pour apprendre à rechercher de l'information sur Moodle à regarder individuellement	Peut-être une liste avec des sites recommandées par l'université/enseignant pour faire la recherche.	Connaitre quelques sources d'information/ Avoir accès à une base de données appartenant à l'université	/	Je connais bien	/	/

Autonomie organisationnelle

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20
Num. de question	Autonomie organisationnelle												
13	<i>Mon degré d'autonomie initial</i> De façon générale, je sais m'organiser, gérer et planifier mon travail et je respecte les échéances	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide pour m'organiser, travailler de façon régulière, planifier mon travail, suivre le travail réalisé et celui	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
15	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'indique le temps et l'effort nécessaires pour réaliser les activités	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
16	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans l'organisation de mon travail ?	/	Les délais étaient très importants pour organiser le travail et les devoirs.	/	/	Professeur	/	L'enseignante de mon cours au Sial-Fle nous explique à chaque fois les activités à réaliser sur Moodle.	/	/	Je n'ai pas eu besoin d'aide supplémentaire pour mon organisation.	/	/

Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52
Num. de question	Autonomie organisationnelle												
13	<i>Mon degré d'autonomie initial</i> De façon générale, je sais m'organiser, gérer et planifier mon travail et je respecte les échéances	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide pour m'organiser, travailler de façon régulière, planifier mon travail, suivre le travail réalisé et celui	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
15	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'indique le temps et l'effort nécessaires pour réaliser les activités	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord
16	Qu'est-ce qui m'aurait aidé dans l'organisation de mon travail ?	/	La bonne organisation de Moodle et l'accès facile	/	Tout est bien. Nous sommes bien au courant de toutes les informations.	/	/	Je crois que c'est le travail personnel de bien gérer le temps. Par contre l'indication avec le temps recommandé pour une exercice peut aider à mieux comprendre le niveau d'effort attendu.	Avoir des cours présentiels (pas possible avec le Covid) et aussi, très important, moins d'élèves dans le cours. On était tellement d'élèves que la prof n'avait pas le temps de corriger les activités sur Moodle, et cela coupait la fluidité du contenu (pourquoi faire l'activité suivante si je ne sais même pas si j'ai bien réussi la dernière?)	/	Donne plus de temps pour faire les productions écrites et orales	/	/

Autonomie méthodologique

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20		
Num. de question	Autonomie méthodologique														
	Mon degré d'autonomie initial														
17	De façon générale, je sais m'y prendre pour réaliser les activités Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord		
18	Dans les cours au SIAL-FLE, on me met à disposition des fiches méthodes en lien avec les activités à réaliser ou les compétences à acquérir	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord		
19	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'évalue sur mon travail réalisé sur Moodle et on m'indique sur quels critères mon travail	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord		
20	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour améliorer mes méthodes de travail ?	recevoir le corrigé de mes productions écrites - pour voir plus précisément où j'ai encore de faiblesses		Si les cours n'étaient pas en ligne, il serait préférable de parler avec le professeur et voir les choses où il fallait faire attention.		/	J'ai trouvé très utiles les fiches de méthodologie par ex. des PE ou de grammaire. Peut-être des fiches sur le vocabulaire fait en classe seraient utiles aussi. Par ex. avec les expressions figées/diématiques et/ou le registre de langue (standard, familier, soutenu etc...) qu'on peut télécharger et garder même après le cours.	Conseil du prof	/	/	/	La professeure	/	/	/

Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52
Num. de question	Autonomie méthodologique												
	Mon degré d'autonomie initial												
17	De façon générale, je sais m'y prendre pour réaliser les activités Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
18	Dans les cours au SIAL-FLE, on me met à disposition des fiches méthodes en lien avec les activités à réaliser ou les compétences à acquérir	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
19	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'évalue sur mon travail réalisé sur Moodle et on m'indique sur quels critères mon travail	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
20	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour améliorer mes méthodes de travail ?	/	/	/	déjà bien	Corriger les devoirs déposés sur Moodle étape par étape	/	/	Encore, avoir des cours présentiels (Covid a fait du programme hybride un programme 100% en ligne)	Plus d'exercices	Une fiche explicative de la manière d'évaluer	/	/

Autonomie sociale

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20
Num. de question	Autonomie sociale												
21	<i>Mon degré d'autonomie initial</i> De façon générale, j'échange avec l'enseignant et les autres étudiants, je sais travailler en groupe et je sais demander de l'aide et	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage les échanges à distance avec l'enseignant (messagerie, chat, forum, ...)	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
	Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage le travail en groupe et la coopération à distance avec les autres étudiants (forum, atelier)	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour avoir davantage d'échanges avec l'enseignant et avec les autres étudiants ?	/	Les cours en présentiel.	/	/	Par e-mail	/	/	Créer un groupe séparé entre étudiants Erasmus (surtout pendant le confinement) pour s'échanger (WhatsApp..)	/	/	/	/
Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52
Num. de question	Autonomie sociale												
21	<i>Mon degré d'autonomie initial</i> De façon générale, j'échange avec l'enseignant et les autres étudiants, je sais travailler en groupe et je sais demander de l'aide et	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord
	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage les échanges à distance avec l'enseignant (messagerie, chat, forum, ...)	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord
	Dans mes cours au SIAL-FLE, on organise et on encourage le travail en groupe et la coopération à distance avec les autres étudiants (forum, atelier)	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord
	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour avoir davantage d'échanges avec l'enseignant et avec les autres étudiants ?	/	Le chat, le forum	Avoir des cours en classe et pas sur zoom. Sur zoom toutes les interactions s'enlèvent	Si l'on puisse choisir son propre partenaire ou binôme parce que dès fois certain n'est pas très sympa et je préfère discuter avec d'autre que j'ai déjà connu.	/	/	Je trouve que l'enseignement est facilement joignable. Avec les autres étudiants - peut-être le travail en groupe (cours en présentiel). Par contre ce qui concerne les exercices en groupe sur Moodle, je ne les trouve pas très utiles dans le sens de l'interaction.	Avoir un group Whatsapp peut-être ou faire des activités en ligne à deux.	Plus d'activités en groupe	Plus de forums	Un forum ou group chat	/

Autonomie cognitive

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20	
Num. de question	Autonomie cognitive													
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>													
	29	De façon générale, je sais développer mes connaissances et compétences et je sais repérer mes	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	30	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'incite à être actif dans mon apprentissage et à participer	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
	31	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à analyser mes erreurs pour progresser, on me fait des retours personnalisés, on me propose des auto-évaluations	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
32	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux apprendre et acquérir des connaissances et compétences ?	<i>p.ex. recevoir le corrigé des productions écrites, ...</i>	<i>Encore une fois, le problème était surtout l'enseignement en distance et le grand nombre des étudiants par rapport à la durée du</i>	/	/	<i>Voir les erreurs</i>	/	/	<i>Des petits feedbacks à la fin d'une séance (je sais que c'est difficile à réaliser avec tellement de monde)</i>	/	<i>Les feedbacks sont plutôt bien faits, donc rien.</i>	<i>Des auto-évaluations seront utiles.</i>	/	
Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52	
Num. de question	Autonomie cognitive													
	<i>Mon degré d'autonomie initial</i>													
	29	De façon générale, je sais développer mes connaissances et compétences et je sais repérer mes	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	30	<i>Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation</i> Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'incite à être actif dans mon apprentissage et à participer	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	31	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à analyser mes erreurs pour progresser, on me fait des retours personnalisés, on me propose des auto-évaluations	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord
32	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux apprendre et acquérir des connaissances et compétences ?	/	<i>Les retours personnalisés</i>	<i>Avoir plus d'information sur mes erreurs et celles de mes copains</i>	<i>Plus de retours personnalisés.</i>	/	/	<i>Les retours personnalisés aident beaucoup à comprendre et à analyser les erreurs.</i>	<i>Même réponse, plus d'attention de la part de l'enseignante, moins d'élèves</i>	/	<i>Améliorer le feedback dans certains exercices</i>	<i>Les cours en présentiel</i>	/	

Autonomie métacognitive

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20	
Num. de question	Autonomie métacognitive													
33	Mon degré d'autonomie initial De façon générale, je réfléchis à ma manière d'apprendre pour essayer de l'améliorer et je connais mes styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, global, analytique, ...) pour	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord
	Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à identifier mes styles d'apprentissage préférés	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à réfléchir à ma manière d'apprendre (partage avec les autres étudiants de pratiques d'apprentissage, journal de bord personnel, écriture de	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux connaître et améliorer ma manière d'apprendre ?	/	Je ne suis pas sûre.	/	/	Ecouter les conseils des camarades	/	/	/	/	/	/	/	/
Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52	
Num. de question	Autonomie métacognitive													
33	Mon degré d'autonomie initial De façon générale, je réfléchis à ma manière d'apprendre pour essayer de l'améliorer et je connais mes styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, global, analytique, ...) pour	Tout à fait d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
	Le soutien du SIAL-FLE à mon autonomisation Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à identifier mes styles d'apprentissage préférés	Plutôt pas d'accord	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas du tout d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	
	Dans mes cours au SIAL-FLE, on m'aide à réfléchir à ma manière d'apprendre (partage avec les autres étudiants de pratiques d'apprentissage, journal de bord personnel, écriture de	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	
	Qu'est-ce qui m'aurait aidé pour mieux connaître et améliorer ma manière d'apprendre ?	/	/	/	plus de discussion et de partage avec les autres étudiants de méthodes d'apprentissage.	/	/	/	/	Plus d'activités pour parler en public	Activités pour différents types d'étudiants	Plus de conseils individuels	/	

Synthèse sur le soutien à l'autonomisation – Apports ressentis

Numéro de réponse		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Date de réponse		02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20
Num. de question	Synthèse sur soutien à l'autonomisation												
37	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE m'ont permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	Outils numériques, Organisation du travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Organisation du travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Manière d'apprendre	Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière d'apprendre	Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Manière d'apprendre	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Manière d'apprendre	Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière d'apprendre	Outils numériques, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Organisation du travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière d'apprendre
38	Pourquoi, selon-vous ?	polyvalence des activités	Parce que j'ai appris de travailler en temps limité pour rendre les devoirs, et je me suis familiarisée aux outils numériques.	/	On nous a encouragé à participer et à travailler en groupe, ce qui m'a donné un peu plus de confiance en moi même quand je parle français. Je trouve que l'interaction avec les autres et un des moyens le plus efficace pour apprendre et on ne le fait pas souvent en cours. La régularité des activités à faire sur Moodle m'a obligé à prendre le temps chaque semaine pour travailler sur ce cours, ce qui m'a aidé à mieux m'organiser et travailler.	Les exercices en ligne sont plus efficaces parce que je peux voir les erreurs tout de suite	/	/	On était toujours accompagné (sois sur la plateforme, sois sur zoom)	/	L'échange avec des autres étudiants non francophones est un grand aide pour se mettre à l'aise dans les interactions. Les cours sont des importants outils pour l'apprentissage de connaissances et compétences aussi.	Je dirais que les cours sont organisés très bien et ils permettent de faire un travail continu. En plus, pendant le cours on est encouragé d'interagir et de participer, ce qui m'a donné l'opportunité de m'appliquer avec les autres aussi.	/
Numéro de réponse		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Date de réponse		27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52
Num. de question	Synthèse sur soutien à l'autonomisation												
37	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE m'ont permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	Organisation du travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail	Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Organisation du travail, Méthodes de travail	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Organisation du travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Organisation du travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière	Organisation du travail, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière d'apprendre	Organisation du travail, Méthodes de travail, Manière d'apprendre
38	Pourquoi, selon-vous ?	/	La méthode de travail est différente de celle qu'on fait en Croatie	/	les activités sur Moodle et le manuel Edito sont assez pratiques.	/	Les activités sur moodle et les taches hebdomadaires m'ont poussé à mieux organiser mon travail. L'organisation du cours même m'encourageait à participer et à interagir avec les autres.	Interactions avec les autres - car on est confronté au travail avec d'autres personnes qu'on ne connaît pas. Acquisition de connaissances et de compétences - car on travail en classe mais on doit aussi continuer à travailler personnellement pour avoir des résultats. J'ai bien apprécié les exercices de productions écrites données sur Moodle, particulièrement les retours personnalisés. Cela m'aide beaucoup à comprendre les erreurs que je fait tout le temps et donc les retravailler personnellement.	À cause de son caractère hybride	Parce qu'on, travaille dans ces domaines	C'est bien complète et pratique	/	/

Synthèse sur le soutien à l'autonomisation – Besoins ressentis

	Numéro de réponse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Date de réponse	02/12/2020 17:14	11/12/2020 20:03	11/12/2020 20:39	12/12/2020 15:43	12/12/2020 20:09	14/12/2020 02:09	15/12/2020 22:14	16/12/2020 01:58	18/12/2020 11:59	18/12/2020 12:46	21/12/2020 09:46	27/12/2020 09:20
Num. de question	Synthèse sur soutien à l'autonomisation												
39	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE ne m'ont pas permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	Méthodes de travail, Manière d'apprendre	Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Manière d'apprendre	Interactions avec les autres	Recherche et exploitation d'informations	/	Outils numériques	Recherche et exploitation d'informations	Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences	Interactions avec les autres	Outils numériques, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Acquisition de connaissances et de compétences	/	Interactions avec les autres
40	Pourquoi, selon vous ?	/	Parce que le travail était plutôt autonome sans feedback personnalisé	/	On n'a pas fait beaucoup de recherche active.	/	/	/	Honnêtement, je n'ai pas appris beaucoup de nouveau (à part le vocabulaire)... Il me manquait un peu la grammaire.	/	/	/	/
	Numéro de réponse	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	Date de réponse	27/12/2020 15:41	27/12/2020 15:51	28/12/2020 10:49	29/12/2020 00:27	02/01/2021 20:06	03/01/2021 16:19	03/01/2021 17:07	03/01/2021 17:14	03/01/2021 19:05	03/01/2021 20:01	04/01/2021 13:55	04/01/2021 15:52
Num. de question	Synthèse sur soutien à l'autonomisation												
39	Je considère que mes formations hybrides au SIAL-FLE ne m'ont pas permis de développer mon autonomie dans les domaines suivants	Recherche et exploitation d'informations	Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres	Autre : Mon niveau de français est exactement pareil	Méthodes de travail, Manière d'apprendre	Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Manière d'apprendre	/	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Implication dans le travail, Manière d'apprendre	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Manière d'apprendre	Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Parler en public	Outils numériques, Recherche et exploitation d'informations, Organisation du travail, Méthodes de travail, Interactions avec les autres, Implication dans le travail, Acquisition de connaissances et de compétences, Manière	Recherche et exploitation d'informations, Interactions avec les autres, Implication dans le travail	Recherche et exploitation d'informations, Interactions avec les autres
40	Pourquoi, selon vous ?	/	/	On n'a pas eu d'opportunités pour parler avec les copains, juste pour faire des exercices en classe, et on n'a pas analysé les erreurs	L'enseignant n'a pas indiqué ni aidé à améliorer notre manière d'apprendre.	/	/	Je pense que pendant ce cours ce n'était pas la préoccupation principale.	Trap d'élèves dans le cours, il n'y avait que les forums pour échanger l'info	/	On est autonomes	/	/

Annexe 8 – Retranscription de l’entretien avec l’ingénieure pédagogique du SIAL-FLE (en date du 25/01/2021)

B. : *Bonjour F.,*

Un grand merci pour ta disponibilité.

Cet entretien portera sur les formations hybrides qui sont dispensées au SIAL-FLE et sur la question du développement de l’autonomie d’apprentissage des étudiants.

D’abord, pour commencer, quelle est ton appréciation globale sur les formations hybrides du SIAL-FLE et plus particulièrement sur le cours de Français Général Hybride C1.1 que j’ai analysé ? Que penses-tu de l’articulation entre les activités qui sont proposées sur Moodle et celles qui sont animées par l’enseignant ?

F. : Alors, de manière globale, je vais parler du point de vue des étudiants, on a une appréciation assez positive de ces cours hybrides. Les étudiants apprécient la possibilité de pouvoir avoir ce temps en présentiel et ce temps en autonomie pour pouvoir, en fonction des cours, approfondir des points qui ont été travaillés, faire un peu de remédiation. Donc de manière générale, on a des retours assez positifs sur les cours hybrides.

La répartition qui est faite, à savoir à 50% en présentiel et à 50% sur Moodle, là encore, les retours sont assez bons. Alors, je parle de manière globale. Après, certains étudiants, oui, nous ont fait remonter certaines remarques, à savoir que, certains aimeraient que la partie présentielle soit plus conséquente par exemple, donc réduire le temps sur Moodle. Et d’autres préféreraient le contraire. Donc ça c’est vraiment en fonction des étudiants et moi je pense que c’est aussi en fonction de leurs profils d’apprentissage.

Ensuite, la manière dont sont articulés les cours sur Moodle. Moi je pense que la répartition à hauteur de 50% sur Moodle et en présentiel est favorable à un bon apprentissage. Si on regarde la partie sur Moodle, justement, le fait de fonctionner avec une phase de préparation du cours « avant le cours », une phase « pendant le cours » et une phase « après le cours », je trouve que justement, ça permet aux étudiants de préparer des contenus qui vont être abordés, de prendre connaissance de ces contenus réellement, de manière sérieuse. En réalité, ça c’est quelque chose qui était demandé au début pour tous les cours, l’enseignant demande aux étudiants de prendre connaissance d’un texte, de préparer des exercices, etc. Mais ce sont souvent des choses qui passent à la trappe, parce que, enfin tout dépend des étudiants, les étudiants ne prennent pas le temps de le faire. Il faudrait vraiment l’imposer dans l’articulation du cours, dans sa structure. Je trouve que ça permet justement de travailler plus en détail les contenus, mais aussi à l’enseignant, de l’autre côté, de gagner du temps sur ce qui est travaillé en présentiel.

B. : *Oui, justement, ce que tu indiques, c’est que ça nécessite de la part de l’étudiant d’avoir déjà un certain degré d’autonomie, en amont du cours. On peut penser effectivement qu’avec le niveau académique des étudiants en licence ou master et leur niveau déjà élevé en français, ils disposent déjà de ce degré d’autonomie. Est-ce que tu partages ce constat ou est-ce qu’il y a des points à discuter ?*

F. : Oui, alors, on pourrait penser que, oui, tous ces étudiants disposent déjà de ce degré d’autonomie mais en réalité ce n’est pas le cas. D’une part, parce qu’il ne faut pas oublier que ce sont des étudiants étrangers, donc ces étudiants-là ont besoin d’un accompagnement plus accru que les étudiants français. Non, en réalité, ce n’est pas le cas de tous les étudiants, ils n’ont pas tous ce degré d’autonomie, pour différentes raisons, ne serait-ce qu’en fonction

de leur parcours scolaire, leur manière d'aborder les contenus, le rapport à l'école, le rapport à la scolarité n'est pas le même donc non, tous les étudiants n'ont pas ce degré d'autonomie.

B. : *Est-ce que les formations hybrides ont été conçues dès le départ en tenant compte de ce point-là, donc en cherchant à développer l'autonomie d'apprentissage des étudiants ?*

F. : Alors je pense que oui, les cours hybrides ont été pensés, d'une part, au départ pour ces étudiants qui auraient un fort degré d'autonomie, qui pourraient se débrouiller seuls et d'autre part, pour les moins autonomes, justement pour le développer. Après, on est sur un cours standard qui n'est pas forcément adapté ni aux étudiants très autonomes ni à ceux qui le sont moins. Donc on est sur un entre-deux, je dirais, parce qu'on garde quand même la partie présentielle et, à partir de ce standard, on peut plus ou moins s'adapter à ces différents profils. Tandis que si on est sur des cours complètement à distance, c'est vrai que, là, on s'adresse aux étudiants qui seraient capables de suivre un enseignement en autonomie complète.

B. : *Quand on a diffusé les questionnaires, que ce soit les questionnaires de satisfaction et le questionnaire plus dédié sur l'autonomie, ce qui pouvait ressortir des demandes, des besoins des étudiants, c'est peut-être, d'une part, davantage d'interactions entre eux, pour les activités réalisées à distance, davantage de flexibilité ou de marges de manœuvre dans le choix des activités à réaliser, un besoin aussi de davantage de personnalisation dans les retours. Est-ce que ces demandes-là, tu les partages et comment pourrait-on étoffer l'offre pour répondre à ces besoins-là ?*

F. : Oui, je les partage complètement parce que, au départ, je pense, ce qui a été pensé, pour les cours hybrides et aussi pour les cours complètement à distance, c'est que la partie à distance serait en autonomie mais serait également suivie. Ce serait une partie qui serait suivie par un tuteur ou par un stagiaire. Et c'est vrai qu'avec les années, je pense que ça s'est perdu. Là, ce qu'on fait, c'est qu'on apporte une grosse attention sur les cours qui sont complètement à distance mais c'est vrai que les cours hybrides, je ne sais pas, on juge peut-être que le fait qu'il y ait cette partie présentielle ne nécessite pas d'avoir un suivi pour la partie qui est sur Moodle. Donc moi c'est quelque chose que je partage tout à fait.

Au même titre que les cours 100% à distance, il faudrait, oui, avoir ces forums de discussion où les étudiants pourraient échanger entre eux, justement sur ce qui est fait sur Moodle. Là encore, ils pourraient avoir un suivi personnalisé qui, à la fois, permettrait pour certains d'avoir de la remédiation, pour d'autres du soutien ou de poser des questions, et, par la même occasion, d'avoir des feed-back plus personnalisés. Donc, oui, moi je pense que c'est justifié.

Après, est-ce que c'est faisable ? En l'état, je ne suis pas sûre parce que ça nécessiterait d'avoir des moyens humains beaucoup plus importants, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui. Donc les enseignants, je pense, se débrouillent comme ils peuvent, pour être sur les deux fronts mais c'est vrai que c'est assez compliqué pour eux de gérer ces deux aspects. Donc je pense que c'est peut-être aussi pour ça que Moodle est devenu, en tout cas pour les cours hybrides, une plateforme d'appui qui permet, comme je le disais tout à l'heure, d'appuyer le cours en présentiel mais pas de s'en distinguer en proposant des choses complètement différentes, des activités qui sortiraient justement de ce qui est fait en présentiel. Non, c'est devenu un appui pour le cours.

B. : *Est-ce que tu imaginerai d'autres types de dispositifs d'accompagnement ou de réponses à d'autres besoins qui ne seraient pas remontés via les questionnaires ?*

F. : Là, dans les réponses que tu m'apportes, les étudiants aimeraient avoir un feed-back plus personnalisé. Moi je pense qu'un accompagnement qu'on pourrait ajouter à tout ce qui a été

cité, c'est de la remédiation et du soutien. Je pense que ça, c'est quelque chose qui passe un peu à la trappe mais qui reste quand même nécessaire. On a cette partie en présentiel et déjà beaucoup d'étudiants rencontrent des difficultés diverses mais sur une plateforme numérique comme Moodle, les problématiques sont tout autre, les difficultés sont tout autre et ils en rencontrent. Donc, ça serait bien aussi d'apporter un accompagnement à ce niveau. Voilà, je pense.

B. : *Est-ce que cette remédiation pourrait se faire entre pairs, entre étudiants ? Est-ce que ça ne pourrait pas être une piste pour alléger aussi la charge des enseignants et développer les interactions ?*

F. : Oui, oui, complètement, je le pense aussi, je suis tout à fait d'accord. Je pense que le fait de développer les interactions entre les étudiants permettrait, oui, de faire un gros travail là-dessus et de décharger les enseignants et éventuellement les personnes qui seraient en suivi de la partie à distance. Ça, on le voit bien pour les cours à distance. Le fait d'avoir cette animation sur les forums, des forums de discussion asynchrone, cela permet aux étudiants, justement, d'interagir. Les interactions ne sont pas forcément directes, c'est en décalé, mais, cela permet justement de mettre le point sur certaines choses qu'ils n'auraient pas compris en cours et leur permet, d'eux-mêmes, de remédier à leurs difficultés. Oui, complètement.

B. : *Pour conclure, le SIAL-FLE va engager une rénovation de son offre, ça va prendre plusieurs années. Quels sont les objectifs pédagogiques que tu te fixes pour cette rénovation ? Est-ce qu'on irait vers davantage de pédagogies actives, inclure de la perspective actionnelle dans les formations car, actuellement, on est plutôt en approche communicative encore ?*

F. : Oui, absolument

B. : *Alors, quelles seraient les tendances pour cette rénovation ?*

F. : Pour le moment, on travaille sur la rénovation du cours de Français général hybride B2 qui a été le premier cours hybride à être lancé par le SIAL-FLE. Dans un premier temps, pour le remettre au goût du jour, parce que les ressources qui sont utilisées vieillissent, tout simplement. Donc, on part sur une actualisation du contenu. Comme ça a été le premier cours hybride à être développé, on se rend compte, après coup, que, justement, au fil des années, ce cours a été allégé par les enseignants qui ont été en charge de ce cours et on découvre qu'il ne convient pas à tous les enseignants. Au niveau du contenu, on a parfois un déséquilibre entre certaines parties, parce que certains enseignants ont jugé bon de renforcer certaines parties et d'alléger d'autres parties.

Je pense que ça s'est toujours fait en adéquation avec les besoins recensés sur le moment mais, au final, on arrive à quelque chose de déséquilibré. Ça reste cohérent, ce n'est pas la question, mais on s'est un peu éloigné de l'idée de départ.

Ensuite, oui, justement, on voudrait partir sur un contenu un peu plus proche de la perspective actionnelle, de ce qui pourrait être fait dans le cadre de cette approche-là, et, peut-être, insérer des contenus plus ludiques, qui faciliteraient l'interaction entre les étudiants. Donc, par exemple, on a Big Blue Button qui sera bientôt installé avec Moodle. On voudrait utiliser, par exemple, cette application pour proposer des choses qui sortent un peu de l'ordinaire. On a aussi Panopto qui a déjà été installé, donc vraiment on voudrait un peu sortir du standard que l'on a.

Tel que le cours est actuellement, ce n'est vraiment qu'une extension de ce qui est fait en présentiel, de ce qu'il y a dans le manuel. Donc, on voudrait vraiment essayer de développer

cette partie Moodle pour en faire quelque chose d'indépendant, enfin pas complètement indépendant car ça doit quand même rester en cohérence avec ce qui est fait en présentiel, mais vraiment proposer quelque chose qui serait adapté à cet enseignement numérique. On est en réalité sur du e-learning, on voudrait l'investir comme il se doit.

C'est ambitieux, on ne sait pas si on y arrivera parce qu'il y a différents facteurs, il faut prendre en compte l'avis des enseignants parce que ce sont les enseignants qui sont sur le terrain et je conçois que c'est plus facile pour eux de fonctionner comme maintenant mais on doit quand même essayer d'innover. C'est la vocation du SIAL d'être en accord avec notre temps, tout simplement, et d'utiliser les outils qu'on a à notre disposition.

B. : *Parfait, un grand merci F. pour ces éléments très intéressants.*

F. : Je t'en prie, merci à toi.

Table des matières

Sommaire	1
INTRODUCTION	2
PARTIE 1 - LE CADRE THÉORIQUE DES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES ET DE L'AUTONOMISATION DE L'APPRENANT.....	4
1.1 – LES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES.....	5
1.1.1 – Présence et distance ou présence et absence ?	5
1.1.2 – Articuler co-présentiel et distanciel pour créer une forme de formation spécifique	8
1.1.3 – Interactions, flexibilité, pédagogie active, environnement numérique et évaluation : les autres traits communs des formations hybrides en langues	9
1.1.3.1 - Interactions	9
1.1.3.2 – Flexibilité	10
1.1.3.3 – Pédagogies actives	11
1.1.3.4 – Environnement numérique	13
1.1.3.5 – Evaluation	13
1.1.4 – Les formations hybrides en langues : des bénéfiques au prix d'une certaine complexité	14
1.2 – L'AUTONOMIE, UN CONCEPT MAJEUR DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES.....	15
1.2.1 – L'autonomie de l'apprenant : apprendre à apprendre, à la fois un but et un moyen	15
1.2.2 – L'autonomisation, la « marche vers l'autonomie ».....	18
1.2.3 – L'autonomisation dans un contexte formatif, une compétence plurielle, multidimensionnelle.....	19
1.2.3.1 - L'autonomie technique	20
1.2.3.2 - L'autonomie informationnelle	20
1.2.3.3 - L'autonomie organisationnelle	20
1.2.3.4 - L'autonomie méthodologique.....	21
1.2.3.5 - L'autonomie sociale.....	21
1.2.3.6 - L'autonomie psycho-affective	21
1.2.3.7 - L'autonomie cognitive.....	22
1.2.3.8 - L'autonomie métacognitive	22
1.3 – L'ACCOMPAGNEMENT DES APPRENANTS DANS LES FORMATIONS HYBRIDES EN LANGUES	22
1.3.1 – L'accompagnement par l'enseignant-tuteur : guider pour donner de l'autonomie	23
1.3.2 – L'accompagnement par les pairs : interagir pour apprendre.....	27
PARTIE 2 - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE AU SIAL-FLE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	29
2.1 – LE SIAL-FLE, TERRAIN DE RECHERCHE SUR L'AUTONOMISATION DES APPRENANTS EN FORMATIONS HYBRIDES	30
2.1.1 – Le SIAL Sorbonne Université et son offre pédagogique innovante	30
2.1.2 – Le SIAL-FLE et ses formations hybrides	31
2.1.3 – Le choix du SIAL-FLE comme terrain de recherche.....	33
2.2 – LE QUESTIONNEMENT SUR L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LE CADRE DES FORMATIONS HYBRIDES DU SIAL-FLE.....	33
2.2.1 – Les questions de recherche	34
2.2.2 – La problématique et les hypothèses de recherche.....	34
2.2.2.1 – Hypothèse 1 : les apprenants du SIAL-FLE disposent déjà d'un certain niveau d'autonomie d'apprentissage, acquis dans des contextes traditionnels	35
2.2.2.2 – Hypothèse 2 : le soutien apporté aux apprenants du SIAL-FLE dans le développement de leur autonomie couvre de façon partielle les huit domaines d'application de l'autonomie dans les apprentissages	35

2.2.2.3 – Hypothèse 3 : l’articulation du co-présentiel et du distanciel telle que proposée actuellement par le SIAL-FLE dans ses formations hybrides aide de façon partielle au développement de l’autonomie d’apprentissage des apprenants	35
2.3 – LA DÉMARCHE DE RECHERCHE ET LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	36
2.3.1 - La stratégie de vérification des hypothèses de recherche	36
2.3.1.1 – Des hypothèses aux critères d’analyse	36
2.3.1.2 – Les contraintes d’exercice de la recherche	37
2.3.1.3 – Des critères d’analyse au corpus d’observables retenu	37
2.3.2 - La justification des choix, l’atténuation des biais et les limites de la recherche.....	38
2.4 – LA DÉMARCHE D’ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES	39
2.4.1 - La structure du résultat d’analyse des données collectées	40
2.4.2 - La démarche d’analyse du cours Français Général Hybride C1.1 sur la plateforme Moodle.....	40
2.4.3 - La démarche d’analyse des questionnaires de satisfaction	40
2.4.4 - La démarche d’analyse du questionnaire sur l’autonomie.....	41
2.4.4.1 – La démarche d’analyse du questionnaire sur l’autonomie en vue d’évaluer le degré d’autonomie générale perçue par les apprenants.....	42
2.4.4.2 – La démarche d’analyse du questionnaire sur l’autonomie en vue d’évaluer la perception des apprenants sur l’aide à leur autonomisation apportée par le SIAL-FLE.....	42
2.4.4.3 – La démarche d’analyse du questionnaire sur l’autonomie en vue d’évaluer la perception des apprenants sur les apports de l’articulation entre le co-présentiel et le distanciel	43
2.4.5 - La démarche d’analyse de l’entretien avec l’ingénieure pédagogique	43
PARTIE 3 - LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES ET L’INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS A DES FINS DIDACTIQUES.....	45
3.1 – LES RÉSULTATS DE LA COLLECTE DE DONNÉES PROVENANT DE CHAQUE SOURCE RETENUE	46
3.1.1 – Les résultats de la recherche des marques de soutien sur la plateforme Moodle du cours de Français Général Hybride C1.1	46
3.1.1.1 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie technique.....	46
3.1.1.2 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie informationnelle.....	47
3.1.1.3 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie organisationnelle.....	47
3.1.1.4 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie méthodologique	47
3.1.1.5 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie sociale	48
3.1.1.6 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie psycho-affective.....	48
3.1.1.7 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie cognitive	48
3.1.1.8 – Les marques de soutien aux apprenants en autonomie métacognitive.....	49
3.1.2 – Le résultat de la collecte des données des questionnaires de satisfaction sur le cours Français Général Hybride C1.1	49
3.1.2.1 – Le ressenti des apprenants sur le cours hybride au travers des questionnaires de satisfaction	49
3.1.2.2 – Les marques de soutien à l’autonomie ressenties par les apprenants au travers des questionnaires de satisfaction	50
3.1.2.3 – Les besoins de soutien à l’autonomie ressentis par les apprenants au travers des questionnaires de satisfaction	51
3.1.3 – Le résultat de la collecte des données des questionnaires sur l’autonomie.....	52
3.1.3.1 – Le résultat sur la perception par les apprenants de leur degré d’autonomie de façon générale, indépendamment de la formation suivie au SIAL-FLE.....	53
3.1.3.2 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l’aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie technique	54
3.1.3.3 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l’aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie informationnelle	55

3.1.3.4 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie organisationnelle	56
3.1.3.5 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie méthodologique	56
3.1.3.6 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie sociale.....	57
3.1.3.7 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie psycho-affective	58
3.1.3.8 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie cognitive.....	59
3.1.3.9 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie métacognitive	60
3.1.3.10 – Le résultat sur la perception par les apprenants de l'aide apportée par le SIAL-FLE au développement de leur autonomie d'apprentissage de façon synthétique	60
3.1.3.11 – Le résultat sur la perception des apprenants sur les apports de l'articulation entre le co-présentiel et le distanciel	61
3.1.4 – Le résultat de l'entretien mené avec l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE.....	63
3.2 – L'ANALYSE GLOBALE DES RÉSULTATS ET LES PROPOSITIONS DE PISTES DIDACTIQUES	63
3.2.1 – L'analyse globale des résultats et la confirmation des hypothèses de recherche	64
3.2.2 – Suggestions de modules transversaux de soutien à l'autonomisation.....	66
3.2.2.1 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie technique des étudiants du SIAL-FLE.....	66
3.2.2.2 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie informationnelle des étudiants du SIAL-FLE.....	66
3.2.2.3 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie organisationnelle des étudiants du SIAL-FLE.....	66
3.2.2.4 – Pistes didactiques pour développer l'autonomie métacognitive des étudiants du SIAL-FLE	67
3.2.3 – Suggestions de pistes didactiques de soutien à l'autonomisation des étudiants du cours de Français Général Hybride C1.1	68
3.2.3.1 – Pistes didactiques pour développer les interactions entre les apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1	68
3.2.3.2 – Pistes didactiques pour mettre en œuvre des pédagogies actives dans le cours de Français Général Hybride C1.1.....	70
3.2.3.3 – Pistes didactiques pour offrir plus de choix aux apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1.....	71
3.2.3.4 – Pistes didactiques pour offrir un suivi plus personnalisé aux apprenants du cours de Français Général Hybride C1.1	72
CONCLUSION	74
Bibliographie.....	77
Table des images/tableaux.....	80
Annexe 1 – Déclaration anti-plagiat.....	81
Annexe 2 – Evaluation et attestation de stage	82
Annexe 3 – Questionnaire apprenants sur l'autonomie	83
Annexe 4 – Contrat d'apprentissage du cours de Français Général Hybride C1.1.....	88
Annexe 5 – Réponses aux questionnaires de satisfaction – questions fermées (en date du 03/01/2021)	87
Annexe 6 – Réponses aux questionnaires de satisfaction – question ouverte (en date du 03/01/2021)	90
Annexe 7 – Réponses aux questionnaires sur l'autonomie d'apprentissage (en date du 06/01/2021).....	90
Annexe 8 – Retranscription de l'entretien avec l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE (en date du 25/01/2021)	101
Table des matières	105

RÉSUMÉ

Particulièrement adapté à l'apprentissage des langues et en plein essor, l'enseignement hybride combine un enseignement classique dispensé par un enseignant, en présentiel ou en visioconférence, et un enseignement à distance, sur plateforme, permettant à l'apprenant de travailler à son rythme. Les didacticiens spécialisés dans les formations hybrides soulignent cependant leur complexité et la nécessité d'accompagner les apprenants dans le renforcement de leur autonomie. Ce mémoire cherche à montrer qu'un environnement favorable comme celui du SIAL-FLE de Sorbonne Université, doté d'une offre riche de formations hybrides en FLE à destination d'étudiants de niveau avancé, ne couvre que partiellement le développement de l'autonomie d'apprentissage de ses apprenants. Sur la base des ressentis exprimés par des étudiants et par l'ingénieure pédagogique du SIAL-FLE, des propositions didactiques sont formulées pour accompagner le renforcement des huit compétences qui forment l'autonomie d'apprentissage et aider les apprenants à mieux répondre aux exigences d'une formation hybride en langues.

MOTS-CLÉS : Formation hybride, autonomie d'apprentissage, autonomisation, pédagogie autonomisante, Français Langue Étrangère

ABSTRACT

Particularly adapted to language learning and in full expansion, hybrid teaching combines classical teaching given by a teacher, face-to-face or by videoconference, and distance learning, on a platform, allowing the learner to work at his or her own pace. However, courseware experts specializing in blended learning emphasize its complexity and the need to support learners in strengthening their autonomy. This research tries to show that a favorable environment such as that of SIAL-FLE at Sorbonne Université, with its rich offer of hybrid FLE courses for advanced students, only partially covers the development of the learning autonomy of its learners. On the basis of the feelings expressed by students and by SIAL-FLE's pedagogical engineer, didactic proposals are formulated to accompany the reinforcement of the eight competencies that make up learning autonomy and to help learners to better meet the requirements of a hybrid language training.

KEYWORDS : Blended learning, learning autonomy, empowerment, autonomy pedagogy, French as a foreign language

