

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Mohamed KHIDER Biskra**

**Faculté des Lettres et des Langues**

**Département des Langues Etrangères**

**Filière de Français**



**INTITULE DE LA RECHERCHE**

**Cas Formation hybride en langues :  
Cas de la filière de français à l'université  
Mohamed Khider-Biskra**

**Pour l'obtention du diplôme de Master**

**Option : *Didactique***

Présenté par :

Meriem Khechai

Encadré par :

Dr. Kamel Chellouai

Année universitaire

2021/2022

### *Remerciements*

Tout d'abord, nous remercions Dieu le tout puissant pour la volonté, la santé et la patience qu'il nous a données durant toutes ces années d'études.

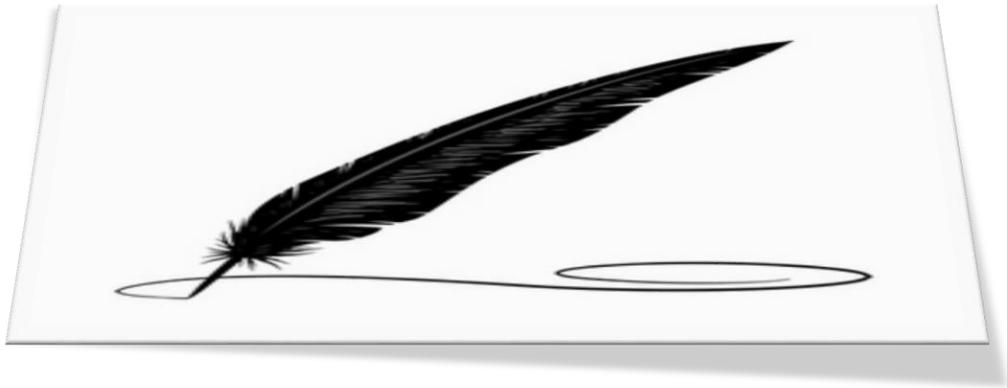
Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre encadreur monsieur «Chellouai Kamel » enseignant à l'université de Mohamed Khider Biskra pour avoir d'abord proposé ce thème et suivi le déroulement de ce mémoire et pour la confiance et l'intérêt qu'il nous a témoigné tout au long de La réalisation de ce travail.

Nous respectueux remerciements à l'ensemble des membres du jury qui nous rendent honneur de leurs présences et par leurs intérêts à notre travail.

Notre profonde gratitude à tous les enseignants du département Génie électrique, qui ont encouragé à donner le meilleur d'eux même en Nous assurant une formation aussi meilleure que possible, et particulier Nous remercions vivement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Enfin nous remercions tous ceux qui de près ou de loin ont participé à l'élaboration de ce travail.

*Dedicaces*



✚ *Je dédie ce modeste travail à :*

❖ *mes chers parents.*

❖ *mes familles.*

❖ *mes chers amis.*

✚ ❖ *Sans oublier ceux qui ont nous aide à faire ce travail par leurs conseils et leurs encouragements.*

**SOMMAIRE :**

Introduction Général .....	10
----------------------------	----

**CHAPITRE I : La formation hybride en langues**

I.1 Introduction .....	16
I.2 L'essor de la formation hybride.....	17
I.3 La formation hybride definition.....	19
I.3.1 Distanciel et présentiel : dans une formation hybride.....	21
I.3.2 Interactions, accompagnement, scénario de communication au sein de FHL.....	30
I.3.3 la pédagogie active.....	34
I.3.4 La valeur ajoutée de la FHL en classe de langue.....	35
4 LES PARAMETRES DE LA FHL.....	36
I.4.1. Niveau 1 de l'articulation : le fil rouge.....	37
I.4.1.1 Le(s) scénario(s) de communication .....	38
I.4.1.2 L'unité de l'ensemble, résultant de l'objectif général/ de la méthodologie d'enseignement-apprentissage.....	40
I.4.2 Niveau 2 de l'articulation.....	45
I.4.2.1 Les compétences et aspects travaillés dans chaque mode.....	45
I.4.2.2 L'évaluation.....	56
I.4.2.3 Le facteur temporel.....	62
I.4.2.4 L'identification d'un mode pilier.....	66
I.4.3 Niveau 3 de l'articulation : choix des outils.....	67

I.4.4 Interrelation entre les paramètres de l'articulation .....	70
I.5 L'accompagnement.....	72
I.5.1 Définition de l'accompagnement I.5 L'ACCOMPAGNEMENT.....	72
I.5.2 Accompagner l'apprenant dans une FHL.....	73
I.5.2.1 Fonction de l'apprenant : L'autonomie dans la FHL.....	74
I.5.2.1.1 Une pluralité d'autonomies.....	75
I.5.3 L'accompagnement par l'enseignant-tuteur.....	77
I.5.3.1 Fonctions de l'enseignant-tuteur.....	78
I.5.3.2 La fonction tutorale dans une FHL.....	81
I.6 CONCLUSION .....	83

## **CHAPITRE II : Partie pratique**

II.1 La plate-forme.....	85
II.2 Moodle: une plate-forme d'apprentissage virtuel.....	85
II.3 Moodle : Origine, Caractéristiques et Outils principaux.....	87
II.3.1 Origine.....	87
II.3.2 Caractéristiques.....	89
II.3.3 Outils principaux.....	89
II.4 Le contexte de la recherche.....	95

## SOMMAIRE

II.5 Etude de cas.....	96
II.6 Conclusion.....	108

### **Conclusion generale**

### List de figure :

Figure II.1. l'Age de participants.....	97
Figure II.2. Présente Niveau d'étude.....	97
Figure II.3. Présente le sexe.....	98
Figure II.4. Présente le pourcentage de confinement.....	98
Figure II.5. le pourcentage des étudiants n'avez pas déjà expérimenté l'apprentissage en ligne.....	99
Figure II.6. Présente les différents compétences.....	100
Figure II.7. Présente les éléments importants dans la FHL.....	101
Figure II.8. Présente le pourcentage des problèmes rencontrée chez les apprenants.....	102
Figure II.9. Présente le pourcentage d'utilisation la plateforme moodle .....	102
Figure II.10. Présente le satisfaction globale des apprenants.....	103
Figure II.11. Présente les problèmes rencontrés chez les apprenants.....	103
Figure II.12. Présente la satisfaction des apprenants concernant la plateforme.....	104
Figure II.13. Présente les raisons de n'avez pas utilisé la plateforme .....	105
Figure II.14. Présente le point de vue des étudiants sur l'utilisation de plateforme à l'avenir.....	106

## Liste de tableau

Liste de tableau :

Tableau.1 : De synchrone asynchrone.....	65
Tableau.2 : Principaux fonctionnalités de Moodle.....	91

### Résumé

La formation hybride en langues s'introduit de plus en plus largement dans le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues. Il n'est cependant pas aisé de cerner quelles sont ses **caractéristiques** et quel est le fonctionnement de ce type de formation. Et s'appuie pour cela à la fois sur un large panorama des travaux sur la formation hybride et sur l'analyse de formations hybrides en langues existantes. Il positionne l'articulation du travail à distance et en présentiel comme paramètre fondamental dans ces formations et aborde, sous cette lumière, différents types de formation hybride telles que celles adoptant une approche par tâches ou celles intégrant une télécollaboration. Il traite, de plus, la question de l'accompagnement des apprenants qui est étroitement liée à l'hybridation.

### الملخص:

يدخل التدريب اللغوي الهجين بشكل متزايد في مشهد تعليم اللغة وتعليمها، ومع ذلك، ليس من السهل تحديد خصائصه وكيف يعمل هذا النوع من التدريب .

يهدف هذا الكتاب إلى وضع الأساس للرد على هذه الأسئلة، ولهذا يعتمد على كل من بانوراما واسعة للعمل على التدريب المختلط وعلى تحليل التدريب المختلط باللغات الحالية 'إنه يضع التعبير عن العمل عن بعد وجها لوجه كعامل أساسي في هذه الدورات التدريبية، وفي ضوء ذلك .

يعالج أنواعا مختلفة من التدريب المختلط مثل تلك التي تتبنى نهجا قائما على المهام أو تلك التي تدمج التعاون عن بعد كما انه يتعامل مع مسألة دعم المتعلمين والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالتهجين.

### **Introduction :**

L'utilisation de la technologie dans l'éducation a un impact clair sur le développement du système éducatif, car c'est l'une des outils éducatives modernes utilisée pour sensibiliser les étudiants et améliorer leurs compétences et leurs réalisations, car la technologie a été en mesure de créer un enseignement avancé, environnement qui est plus interactif que l'utilisation des technologies anciennes. Depuis le début des années 2000, on remarque l'utilisation des TICE dans l'enseignement causé par les nouveaux usages numériques, tels que les dispositifs, les outils utilisés ou l'usage des supports multimédia mise en place dans le contexte universitaire, cela a donné lieu à plusieurs types de formations existant aujourd'hui en langues et surtout dans l'enseignement apprentissage de FLE, le dispositif de formation hybride l'une de ces types.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et des TICE via les dispositifs d'apprentissage hybrides utilisant les outils de communication clavardage et forum. Le sujet consiste à analyser qualitativement et sous l'angle didactique les usages que font les apprenants-usagers des dispositifs hybrides pour concevoir des dispositifs efficaces en termes d'apprentissage des langues étrangères, de même, il s'appuie sur différentes théories prônées actuellement en DDL: l'approche par les tâches, la perspective actionnelle, le socioconstructivisme où la dimension collaborative de l'apprentissage est mise en avant.

La recherche sur les usages des apprenants des dispositifs de formation hybrides est un domaine assez nouveau et peu de travaux ont mis l'accent sur ce sujet, pourtant, nous postulons que mener des recherches sur les usages constitue un moyen pour les concepteurs de dispositif hybride d'appréhender la manière dont les apprenants s'approprient ces dispositifs et, en conséquence, de pouvoir concevoir des dispositifs permettant un apprentissage efficace de la langue ou en tout cas adaptés au public.

## Introduction

Ayant constaté que beaucoup parmi les enseignants de la filière de français à l'université Mohamed Khider de Biskra, travaillent sur le dispositif de formation hybride dans tous les niveaux d'enseignement, où il serait impossible de tenir un cours présentiel dans des conditions normales comme le cas de la pandémie du COVID19 qui a paralysé le secteur de l'enseignement, l'obligatoire de rester à la maison (période de confinement) et poursuivre les études, il existe de nombreux débats et questions pour résoudre la situation; quelle technologie peut répondre à la demande et aux exigences de la situation ?, que faire avec les apprenants en situation de facteur numérique ? Quelles stratégies ? Et comment les sensibiliser ? Ils ont essayé de trouver une solution c'est d'exploiter les technologies de l'information dans leur formation et dans leur recherche.

De cette épidémie qui a secoué le monde et s'est transformée en innovation et créativité dans l'enseignement supérieur, elle a abouti à ce dispositif de formation hybride, ce dernier définit comme une approche qui combine la formation en présentiel (interaction avec la formation, travail en sous-groupe autour d'une table...) et la formation à distance (contenu interactif, multimédia, classe inversée...) pour exploiter les avantages de chacune.

Intitulé " formation hybride en langues, cas de la filière de français à l'université Mohamed Khider de Biskra", ce mémoire tend ainsi à démontrer que le dispositif de formation hybride peut construire les savoirs des apprenants, favoriser les interactions entre les différents utilisateurs et principalement développer leurs compétences: ce type de formation influence de manière positive sur leur apprentissage.

Notre thème actuel est en étroite relation avec notre domaine d'étude. Or en tant qu'étudiante en didactique et futurs enseignants, nous sommes tout aussi concernés par ce phénomène qui empêche les apprenants de s'échanger et donc de développer dans leur apprentissage. Il est de notre devoir de connaître et de travailler avec les différentes méthodes modernes qui sont apparues avec l'avènement de l'approche par compétence notamment l'utilisation du dispositif de formation hybride en classe de langue.

Pour ce faire, notre problématique se formulera comme suit : Quelles sont les effets de dispositif de formation hybride dans l'enseignement supérieur ? Et quelle est son importance sur l'enseignement-apprentissage des langues ?

La pertinence de cette problématique oriente la méthodologie vers l'exploitation de sources directes. Il apparaît donc nécessaire de se fonder sur une enquête de terrain incluant à la fois un questionnaire adressé aux étudiants de la filière du français.

L'exploitation de ces sources devait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au sujet :

- Pour quelles raisons la plupart des apprenants n'utilisent pas la plateforme d'enseignement Moodle ?
- Comment se caractérise la plateforme Moodle chez les apprenants ? Est-elle spontanée ou guidée par l'enseignant ?
- Ces activités et ressources apportent-elles autre chose à l'enseignement-apprentissage de FLE ?

Afin de pouvoir mener à bien notre recherche et apporter des réponses concrètes et décisives à notre étude, nous proposons trois hypothèses qui pourront être confirmées ou infirmées au fil de notre enquête :

D'une part, nous pensons que le système éducatif ancien est transmissif, transmission des savoirs, l'enseignant fait tout cela entraîne un manque d'échange, de communication, la formation hybride, représente pour passer d'une pédagogie transmissive à une pédagogie active qui a pour objectif pour l'apprenant apprendre plus facilement à dialoguer, négocier, travailler, échanger avec des personnes qui peuvent avoir un penser radicalement différent et des idées diamétralement opposées, dans ce point mettez l'accent sur le changement de rôle de l'apprenant de transmissif vers active, l'apprenant adopte alors un rôle plus actif.

D'autre part, nous supposons que l'apprenant sera responsable au cours de son apprentissage celui qui prend cette responsabilité dispose de la possibilité de s'auto-diriger, d'agir de façon

autonome dans le but d'apprendre, la formation hybride améliore l'autonomie de l'apprenant à travers la diversification, liberté, choix et flexibilité, développent la réflexion des apprenants et aident à exprimer librement leurs idées car ils animent et diversifient des activités.

Enfin, nous rappelons que, très fréquemment, la formation hybride encourage à travailler ensemble et avec les autres dans un petit groupe à ce point-là la formation hybride favorise les interactions et participations entre les différents acteurs de la formation

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les difficultés des promotions entrantes pour aboutir à la mise en place d'une assistance en ligne adaptée à la situation des étudiants, d'offrir l'environnement technique et pédagogique nécessaire pour faciliter la construction et la mise en commun du savoir dont et entre les acteurs qui sont considérés comme des communautés d'apprentissage. À travers un processus de collaboration en réseau local ou sur dispositif hybride (distance) les usagers de l'environnement (des étudiants et des enseignants), et autres objectifs comme construire le savoir des apprenants. Nous voulons par cette présente étude, tenter de mesurer l'efficacité et le bénéfice des dispositifs hybrides dans une classe de français langue étrangère notamment celle de la filière de français à l'université Mohamed Khider de Biskra.

Pour cet effet, notre travail sera divisé en deux chapitres ; l'un théorique est composé de trois sections et autre dernier à la partie pratique.

Dans le premier chapitre, nommé Définition de la formation hybride. Nous sommes en didactique des langues-cultures où l'aspect praxéologique de la didactique est notamment souligné.

En premier lieu, nous parlerons de l'essor de la formation, la définition et spécificité de ce type de formation, et la valeur ajoutée de la FHL dans la classe des langues.

En deuxième lieu, représente les paramètres d'un FHL, nous mentionnons les différents composants de la FHL comme les niveaux d'articulation, tels que le fil rouge, la perspective actionnelle, l'approche par tâche. En parallèle, nous mettons l'accent sur le choix des outils et les libertés.

## Introduction

En troisième lieu, nous parlerons de l'accompagnement dans une FHL, accompagner de l'apprenant ou l'accompagnement par l'enseignant et les fonctions de chacun d'eux.

Dans la troisième chapitre, nous parlerons de la plateforme d'enseignement Model, nous définissons cette plateforme virtuelle, la fonction et fonctionnalités comme les activités et les ressources et à la fin nous analysons les résultats de questionnaire que nous avons donné aux étudiants de la filière de français à l'université Mohamed Khider- Biskra.

# CHAPITRE I

## *La formation hybride en langues*

## I.1 Introduction

Les conditions actuelles que traverse le monde entier depuis l'épidémie du coronavirus ont conduit à l'utilisation généralisée d'un nouveau système éducatif, qui est l'enseignement à distance, dans de nombreuses universités et instituts. Des amphithéâtres électroniques ont été créés au moyen de nombreuses applications modernes qui aident l'enseignant à transmettre le contenu académique et le processus éducatif avec la même qualité et efficacité que les méthodes traditionnelles. En effet, ces technologies modernes de transfert de contenu académique ont contribué à accroître la créativité et l'interaction des étudiants, car elles fournissent de nouveaux outils d'apprentissage qui répondent aux besoins de cette génération, qui a une capacité énorme à suivre le rythme du progrès technologique par rapport aux générations précédentes. Avec le remplacement de l'éducation traditionnelle par un apprentissage entièrement en ligne, les étudiants ont besoin de se réveiller dans la réalité et la vie sociale, car beaucoup d'entre eux sont devenus déprimés et ont besoin de participation et d'activités de groupe. En outre, l'enseignant a le besoin d'enseigner en face à face. J'ai donc eu pour l'université Mohamed Khider de Biskra recours à certaines applications pour appliquer l'enseignement hybride et la rentrée scolaire pour présenter un plan sur cette base. Les applications modernes ont aidé à fournir tous les moyens d'apprentissage qui se déroulent par le biais de l'enseignement en face à face, mais d'une manière plus intéressante et plus agréable. Signifie apprendre une l'éducation hybride combinaison "éducation en face à face et nouvelle éducation, autrement dit, un enseignant peut placer du contenu éducatif tel que des vidéos, des références, des cassettes audio et des CD sur l'application de l'université pour que les étudiants puissent les rechercher afin d'en discuter en face à face dans la salle de conférence. Dans "Comment concevoir et enseigner un cours hybride", les auteurs du livre définissent les cours éducatifs hybrides comme des cours éducatifs qui ont moins de temps présence qui sont remplacés par du temps passé en dehors de la salle traditionnelle. Ils ont expliqué que le temps que les étudiants passent en dehors de la salle de classe traditionnelle comprend l'enseignement en ligne et peut inclure un apprentissage expérientiel qui se déroule sans intervention des enseignants. L'enseignement hybride dans les universités ne se limite pas nécessairement

à la salle de classe et à l'apprentissage en ligne, un concepteur de cours hybride peut suivre tout simplement le programme qui s'est avéré efficace. D'autre part, il est possible de diviser les étudiants en groupes afin qu'il y ait un groupe qui suit la conférence à distance et autre qui la suit en face à face, et à la fin la conférence est enregistrée et placée sur l'application de l'université en cas d'événement, qu'aucun des étudiants ne peut assister à la conférence à temps cela économise du temps et des efforts. La conférence est plus interactive, car elle est basée uniquement sur des discussions et des activités de groupe. L'enseignant met également une banque de questions sur l'application ou le système de l'université afin d'en discuter dans le cadre de la conférence vidéo, il nécessite la présence de tous les étudiants dans l'amphithéâtre avec l'utilisation de certains outils d'enseignement à distance, qui se limitent à placer des cours électroniques à partir de sources, de références et de devoirs sur la plate-forme pédagogique ou l'application électronique. L'introduction de la technologie dans l'éducation se traduit par un environnement éducatif plus efficace et simulé pour l'étudiant en raison de la capacité de la technologie à rendre l'éducation agréable et non ennuyeuse, augmenter la motivation de l'étudiant à apprendre en découvrant les problèmes scientifiques et sociaux et comment les résoudre, favorise la curiosité des étudiants, renforcer la relation entre l'enseignant et l'apprenant et les apprenants eux-mêmes, diversifier les méthodes d'enseignement et les méthodes de présentation du matériel académique à travers différents programmes informatiques.

## **I.2 L'ESSOR DE LA FORMATION HYBRIDE**

La question des formations ouvertes et à distance (FOAD) fait l'objet de multiples colloques, rapports et discours depuis plus d'une dizaine d'années. L'essor de cette notion est lié à la montée de plusieurs phénomènes : diffusion des technologies de l'information et de la communication dans l'ensemble du tissu social et professionnel, accroissement des besoins de compétence face à des effets de seuil dans les financements publics et privés de la formation, démultiplication des réseaux d'accès à l'information, critique des formes canoniques de la formation, poussée des thématiques de l'organisation apprenante, de l'autoformation et de la société dite " cognitive ", etc.

L'enseignement à distance est la modalité éducative dans laquelle les étudiants et les enseignants sont séparés, physiquement ou temporellement, par conséquent, une médiation technologique est nécessaire, c'est-à-dire l'utilisation de moyens et de technologies d'information et de communication. En outre, cette modalité est régie par une législation spécifique et peut être mise en œuvre dans l'enseignement de base et dans l'enseignement supérieur.

En corroborant l'idée, il est possible d'affirmer que : "l'enseignement à distance est une modalité d'enseignement dans laquelle l'action éducative est menée à distance et, normalement, médiatisée par les technologies. Dans ce contexte, les étudiants et les enseignants sont séparés géographiquement et/ou temporairement, et ne sont pas physiquement présents dans un environnement d'enseignement-d 'apprentissage en classe"<sup>1</sup>

Au cours des 40 années, la définition de la technologie éducative a évolué pour devenir ce que nous avons aujourd'hui. Depuis le début des années 50, des efforts ont été faits pour améliorer le processus d'enseignement, en utilisant un certain type de technologie, comme la radio, la télévision et d'autres médias audiovisuels. Actuellement, la technologie éducative soutient le processus éducatif, combinant des méthodes d'enseignement basées sur des théories d'apprentissage, avec des modèles basés sur les technologies de l'information et de la communication, s'adaptant aux nouveaux paradigmes émergents. Et ainsi, des outils ont émergé qui ancrent l'enseignement à distance, par exemple nous avons l'apprentissage E-learning.

Les impacts du numérique sur la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage abouti l'usage des plateformes d'enseignement à distance se répand largement dans les universités. Aussi assistons-nous à une transformation des dispositifs de formation traditionnels vers de nouveaux dispositifs nous supposons que l'exploitation des multiples apports d'une plateforme d'apprentissage en ligne "MoodleCloud" dans le

---

<sup>1</sup> (MOR.AN, 2012 et LIMA, 2000, apud PINHEIRO et LIMA, 2012, p 89)

cadre d'un enseignement hybride permettrait d'enrichir l'enseignement dispensé en classe et de développer au mieux la compétence de compréhension des étudiants en particulier notre sujet aujourd'hui, qui est le dispositif de formation hybride qui fonctionne en utilisant la plateforme " Moodle " et qui mêle la présence et la dimension ensemble.

### **I.3 LA FORMATION HYBRIDE DEFINITION**

Les dispositifs de formation hybrides sont caractérisés par « double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant »

« La formation hybride en langues FHL articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active » <sup>2</sup>

Il s'agit tout d'abord, comme les lignes précédentes l'ont laissé entendre, de la coprésence ainsi que de l'articulation des deux modes distanciel et présentiel et scénario pédagogique. Ce distanciel se différencie par certains traits d'un distanciel dans une formation entièrement à distance et ce présentiel d'un présentiel dans une formation qui se déroulerait intégralement en coprésence des différents acteurs. De plus, ce scénario pédagogique intègre un scénario de communication (ou scénario communicatif), voir plusieurs, qui fait appel à l'interaction entre les différents acteurs de la formation, dans un mode comme dans l'autre. Ces interactions englobent un accompagnement des apprenants, par l'enseignant-tuteur et éventuellement par d'autres apprenants extérieurs à la formation. Un dernier élément qui définit la FHL est qu'elle est basée sur une pédagogie active.

---

<sup>2</sup> (Nissen 2006 :45).

La définition qui est donnée ici vaut en partie également pour des formations hybrides dans d'autres disciplines que les langues : c'est le cas des deux modes en coprésence distanciel et présentiel, et de leur spécificité par rapport à des formations qui auraient lieu exclusivement dans l'un ou l'autre des deux modes. En ce qui concerne l'exigence d'une articulation des modes, celle-ci relève pour ma part d'une volonté d'identifier la FHL comme, premièrement, une unité distincte qui ne se confond pas avec tout type de formation médiatisée, et deuxièmement, pourvue d'un certain degré de cohérence interne. Elle est basée sur les points identifiés comme étant cruciaux dans des formations hybrides dans la littérature du domaine, mais également sur l'observation et l'analyse du fonctionnement d'un certain nombre de FHL. L'inclusion de la pédagogie active comme critère, quant à elle découle d'une part de cette articulation des deux modes une approche transmissive risque de faire apparaître au moins l'un des modes comme un ajout non suffisamment intégré ( par exemple lorsque la composante en ligne d'une formation se réduit à la mise à disposition de ressources par l'enseignant, dont il s'agit pour les apprenants de prendre connaissance). D'autre part, il est difficilement imaginable qu'en langues, une telle approche transmissive soit pratiquée de manière exclusive, à l'ère de la perspective actionnelle et de besoins internationaux grandissants qui mettent en leur centre les interactions en langue étrangère. La pédagogie active peut être mise en place au moyen d'une grande variété d'activités certaines d'entre elles font appel aux interactions (orales ou écrites). Pour ce qui est justement, de la présence des interactions dans les deux modes dans la définition de la FHL donnée ici, celle-ci est a priori spécifique au domaines des langues. Le constat de cette présence et donc la place qui lui est accordée au sein de la définition de la FHL sont d'abord basés sur l'analyse d'une quinzaine de FHL qui répondent aux autres critères mentionnés précédemment et ensuite corroborés par l'analyse des FHL récentes décrites à travers la littérature. L'interaction en ligne peut éventuellement se limiter à la possibilité de faire appel à l'enseignant- tuteur en cas de difficulté ou de question et est potentiellement prévue sous cette forme dans des formations hybrides dans d'autres disciplines également. Par ailleurs, des Principes socioconstructivistes parlant en faveur d'un travail entre pairs peuvent être invoqués dans toutes les disciplines. Mais en langues, l'interaction sert fréquemment, en plus à la pratique

langagière à travers les échanges, que se soit avec l'enseignant, avec des pairs ou avec des personnes extérieures à la formation. De ce fait, la proposition d'échanges en ligne, et non seulement en présentiel, a une certaine importance dans les FHL.

### **I.3.1 Distanciel et présentiel : dans une formation hybride**

Un premier élément qui définit la FHL est donc la coprésence des modes distanciel et présentiel. Mais que signifient exactement ces termes ?

Le critère distinctif est celui de la "coprésence physique" en présentiel, *vs* la non-coprésence de l'enseignant et éventuellement des autres apprenants, en distanciel. Dès le début de l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement- apprentissage des langues introduction qui ce fait de manière accrue à partir des milieu des années 1980, la rupture avec l'unité de lieu est l'un des arguments mise en avant les apprenants n'ont pas besoins de se trouver dans la même salle que l'enseignant pour travailler, voire n'ont pas besoins d'être présents dans l'établissement de formation cela a été rendu possible à l'époque en proposant aux apprenants des activités individuelles reposons sur l'utilisation de logiciels fournissant des rétroactions automatiser immédiates ce n'est qu'une dizaines d'années plus tard que ce travail individuel sera complété par des interactions effectués à distance avec les autres acteurs de la formation ( les enseignants mais aussi des pairs).

La séparation géographique entre enseignant et apprenant, parfois aussi entre apprenants, est un des éléments définitoires de la formation entièrement à distance. elle contribue à identifier le mode distanciel, dans lequel des activités, individuelles ou impliquant des interactions, ou bien les deux, se déroulent à distance. Deux modalités pour la distance existent, liées au facteur temporel cette fois : le distanciel synchrone dans lequel les acteurs de la formation travaillent simultanément. Cette mise à distance d'une partie de la formation implique une "réflexion sur les médias" qui sont les plus adaptés, et donc sur la "mise en médias". Ces médias sont, dans les acceptions de la formation hybride aujourd'hui, numériques, car il s'agit d'une utilisation des outils et ressources au moyen de l'ordinateur, ou bien des outils nomades tels qu'une tablette ou un smartphone, et ils se situent, pour des raisons d'accessibilité, en ligne (Nissen, 2006) les formations hybrides

peuvent ainsi avoir recours à une plate-forme d'apprentissage en ligne pointant éventuellement vers des ressources extérieures, à des outils de communication ou de collaboration indépendants d'une plate-forme ( tel que le mél, un wiki, un blogs, un pad let, un document partager de type Fromapad , ou Google docs, une mind map partager, un outil de visioconférence, un monde virtuel) ou encore à des sites qui peuvent éventuellement être détourné de leur usage d'origine à des fins d'apprentissage( par exemple, des sites de réseaux sociaux tel que twitter ou Facebook). Des massive open online course (Moocs), appelé encore, en français cours en ligne ouvertes et massive (Cœlomes), naissent en grand nombre depuis le début des années 2010 et peuvent également être intégré dans des FHL soit entièrement en tant que module de la FHL soit par la réutilisation de certains de leurs composants (Mangenot, 2017) ou encore, une FHL peut intégrer un Small Privat online course (SPOC) crée ad hoc , à l'instar de celui conçu par Ferreira2005), il est ainsi possible d'imaginer avec l'apparition constante de nouveaux outils et de nouvelle configuration de l'enseignement en ligne qui peuvent également être intégré dans une FHL, des formes de formation hybride qui ce renouvellent constamment. La limite à cette intégration de formes distancielles et d'outils toujours renouvelés est, avant tout, d'ordre pédagogique : la formation doit être un tout cohérent. Mis la limite peut également être d'ordre technique : il convient de doser le nombre d'outils et d'interface utiliser et de veiller, dans la mesure du possible, à ne pas multiplier les téléchargements et créations/ saisis de code d'accès spécifiques, afin de ne pas perturber les apprenant.

« A contrario, on ne peut pas parler de distanciel dans la cas d'un simple recours à l'ordinateur ou à Internet dans une salle de cours »<sup>3</sup> si non, projeter une ressource numérique qui se trouve en ligne au moyen d'un vidéoprojecteur ou demander aux étudiants de réaliser une activité sur l'internet représenterait déjà de distanciel. Pour qu'il y ait, distanciel, la condition de la non-coprésence physique doit primordialement être remplie. Dire cela renvient, par exemple, a exclure des formations hybrides un des types présenter dans cadre de compéctice (MEN 2001, Haeuw, 2004) notamment le "présentiel

---

<sup>3</sup> (Osguthrope & Graham 2003: 227; Neumier 2005 : 165)

enrichi" cette typologie, cométique, est pourtant régulièrement invoquée lorsqu'il s'agit de qualifier ou de distinguer des formations hybrides. Pour résumer le terme distanciel se réfère au recours au numérique et cela dans une situation où les différents acteurs de la formation ne sont pas physiquement coprésents. De plus, la FHL inclut nécessairement le recours à des technologies numérique en ligne. Cette délimitation de ce qui est considéré comme une FHL ou non est basée sur un consensus par rapport aux formations hybrides (toutes disciplines confondues) ou du blended learning, dès lors que l'on entend par là la présence conjoint des modes distanciel et présentiel. Ainsi, l'utilisation d'un "environnement techno pédagogique" <sup>4</sup> sont également des éléments de définition cette acception vient du fait que la FHL est vue comme la combinaison de deux genres de formations ayant existé au préalable, qui sont le présentiel pur et la formation entièrement à distance (Picciano, 2014: 1). Si l'utilisation des technologies numériques en ligne, du moins en distanciel, est également déterminante, cela signifie donc au même temps qu'une formation en langues qui fait exclusivement appel à des ressources hors ligne (comme des DVD), voire non numérique (des livres par exemple) n'est pas considéré comme une FHL. Si cette délimitation permet de garder de certaine cohérence et clarté de ce qui rentre dans la définition une FHL, elle n'exclut bien sûr pas pour autant le recours à ce type de ressource, en plus, du recours à la technologie numérique en ligne.

Qu'en est-il la scénarisation du distanciel ? La scénarisation ou, autrement dit, la manière d'agencer et de présenter les activités, aides, ressources et interactions dans une formation, ainsi que de définir les conditions de déroulement de la formation. Est un élément essentiel dans toute formation dans une FHL, elle englobe également la partie distanciel. Affirmer cela revient "à exclure de fait, tous les dispositifs dont les concepteurs n'organisent pas explicitement le travail et les activités à distance". Lorsque l'articulation entre les modes présentiel et distanciel est placée au centre de la FHL, cette condition d'une scénarisation du distanciel paraît néanmoins incontournable, même si cela se fait au prix d'une réduction du champ de ce qui peut être appelé une FHL. En revanche, la

---

<sup>4</sup> (Charlier et al 2012: 7)

scénarisation de distanciel ne représente pas pour autant un critère distinctif du présentiel et du distanciel : si la scénarisation est indispensable à distance où elle est indissociable d'une " mise en médiat".

Sur la base de critère et des éléments qui viennent d'être présentés, la définition synthétique des termes "présentiel" et "distanciel" dans le cadre de la FHL :

Le présentiel est déterminé par la coprésence physique des apprenants et de l'enseignant (le rôle et au même temps l'appellation de celui-ci pouvant varier). Cette présence physique implique un aspect simultané, mais n'exclut pas des unités de temps et d'action différentes (au sens des unités de la tragédie classique) ainsi que des scénarios communicatifs différents (par exemple, du travail en petits groupe au sein desquels l'argumentation et éventuellement la thématique traitée peuvent varier, un travail individuel sur les mêmes ressources ou bien sur des ressources différentes, mais toujours avec des acteurs présents dans la même salle). Ce mode n'exclut pas non plus un recours à des ressources ou à des activités réalisées à l'aide des technologies numériques, même en ligne (par exemple, la consultation commune de la plate-forme d'apprentissage à l'aide d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, le travail individuel ou par paires sur tablette ou sur Internet, etc.) les séances présentiel s'inscrivent dans la scénarisation de l'ensemble de la formation.

Le distanciel se caractérise par la non-coprésence physique des apprenants et de l'enseignant, ou bien éventuellement la non coprésence physique des apprenants, ce qui implique le recours aux technologies numériques en ligne, de type plate-forme pédagogique en ligne, blog, etc, ou encore le recours à des outils de communication, de collaboration, des réseaux sociaux, etc, pour des interactions asynchrones ou synchrones; les outils numériques utilisés pouvant être divers et impliquant une médiatisation. Le recours à d'autres supports dans la formation, tels que des livres, DVD, etc., est bien sur possible en plus du recours aux technologies numériques en ligne. Les séances distancielles s'inscrivent, tout comme celles du présentiel, dans la scénarisation de l'ensemble de la formation. Ceci concerne tant la planification des activités attendues de

la part des apprenants qui ne peuvent se limiter à la simple consultation de ressources, que l'articulation de ces activités avec le travail effectué en présentiel. La formation hybride ne correspond pas simplement à l'addition d'un présentiel, qui serait similaire à celui d'un cours entièrement présentiel, et d'un distanciel, qui serait identique à celui d'une formation entièrement à distance.

L'articulation entre les deux modes a pour conséquence de créer une forme de formation propre comme cela a été souligné en lien avec la combinaison des deux modes précédemment, ainsi que par Osguthorpe et Graham 2003 229.

Les enseignants et les apprenants qui sont habitués en général à du tout présentiel estiment, rappelons-le, que la FHL est plus difficile à gérer, par conséquent la différence qui est le plus souvent mise en avant est celle par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement en présentiel et qui est fréquemment prise comme point de référence pour la comparaison par es acteurs de al formation, aussi bien par les enseignants (Nis, Tea, 12) que par les apprenants (Nis 12,) au moins en féfégrane, la comparaison à des enseignants purement présentiel, souvent déterminer par une structure défèrent, apparait chez les personnes concernées. Il reste pour certaine, difficile de s'en détacher, au point d'avoir une conception décalés de FHL comme étant des cours plus espaces qu'à l'habitude avec une grande quantité de devoir à faire d'une séance a l'autre.

Certains, enseignants, même s'ils sont tout à fait conscients que leur rôle change dans ce type de formation, ont du mal à saisir, et surtout à mettre en pratique, ce en quoi doit consister exactement leur rôle. Il arrive ainsi qu'ils soient en fermé dans leurs représentations de ce rôle, qui peut être en décalage avec l'"esprit" du la formation, ou autrement dit, avec les intentions du concepteur et la cohérence de l'ensemble (Nissen ,Sou, 11)

De manière générale, dans les publications sur la FH en se concentre avant tout sur les avantages des distanciel et peu sur ceux de présentiel(Macdonald 2008 47), comme si les apports de ce mode allaient de soit, parce qu'à priori chacun a une expérience de face à face pour autant le présentiel en FHL diffère de celui d'un cours entièrement

présentiel (Picciano 2014 1) de plusieurs façons une fonction qui lui est fréquemment attribué et celle de **développer les aspects socio-affectifs** de la formation (Graham, 2006: 18 MacDonald, 2008: 48, Nissen 2012) ou autrement dit, il sert à créer des liens sociaux, à rassurer et à motiver par des activités et interventions adaptées et à augmenter le sentiment de présence sociale. De plus, même lorsque le présentiel n'est pas la mode pilier il est fréquent que les séances présentiel **rythment la formation** aux yeux des apprenants et leur permettent d'avoir des objectifs vers lesquels ils orientent leur efforts (Macdonald 2008 ,45) ces séances fonctionnent alors comme des repères dans le temps, qui ponctuent la gestion du temps de travail distanciel des apprenants une autre utilisation très fréquente du présentiel est la **pratique de l'interaction orale**. A distance, cela demanderait la mise à disposition d'outils ou d'espace dédiés différents, voire parfois leur réservation préalable à des horaires précis ce qui demande par conséquent une planification et une organisation plus importante. En présentiel les apprenants interagissent sans avoir à recourir à un outil, et le temps d'interaction orale est souvent accru dans une séance présentiel s'insérant dans une FHL, par rapport à celles des formations entièrement présentiel dans lesquelles ont lieu également du moment de prise de connaissance de document de travail individuel, ect. Dans certains cas de figure la pratique de l'orale s'effectue pourtant de préférence en ligne, d'une part pour des raisons de réutilisation de la production ou de l'interaction orale ou d'autre part, pour des raisons d'éloignement géographique des interlocuteurs.

Le présentiel peut également **avoir des traits asynchrones**, notamment lorsqu'un travail individuel ou des phases de travail différencié entre des groupes sont proposés on peut cependant noter une nette préférence pour les phases individuelles à distance. En effet, les concepteurs et enseignants cherchent dans la mesure du possible à ne pas interrompre la dynamique des séances présentiel et à profiter de ce temps en commun pour des activités collectives, des présentations par les apprenants, des explications proactives ( sous forme de consignes) ou, pour certains, réactives et ciblées par rapport à des difficultés qui ont pu se manifester. Ce qui distingue le distanciel dans une FHL de celui d'une FAD est avant tout justement, son articulation avec le présentiel. Par exemple les apprenants vont se

documenter sur un sujet réfléchir aux aspects que leur paraissent important préparer les aspects grammaticaux, lexicaux, phonétiques ou prosodiques en lien avec la tâche, puis réaliser cette tâche en présentiel. Inversement, le distanciel peut intervenir en prolongement d'activités du présentiel\_ ou le présentiel en préparation à des activités réalisées ensuite à distance. Ou encore, il joue la carte de la complémentarité par rapport au présentiel.

Le distanciel a ainsi certaines particularités qui font qu'on y a recours dans la FHL. un aspect fréquemment mis en avant est que ce mode, lorsqu'il est "asynchrone" permet de donner du temps. Du "temps pour réfléchir" et pour revenir ce qui a été fait (c'est alors pour l'apprenant l'occasion-s'il y est incité- de se poser des questions sur sa gestion de temps sur sa manière d'apprendre, sur l'apport de telle activité pour son apprentissage, sur l'atteinte des objectifs fixés par lui ou par la formation). La temporalité asynchrone permet encore d'introduire de la "flexibilité" dans la formation de réécouter un document sonore plusieurs fois, de l'arrêter si besoin, de chercher un mot dans le dictionnaire, de commencer une activité de la terminer plus tard, lorsque à nouveau un laps de temps libre. Certaines formations hybrides mettent aussi à profit le distanciel pour proposer une "différenciation des activités et des ressources" : des aides sont disponibles pour ceux qui pensent en avoir besoin, des activités de niveaux différents (de compréhension de l'oral ou de l'écrit par exemple) peuvent être choisies par les apprenants, certaines activités sont proposées, mais non imposées. Là encore, laisser des choix aux apprenants oblige bien sûr le concepteur de la formation à indiquer très clairement ce qui est obligatoire et ce qui ne l'est pas, quel est donc, le parcours imposés et quelles sont les possibilités est variante qui existe. La flexibilité que le distanciel asynchrone permet contribue largement à la popularité de ce mode cette flexibilité demande en retour une gestion et une autonomisation de la part de l'apprenant dont il s'agit de prévoir l'accompagnement.

L'autre variante de distanciel la modalité "synchrone" n'est pas systématiquement mise en place dans toutes les FHL elle est préférée en présentiel lorsqu'elle facilite au mieux possible des interactions certaines elle présente plusieurs avantages elle combine

l'immédiateté du présentiel avec les potentialités liées à la médiatisation de la communication telle que l'interaction avec les personnes géographiquement éloignées ou la facilité de l'enregistrement car l'ordinateur ou le smartphone qui médiatise les échanges sert en même temps à **l'enregistrement**, et n'impose le plus souvent pas d'appareillage visible et potentiellement perturbant par ailleurs le distanciel synchrone peut mettre à profit les avantages d'outil multimodaux qui combinent divers canaux, comme Skype où la vision/audioconférence est complétée par un outil de chat écrit : l'utilisation d'un padlet ou d'un tableau blanc partagé de manière simultanée est possible et facilite la collaboration. Une autre raison de recours à ce mode est la qualité de **l'accompagnement** qu'il permet des séances individuelles ou en binôme sont proposées pour le suivi des apprenants (par exemple dans la FHL social protection). De petits groupes de travail recourent à la modalité synchrone, et souvent multimodale car le caractère immédiat des échanges facilite la prise de décision. L'articulation entre les deux modes représente en effet un élément fondamental de la formation hybride même si elle peut être plus ou moins forte, elle n'atteint jamais le degré zéro d'un simple ajout optionnel d'un mode à une formation se déroulant essentiellement dans l'autre. L'articulation de deux modes peut en principe s'effectuer à différents niveaux elle peut avoir lieu au niveau micro de l'activité pédagogique (par exemple de compréhension de l'oral ou une discussion), lorsqu'une activité est commencée dans un mode puis continuée dans l'autre. Cela n'est néanmoins pas le niveau qui nous préoccupe primordialement ici. Le niveau macro d'un diplôme entier qui ferait appel aux deux modes présentiel et distanciel n'est pas non plus celui sur lequel nous nous focalisons. En revanche, des différents niveaux de granularité potentiels d'un scénario pédagogique. Au niveau micro de l'"unité de structuration pédagogique" dans laquelle "un ensemble de séquences pédagogiques sont assemblées pour former une unité logique autour d'un thème d'apprentissage donné" ou bien autour d'une tâche. L'étendue des scénarios pédagogiques concernés va donc d'une tâche ou éventuellement d'un autre type d'unité pédagogique (un module par exemple) jusqu'à un cours entier. Même si les cours peuvent durer une année entière, leurs concepteurs les pensent d'après nos observations comme une entité au maximum sur un semestre la durée des scénarios

pédagogique pris en considération va ainsi de quelques semaines à le plus souvent un semestre.

Nous entendons tout dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalités d'articulation présence-distance...) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation technologique plus ou moins grande et de médiation humaine plus ou moins présente. Un cours hybride est conçu de sorte que certaines heures de classe sont remplacées par des activités en ligne tout aussi important, cela signifie que les parties en classe et en ligne d'un cours sont complémentaires et ont été combinées de manière réfléchie afin de bien répondre aux besoins de l'étudiant et aux objectifs du cours. Les composantes en ligne ne sont pas un ajout à une charge de cours complète, mais plutôt une substitution réfléchie pour certaines activités en classe. D'ailleurs, plusieurs termes sont employés pour le désigner dans les établissements d'enseignement, comme l'apprentissage mixte, l'apprentissage flexible ou "blended Learning" "se définit aussi comme une approche qui combine la formation en présentiel (interaction avec le formateur, travail en sous-groupe autour d'une table...) et la formation à distance (contenu interactif, multimédia, classe inversée...) pour en retirer les avantages des chacune. Utiliser les deux modalités en complémentarité, permet d'optimiser au sein d'un parcours de formation, les temps d'absences à son poste de travail et de réduire les coûts de conception. Ce modèle est plus en plus présent dans les institutions d'enseignement supérieur. Cependant, il apparaît évident que le terme "hybride" fait référence à un mélange entre l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance. Plus précisément, c'est "une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone"(APOP,2012).Ce type de formation mise sur la diversification des contenus et des compétences travaillées, et cherche à profiter à la fois des avantages d'un travail en salle de classe(présentiel) et d'un travail plus libre et plus flexible à distance, car ce sont ces deux modalités qui sont combinées dans la formation hybride le terme "dispositif" est ici entendu au sens défini par Pothier c'est à

dire: un ensemble de procédures diverse d'enseignement apprentissage incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Le buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe). Ces interactions englobent un accompagnement des apprenants, par l'enseignant-tuteur et éventuellement par d'autres apprenants extérieurs à la formation. Un dernier élément qui définit la FHL est qu'elle est basée sur une pédagogie active. le dispositif de formation hybride se caractérise aussi par " la présence (...) de dimensions innovantes liées à la mise à distance". En pratique ces deux type de modèles sont (distance, présentiel) intimement liés et complémentaire, une formation hybride combine les modalités distantielle et présenteielle pour des raisons pédagogiques, et surtout de flexibilité pour l'apprenant. Elles favorisent également la motivation chez les apprenants en leur permettant d'acquérir plus d'autonomie, facilitent la collaboration et Co-construction des savoir.

### **I.3.2 Interactions, accompagnement, scénario de communication au sein de FHL**

Autre élément qu'il est nécessaire est le scénario pédagogique ainsi entendu ici comme le descriptif du déroulement d'une unité pédagogique. Cela comprend les objectifs visés, les ressources humaines et matérielles ainsi que les outils mis à disposition, les modalités et critères d'évaluation, le public ciblé, les prérequis, les activités et taches proposées ainsi que les rôles que jouent les différents acteurs dans leur réalisation (dont l'accompagnement), l'échelonnement dans le temps et la description des résultats attendus. Dans une formation hybride, le scénario pédagogique indique également quelles activités sont réalisées à distance ou bien en présentiel, à quel moment et dans quel mode sont mises à disposition les ressources humaines et matérielles et quels sont les outils impliqués. Cette description peut ce faire a priori (afin de clarifier et faciliter le déroulement de la formation pour les différents acteurs concernés) ou a posteriori (elle porte alors sur le déroulement qui a effectivement eu lieu) lorsqu'il se fait a priori, le scénario correspond à la planification de l'unité pédagogique et indique aux apprenants et aux autres acteurs à la fois les différents possibilité qu'ils ont a leur dispositions et leurs obligations. La

nécessité pour les enseignants de penser et de concevoir leur enseignement et en même temps la préoccupation d'un scénario pédagogique, remonte aux années 1980. Elle relève d'une remise en cause des approches magistrale en tant qu'unique manière d'enseigner (Henri et al 2007 17) c'est largement le fait que les enseignants aient commencé à penser l'intégration cohérente des TICE ou plus spécifiquement le fait d'enseigner en ligne qui les a amenés à penser la structuration pédagogique. Il leur est en effet difficile dans ce contexte de simplement reprendre ce que d'autres ont conçu : il s'agit de concevoir de nouveaux éléments et de les agencer de manière systématique. Contrairement à cela, au préalable le recours à d'autres ressources techniques telle que l'audiovisuelle leur permettait encore d'être simple d'utilisateurs. Si ces préoccupations d'un scénario pédagogique étaient au départ généralement axées sur les contenus, dans le domaine des environnements informatisés pour l'apprentissage humain (EIAH) du moins, les auteurs (Paquette, Pernin, Dessus) se mettent d'accord depuis plus d'une décennie déjà sur le fait que le focus à privilégier est plutôt celui des activités des acteurs de la formation, voire celui des interactions et avant tout de l'interaction de l'apprenant et de ses activités d'apprentissage.

Lorsque l'objectif premier est de faire apprendre à interagir en langue étrangère, le concepteur prévoit, au sein de FHL, l'interaction de l'apprenant avec le tuteur et éventuellement avec des pairs en ligne. C'est ce qu'a révélé une étude portant sur seize FHL (Nissen, 2006). Dans ce contexte le scénario de communication (appelé encore le scénario communicatif) apparaît comme élément pertinent pour catégoriser les formations et a pour cette raison été retenu dans l'étude en question. Ce terme est utilisé en premier, la même année par Kerres et De Witt (2003 : n p) mais qui ne définissent pas ce scénario de communication dans leur texte sur le *blended Learning* écrit en langue anglaise ainsi que par Tricot et Plégat-Soutjis (2003). Ces derniers distinguent, dans le cadre de la conception d'une formation à distance, un scénario didactique et "un scénario d'utilisation" ainsi qu'un scénario de communication. Le scénario de communication correspond à la précision et à l'explicitation de la manière dont les acteurs de la formation « apprenant,

concepteur, enseignant, tuteur, modérateur, informateur, etc »<sup>5</sup> pourront communiquer entre eux. Il implique, selon ces auteurs, cinq aspects, qui sont la "définition précise des rôles" de chacun, l'indication « qui communique avec qui et dans quel sens »<sup>5</sup>, le moment et la durée des échanges et leur caractère synchrone ou asynchrone ( du moins concernant la communication avec le tuteur), le "contenu des communications"( ibid: 17), ainsi que le caractère privé ou au contraire public des échanges. Un constat s'impose, Tricot(2004) précise en effet que le scénario de communication est :

« Un ensemble de possibilités et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible »<sup>6</sup>

Il s'agit donc, d'une part, de l'indication des possibilités d'interaction qui s'offrent à l'apprenant. Ainsi, la prise de contact avec le tuteur peut être une option, et non une obligation. Mais s'agit-il donc exclusivement de possibilités ? Ou bien aussi d'attentes vis-à-vis de l'apprenant ? Des deux, sans doute. En effet, les formations hybrides mélangent généralement des éléments imposés et des éléments libres pour lesquels l'apprenant a soit le choix entre plusieurs activités, soit le choix de faire ou non cette activité ou d'avoir recours à telle aide, ou, d'interagir avec tel acteur de la formation ou non de choisir le sujet de l'interaction etc.

Une formation implique nécessairement la participation d'un enseignant. Cette affirmation, fait par Charlier et al .2006) ainsi que par Deschryver & Charier (2012: 8) et présente de la vision socioconstructiviste de l'apprentissage qu'elle implique. Les formes que peuvent prendre les actions et les interactions de l'enseignant dans une FHL sont toutefois très diverses, et dans bien cas, multiples au sein d'une même formation. L'enseignant peut être celui qui conçoit la FHL le concepteur donc. Il peut être celui qui

---

<sup>5</sup> ibid : 16

<sup>6</sup> (Tricot, 2004: 3).

intervient dans cette FHL l'anime et accompagne les apprenants, auquel cas le terme "tuteur" est fréquemment utilisé, Pae extension de ce terme généralement employé en lien avec la FAD. Ou encore, il peut occuper les deux rôles à la fois, seul ou avec li soutien d'autres personnes (enseignants, coordinateurs, personnel technique, personnel administratif, etc.).

En tant qu'intervenant, il se place à certains à côté des apprenants, mais se situe à d'autres moments en face d'eux lorsqu'il donne des consignes ou des explications à d'autres moment encore, il prend le rôle d'évaluateur. De même ses fonctions peuvent être nombreuses ses actions visent principalement le soutien du développement cognitif et langagier des apprenants mais peuvent également fournir de l'aide pour d'autres aspects comme la motivation, la gestion du temps, ou la recherche d'informations, etc. Son importance dans le soutien de l'apprentissage et de l'autonomisation des apprenants est fondamentale.

La mise en place de formation hybride correspond en général ou souci dans meilleure prise en compte des besoins des apprenants qui sont, dans une formation intégrant des approches, types de supports et temporalité diverses, plus susceptibles de trouver des démarches et modalités qui leur conviennent. C'est ce qu'entendent Charlier et al (2006: 474) par une centration sur l'apprenant dans les dispositifs hybrides. Cette centration sur l'apprenant fait, en didactique des langues, écho à une préoccupation des besoins de l'apprenant et des styles d'apprentissages qui a lieu dans l'approche communicative. Il s'agit ainsi dans tous les cas d'un pas\_ plus ou moins grand vers l'individualisation du travail et de l'apprentissage. D'autre encore, en utilisant ce même terme de centration sur l'apprenant en lien avec la formation hybride, se réfèrent plutôt à la pédagogie active. C'est le sens que retiennent McGee et Reis (2012) suite à une méta-analyse portant sur les "meilleures pratiques" en lien avec la conception de formations hybrides.

« Rédiger les objectifs de la formation en adoptant la perspective de l'étudiant contribue à s'assurer que le cours est centré sur un apprentissage actif (...) et pas

simplement sur des activités dirigées par l'enseignant, passant ainsi d'un paradigme centré sur l'enseignant à un paradigme centré sur l'apprenant »<sup>7</sup>

### **I.3.3 la pédagogie active**

Se base sur une conception constructiviste de l'apprentissage, dans laquelle l'apprenant joue un rôle central dans la construction de ses savoir-faire et de son savoir. Elle passe par une approche expérientielle et par conséquent par des activités intellectuelles et éventuellement motrices réalisées par l'apprenant ; activités faisant sens pour lui. La pédagogie active s'oppose ainsi à un enseignement dont l'entrée serait celle de l'assimilation de règles ou de contenu, suivie par leur mise en application, dans une démarche dans laquelle l'enseignant garde pleinement une position centrale.

Les interactions entre pairs participent fortement à un type d'enseignement où c'est l'apprenant qui est l'acteur de son apprentissage, et non en premier lieu l'enseignant. Elles invitent à prendre des initiatives et à formuler des hypothèses, sur la manière de procéder d'accomplir la tâche, etc. En effet, de nombreuses formes de pédagogie active y ont recours, à commencer par le brainstorming, mais également dans des tâches plus complexes de type résolution de problème ou dans la pédagogie par projet. Ces interactions peuvent se dérouler par exemple en petits groupes, sous la forme spécifique de communautés de pratique ou de résolution de problèmes avec les étudiants de la même formation, ou encore dans le cadre d'une télécollaboration avec des apprenants géographiquement éloignés. Plus largement, mettre en avant une pédagogie active signifie que l'on s'appuie sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage qu'il en soulignant l'importance du rôle social des apprentissages ; les connaissances sont acquises à l'aide d'un contexte où les interactions apprenant-formateur et apprenant-apprenant sont riches, où l'action permet de développer des compétences. Une démarche active est par

---

<sup>7</sup> (McGee & Reis, 2012: 11; m.tr.).

ailleurs plus systématiquement nécessaire dans une formation hybride que, par exemple, dans une formation entièrement présentielle. Ne serait-ce que pour des raisons organisationnelles pour la réalisation de la partie distancielle de la formation, l'apprenant doit se responsabiliser davantage. Cela va en partie de pair avec une certaine proactivité de sa part, car si l'une des fonctions du distanciel est de préparer ce qui sera accompli, continué, négocié ou présenté en présentiel, il faut évidemment que l'apprenant se saisisse de ce type de fonctionnement et qu'il investisse l'énergie, le temps et la mobilisation d'aides éventuelles nécessaires pour se préparer. Cet investissement ne sera fourni que s'il en voit l'intérêt, dans le cadre de la formation (ce qui revient une fois de plus à dire que le lien entre distancielle et présentiel doit être clairement indiqué) et pour lui-même. Mettre ainsi en avant une pédagogie active dans les formations hybrides, du moins dans celles en langues ne revient pas à dire qu'elles s'y inscrivent intégralement. En effet, des démarches éclectiques, combinant des phases de travail individuelles à distance, parfois à partir d'exercice fermés et prescrits, et d'autres où l'apprenant prend davantage de décisions dans le déroulement de l'activités, sont fréquentes. Retenons donc, pour résumé, que les FHL s'inscrivent moins du partie dans une pédagogie active.

#### **I.3.4 La valeur ajoutée de la FHL en classe de langue**

Le travail collaboratif apporte une valeur ajoutée considérable à la formation hybride. Elle engendre de nouvelles postures pour les apprenants et les enseignants. (Claude Caillet), l'apprenant s'inscrit à l'une des formations dans son centre régional du CNAM, il a alors accès à la plateforme de formation de son centre et à un certain nombre d'outils supplémentaires utilisables à distance. Il suit ses cours en présence dans son centre régional également, à raison d'un regroupement de deux jours tous les mois. En dehors de ces deux jours, il travaille entièrement à distance. Il a accès au contenu de cours à distance à travers des vidéos enregistrées il suit une web conférence par semaine avec l'enseignant tuteur de formation et ses pairs et surtout, il participe à de nombreux travaux collaboratifs. On constate donc que le travail collaboratif tutoré occupe environ la moitié du temps effectif de formation, ce qui est considérable, et répondait à une volonté de notre part. Nous utilisons d'ailleurs ce point fort : chaque année, lorsque les nouveaux

arrivent, ils sont accompagnés par ceux qui connaissent déjà le dispositif et en sont les meilleurs défenseurs.

On constate donc que c'est la collaboration entre apprenants qui permet à ces derniers de bâtir une aussi grande quantité de connaissances. De plus, en suivant ces formations ils apprennent à travailler ensemble et nombre d'entre eux nous ont dit qu'ensuite, ils appliquaient le travail collaboratif dans leur travail.

#### I.4 LES PARAMETRES DE LA FHL

« L'élément fondamental et central dans une formation hybride est l'articulation entre les modes en coprésence. L'articulation réfléchie des deux modes est la clé de son succès »<sup>8</sup>. Ce qui fait la plus-value d'une formation hybride, c'est justement le fait de ne pas simplement additionner plusieurs modes de formation, mais de les articuler, c'est-à-dire de les faire fonctionner ensemble afin de tirer au mieux profit de leur coprésence. Cette articulation est, en effet, soulignée par plusieurs auteurs du domaine : « elle figure tout en haut d'une liste indiquant les dimensions principales pour la description et la caractérisation d'une formation hybride, basée sur un projet européen (Hy-Sup) et publiée par »<sup>9</sup> « souscrivent au modèle de la formation hybride proposé par »<sup>10</sup> justement en raison de sa forte intégration des deux modes présentiel et distanciel.

La formation hybride correspond, du point de vue de son fonctionnement, à un système cohérent qui a pour visée de faciliter l'apprentissage dans un contexte et pour un public donné, en mettant à contribution deux modes de formation différents. La cohérence au sein de son scénario pédagogique(ou de ses scénarios pédagogiques) est primordiale, et l'articulation des modes représente une condition incontournable pour l'atteindre. Une fois que l'articulation entre les modes a ainsi été située comme élément-clé de la formation

---

<sup>8</sup> (Riley et al...2014: 162 )

<sup>9</sup> Deschryver et Charlier(2012:7). Murphy et Southgate (2011)

<sup>10</sup> Garrison et Vaughan (2008, *infra*)

hybride, il apparaît évident de la placer au centre des préoccupations portant sur le fonctionnement d'une telle formation, dans le champ des langues qui nous préoccupe ici.

Cependant, alors que l'articulation des modes représente une caractéristique tout à fait fondamentale des formations hybrides, on peut s'étonner que, si elle est bien mentionnée par certains des auteurs qui viennent d'être évoqués, la place qui lui est accordée au sein de modélisations et catégorisations existantes (MEN, 2001 ; Singh, 2003, Degache & Nissen, 2008), soit aussi minime, voire même parfois inexistante.

Cette section se donne ainsi pour objectif d'identifier et de présenter les paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes dans la FHL. Pour cela, il s'appuie à la fois sur les apports des publications dans ce domaine (parmi lesquelles les textes qui viennent d'être mentionnés), et sur l'analyse de ce type de formations en vue de la formation de futurs concepteurs et formations ou bien dans le cadre d'une série d'études menées par l'auteure depuis plus de douze ans.

#### **I.4.1. Niveau 1 de l'articulation : le fil rouge**

Les formations hybride en langues dans l'enseignement supérieur français que pu analyser se caractérisent par la présence d'un " fil rouge", ou fil conducteur, ce dernier représente la colonne vertébrale du scénario pédagogique et est fondamental pour lui donner sa cohérence. Le fil rouge revêt une importance primordiale dans la conception des formations, et également dans la "lecture" de leur fonctionnement. Lorsque les textes sur la FHL, et plus largement sur le blended Learning, mentionnent un élément conducteur principal, il s'agit toujours de l'alignement constructif de Biggs (1999; Biggs & Tang, 2011; 2.2.2.1.). Ce principe d'alignement y sert en effet de mise en cohérence. Dans les FHL interviennent néanmoins, dans la construction du fil rouge, encore deux autres aspects. Le premier est l'unité de l'ensemble, qui est déterminé soit par une méthodologie d'enseignement-apprentissage dans laquelle s'inscrit la FHL, soit par un aspect langagier ou une compétence principalement visée. La deuxième composantes du fil rouge, à savoir le (ou les) scénario(s) de communication.

#### **I.4.1.1 Le(s) scénario(s) de communication :**

L'interaction à ligne, du moins avec l'enseignant, a tendance à se généraliser dans les formations médiatisées en langues dans l'enseignement supérieur (Degache & Nissen, 2008). Les interlocuteurs sont, dans d'autres cas, des pairs ou encore des personnes extérieures à la formation (dans les réseaux sociaux, les télécollaborations, etc). L'interaction en ligne, avec un ou plusieurs de ces différents types d'interlocuteurs. Dans les scénarios de communication, certaines interactions sont imposées, d'autres sont des possibilités mises à la disposition de l'apprenant, qui est libre de les saisir ou non, ou dont il peut encore éventuellement déterminer l'outil, l'interlocuteur ou le contenu.

Ainsi surtout dans des dispositifs dans lesquels il faut gérer un nombre important d'étudiant, on voit la distinction, au sein du mode présentiel, de deux scénarios communicatif différents, le présentiel "grand groupe" et le présentiel "petit groupe". Ce dernier est alors souvent mis à profit pour une pratique orale intensive. Chacun des deux scénarios est lié à un travail de compétences et aspects particuliers, révélant un lien étroit entre l'un des aspects d'articulation des modes présentiel et distanciel de niveau 2 et le scénario de communication.

Un premier exemple illustre ce cas de figure. Il s'agit d'un dispositif de formation hybride d'anglais à l'université de Nantes. Il est proposé en licence LEA et s'adresse à plus de 800 étudiants. Ainsi que le montre la figure suivante, le distanciel est réparti en une partie de consignes et activités sur une plate-forme, et une autre qui correspond à un centre de ressources en ligne, sans que l'on puisse distinguer là pour autant deux scénarios de communication différents : il s'agit d'un travail individuel pour les deux, avec la possibilité de demander de l'aide dans un forum. Il s'ajoute en revanche, pour le distanciel, un mode collectif : un travail en petit groupe sur les tâches pour lequel les apprenants se rencontrent sans la présence de l'enseignant, avec toujours la même possibilité de recourir au forum pour poser des questions. Le présentiel est quand à lui divisé en deux scénarios de communication, en grand groupe et en petit groupe, dont chacun a ses objectifs propres. En grand groupe, Ce sont la compréhension de l'oral et de l'écrit, les explicitations par rapport à la tâche proposée, ainsi que les aspects méthodologiques qui sont abordés. Les

concepteurs de ce dispositif présentent toutefois le présentiel grand groupe comme une concession faite à l'établissement, car il n'est pas idéal pour la prise de parole des apprenants. En petit groupe, en séance appelé "tutorat", les étudiants présentent les tâches orales et bénéficient d'un retour par l'enseignant. Les tâches écrites, quant à elles, sont rendues soit au format papier, soit en ligne et le retour est effectué aussi bien en présentiel de type "tutorat" qu'à distance. Au total, par semaine, les apprenants travaillent deux heures en présentiel et deux à trois heures à distance, en fonction de leur rythme. Ils réalisent ainsi huit tâches, issues du monde de l'entreprise, sur un total de 12 semaines. La formation d'anglais Enforce conçu à Grenoble (Lignon & Tea, 2010; Nissen & Tea, 2012) représente un deuxième exemple. A nouveau, le mode présentiel est ici subdivisé en deux scénarios communicatifs pourvus chacun de fonctions particulières. Le présentiel en petit effectif de 8 personnes est dans cette FHL désigné atelier de conversation et est ainsi dédié avant tout à la production et à l'interaction orales. Par rapport, à ce dernier, le nombre d'apprenants est environ triplé dans les séances présentiels en grand groupe, qui représentent un tiers des heures de formation, où les activités sont davantage dédiées à la compréhension orale et écrite, mais également à la production orale. La moitié des heures de la formation est dédiée au distanciel qui prévoit un travail individuel (sur la compréhension de l'oral et de l'écrit, le lexique, la grammaire et des tâches écrites) avec un suivi par le tuteur.

Mais un scénario de communication ne se limite pas automatiquement à un seul mode. Dans la FHL par exemple, le travail en petit groupe s'étend aussi bien sur le mode distanciel que présentiel. Cette formation permet de voir, par ailleurs, un autre cas de figure d'une pluralité de scénarios de communication qui se complètent les uns les autres dans la poursuite des différents objectifs de la formation

le travail en petit groupe tutoré s'étend, ainsi, sur les deux modes ; c'est ce scénario de communication qui est directement lié à la réalisation des quatre tâches successives qui structurent le premier semestre de la FHL le tuteur conseille et corrige les apprenants, donne les consignes, monte et accompagne le projet de télécollaboration. Il

intervient ainsi à tous les niveaux de cette formation, ce qui est indiqué simplement par la présence de la barre "tutora".

**le travail en groupe-classe** "gd gp" avec l'enseignant se déroule en présentiel. Ici ont lieu essentiellement des activités de socialisation, de méthodologie et d'évaluation. L'enseignant joue le rôle d'animateur, et à la fin d'évaluateur. Les échanges synchrones en ligne avec les étudiants dans le pays cible, ou autrement dit la **télécollaboration**, se déroulent pour la partie synchrone sur les plages horaires prévues pour le présentiel, en présence de l'enseignant, mais ce dernier ne participe pas directement aux échanges.

**le travail individuel tutoré** (inde) se déroule à distance et se compose, quant à lui, de trois types d'activité, pour lesquelles le tuteur a un rôle correctif. Premièrement, ce scénario est dédié à la réflexion sur les activités d'apprentissage proposées. Deuxièmement, les étudiants travaillent des compétences de façon relativement indépendante, à la manière des activités dans un centre de ressources. Cela vaut pour la compréhension de l'Oral et de l'écrit, ou ils peuvent choisir les documents à partir desquels ils souhaitent travailler, et la grammaire sous forme d'activités ciblant les difficultés de chacun. Et, troisièmes, des activités individuelles viennent préparer ou renforcer des compétences qui seront nécessaires à la réalisation des tâches en petit groupe.

#### **I.4.1.2 L'unité de l'ensemble, résultant de l'objectif général/ de la méthodologie d'enseignement-apprentissage**

Le scénario de communication dont il est question précédemment est l'un des deux éléments qui permettent de tracer un fil rouge au sein des FHL. L'autre est celui de l'unité de la formation, qui détermine par exemple le type de découpage des modules de la formation, mais surtout dans une large mesure, leur articulation. Cette unité est définie le plus souvent par la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues qui se situe au fondement de la formation. Ou, lorsque ce n'est pas le cas, c'est une compétence où un aspect langagier particulier ; correspondant à un objectif majeur de la FHL (tel que la compréhension de l'oral, la progression grammaticale ou l'autonomie d'apprentissage), qui sont mise en avant et qui participent à construire de même coup la colonne vertébrale de

la formation. Cette unité de l'ensemble peut être vue comme un fléchage, une orientation conjointe donnée aux deux modes de la FHL. Chaque mode est utilisé de manière à ce que les deux se complètent et s'enrichissent mutuellement dans la poursuite de l'objectif commun. Que se soit pour fournir tous les apports nécessaires dans l'apprentissage de la réalisation d'une tâche, pour travailler les différentes compétences langagières en lien avec une thématique donnée. Pour le travail des aspects formels (phonologies et grammaticaux), cette unité de l'ensemble dont il est question ici détermine fortement les fonctions attribuées à chaque mode ainsi que la manière de les articuler. Cela toujours en réponse à la question suivantes : dans le contexte et avec le public cible donnés, et dans la visée principale\_ qui correspond donc soit à un objectif, soit à une méthodologie d'enseignement-apprentissage\_, quel est l'apport que chaque mode, ainsi qu'un entrelacement des deux, peut avoir ?

Si l'approche par tâche est vue par beaucoup de concepteurs comme un point focal opératoire pour la FHL actuellement, et que la méthodologie mise en œuvre est majoritairement la perspective actionnelle, la FHL ne se contenne pas pour autant à cette seule méthodologie. Un autre type de mise en cohérence du scénario pédagogique est celui de la centration sur un des objectifs principaux de la formation. C'est dans ce cas vers lui que convergent les différentes activités faisant appel à la fois au distanciel et au présentiel, ainsi que la construction de la progression pédagogique. En voici trois exemples de formations, construites sur la base de réflexions théoriques de didacticiens des langues qui sont ici, de plus, concepteurs et enseignants. Chacune de ces formations poursuit un objectif général différent, lié aux préoccupations des didacticiens qui les ont respectivement créés, mais également aux spécificités et besoins des publics visés. Ces trois objectifs sont la compréhension de l'oral, les aspects formels de la langue et l'apprendre à apprendre.

Chaque mode y est dédié à des aspects spécifiques liés à la compréhension de l'oral. En présentiel chaque unité commence par l'introduction du thème et l'explication du vocabulaire et des structures de base, puis, à lieu, en présentiel, une activité de compréhension de l'oral en présence d'un locuteur natif à qui les étudiants peuvent

s'adresser pour avoir les explications supplémentaires ou pour vérifier leur compréhension, ainsi qu'un travail relatif aux difficultés individuelles sur les stratégies à mettre en place. À la fin, le présentiel sert à un débriefing sous forme de discussion sur les difficultés rencontrées et l'amorce du thème suivant.

Le distanciel, quant à lui sert à introduire un lexique plus large et à en faire des exercices de mémorisation, accompagner d'un travail d'assimilation des sénoigrammes correspondant il sert également à faire des activités individuelles de compréhension de l'oral sur la même thème. À la fin de la formation, il permet à l'enseignant de proposer des révisions individuelles.

L'interaction au cours des séances présentiels, ainsi que la production des tâches est ici vue par le concepteur comme une mise à l'épreuve des hypothèses que font les apprenants sur la forme de la langue, accompagner par un travail de focalisation sur la forme à distance.

Pour cette raison, cette formation met un accent particulier sur la remédiation qui a lieu suite à l'accomplissement de chaque tâche à distance. Cette remédiation se déroule en plusieurs faces distanciel (Brudermanne, 2013) :

- l'apprenant réalise la tâche (production orale ou écrite au choix);
- le tuteur marque les erreurs récurrentes c'est à dire qu'il est mis en évidence et indique de quelle type d'erreur il s'agit, sans pour autant corriger la production :
- l'apprenant révisé sa propre production à l'aide d'une fiche d'"auto-révision" dans laquelle il explique la nature de l'erreur et propose une autre forme
- le tuteur note cette fiche et la retourne à l'apprenant.

Le présentiel et le distanciel convergent ainsi dans cette FHL conjointement selon le principe suivant : mise à l'épreuve d'une hypothèse sur la forme langagière (à l'oral en présentiel, ou à l'écrit en distanciel)-retour-autocorrection explicative-nouveau retour.

L'un des paramètres de FHL, celui de l'approche par tâches en tant qu'unités de l'ensemble. Cette forme de scénarisation et de mise en cohérence de la formation, reposant sur la perspective actionnelle, représente en même temps un type particulier de FHL. Ainsi que les aspects qui sont liés à cette approche et qu'il est intéressant de noter. La tâche se définit comme "une proposition d'activités pédagogiques faisant sens pour l'apprenant (...) et repose sur l'observation de situation de communication ou d'usage de la langue". La focalisation sur la tâche qui détermine à la fois la perspective actionnelle et la majorité des FHL actuelles est largement répandue dans l'enseignement d'autres disciplines également telles que la physique et la mathématique de même que dans la formation des enseignants. D'autres courants de pensée et pédagogues ont mis en avant la nécessaire activité de l'enfant pour qu'il apprenne, afin d'être préparé à la vie en dehors de l'école, la vie en société. Les fondements pour la centration sur la tâche se situent dans des théories de l'apprentissage qui datent pour beaucoup d'il y a une centaine d'années : depuis la fin du XIX siècle, des pédagogues ont eu pour objectif de donner un sens à l'apprentissage scolaire aux yeux des apprenants. Un apprenant qui assiste à une démonstration effectuée par l'enseignant sans expérimenter lui-même ne ressent pas le besoin et l'envie d'en savoir plus et d'apprendre et par là, que l'apprenant joue un rôle actif dans son apprentissage (pédagogie active). La tâche est utilisée ici au sens de la perspective actionnelle, la perspective actionnelle, avec sa centration sur la tâche, présente dans la majorité des FHL vient ainsi s'inscrire en continuité au rapport aux penseurs de la pédagogie active et du task based language Learning. Elle a cependant une certaine spécificité, qui réside dans son degré d'exigence quant au type de tâches concerné et la posture de l'apprenant dans le cadre de sa réalisation. Car dans cette méthodologie d'enseignement apprentissage des langues, les tâches visées sont ouvertes et finalisées, telles que l'atteinte d'un objectif fixé (par exemple dans un jeu), la résolution de problème, la prise de décision ou la réalisation d'une production orale ou écrite et représentent ce qu'Ellis appelle des "tâches-cible", les compétences visées ne sont, dans ce cadre, pas exclusivement langagières, conformément au CECR (conseil de l'Europe). Bon nombre de FHL soutiennent en effet, en dehors des

compétences langagières, par exemple des compétences technologiques, méthodologiques, sociales ou interculturelles. Lorsque l'objectif central de FHL est l'apprentissage d'une langue, langagière garde néanmoins bien sur un statut primordial.

Dans la formation en anglais et en FLE des étudiants en Master 1 et 2 de didactique des langues à l'université de Lille 3, c'est cette fois l'autonomie d'apprentissage qui sert de fil conducteur principal, en parallèle à l'autonomisation langagière (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009). On voit ici que l'autonomie métacognitive, ou autrement dit le "savoir apprendre", est soutenue de diverses manières. A distance, les étudiants tiennent un journal de bord et renseignent un portfolio, se servent d'un site dédié au travail de ce type d'autonomie, bénéficient d'une séance de tutorat, tout ceci en modalité individuelle. Un regroupement présentiel sur deux est également dédié à cet objectif d'autonomie d'apprentissage, par confrontation des manières d'apprendre des pairs. L'autre partie des regroupements présentiels s'inscrit dans l'apprentissage langagier, tout comme les activités en CRL et les deux autres séances de tutorat. Des interactions sur une plate-forme en ligne viennent compléter le dispositif. Si certaines FHL trouvent ainsi leur unité principale dans un de leurs objectifs principaux ou bien se basent sur l'approche communicative, la plupart des FHL de l'enseignement supérieur en France s'inscrivent aujourd'hui dans la méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues actuellement dominante, la perspective actionnelle, et se centrent sur la réalisation d'une ou plusieurs tâches. Cette focalisation sur la tâche revêt alors une importance primordiale pour la définition du scénario pédagogique de ces formations : l'ensemble de scénarios, ou du moins une partie importante, est orienté vers l'accomplissement de cette ou de ces tâche(s) actionnelle(s).

Dans des formations se centrant sur la réalisation d'une(ou plusieurs) tâche(s), ce qui représente pour les apprenants l'objectif, la réalisation de la tâche, constitue pour le concepteur de la formation le point de départ. A partir de la tâche et de la prise en compte du niveau initial des apprenants, de leurs besoins, des objectifs d'apprentissage et du contexte, il prévoit les étapes ou sous-tâches à accomplir (s'il s'agit d'une tâche complexe), l'accompagnement et plus largement le scénario communicatif, les activités d'entraînement ainsi que les aides pour les différentes compétences sollicitées. Comme

Puren (2002a) l'a mis en avant, il s'agit donc là d'un renversement au sein du processus d'ingénierie de formation ou d'ingénierie pédagogique, car depuis la méthodologie directe, et encore dans l'approche communicative, c'est le document transmis par l'enseignant\_ qui a été au centre de la conception des séquences pédagogiques. Dans la perspective actionnelle au contraire, le document se met au service de la réalisation d'une tâche (actionnelle).

Les tâches qui sont au centre des FHL ont toutes pour caractéristique d'être complexes, c'est à dire de se décomposer en plusieurs étapes ou sous-tâches. Leur ampleur ainsi que la manière de les scénariser diffèrent toutefois. La FHL peut ainsi être caractérisée par la présence d'une seule tâche complexe qui s'étend sur toute la durée de la formation. L'autre possibilité est présence d'une pluralité de tâches, qui ne sont généralement pas totalement détachées l'une de l'autre, mais liées entre elles. La logique selon laquelle ce lien est établi peut varier à son tour, et être liée au type de tâches ( un exemple est *Social Protection* où la rédaction d'un compte-rendu sur un sujet dans sa globalité suit la présentation orale sur un aspect partiel de ce sujet) ou bien à la situation donnée (la préparation ou bien la simulation d'un départ dans le cadre des études, dans le premier semestre de la FHL). D'autres formations encore proposent des tâches \_souvent toutes du même genre ou bien de deux ou trois genres différents de manière itérative tout au long de la formation.

#### **I.4.2 Niveau 2 de l'articulation**

L'articulation des modes distanciel et présentiel s'opère, au sein des FHL, encore au moyen de quatre autres paramètres qui dépendent partiellement des choix opérés au premier niveau pour le "fil rouge". Ces paramètres sont explicités et illustrés par la suite. Il s'agit des compétences et aspects langagiers travaillés dans chaque mode, de l'évaluation, du facteur temporel, ainsi que de l'identification d'un mode pilier.

##### **I.4.2.1 Les compétences et aspects travaillés dans chaque mode**

L'appellation des "aspects" est ici empruntée à Ellis (2010: 53) il mentionne la présence d' "aspect de la L2" tels que la phonologie, la vocabulaire, la grammaire. Pour

ce qui est des compétences, ce terme correspond à ce qu'Ellis, comme d'autres, appelle "habiletés langagières" : compréhension de l'oral, expression orale, compréhension de l'écrit, écriture, auxquelles on ajoutera avec le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) l'interaction.

Un constat, basé sur l'analyse de quinze formations en langues intégrant les TICE différentes (Degache & Nissen, 2008) est que, lorsqu'il s'agit de FHL qui ne proposent pas simplement le distanciel comme ajout optionnel, elles ont une caractéristique permanente : elles représentent " une alternance fonctionnelle entre les deux mod(e)s puisque chacun d'e (ux) a une fonction particulière". Par exemple, dans des formations majoritairement à distance, l'interaction orale est la seule compétence travaillée exclusivement en présentiel, les autres étant attribuées au distanciel. L'alternance fonctionnelle s'exprime ainsi en termes de différence des aspects ou compétences abordés dans chacun des modes. Le lien entre les modes n'est alors jamais perdu de vue, il ne s'agit pas d'une séparation nette, mais tout au contraire d'une complémentarité. Cela, par exemple, "autour d'un travail sur la méthodologie qui prépare à la démarche d'intercompréhension pratiquée à distance" en lien avec le projet télé collaboratif Galante. Le choix des compétences, des aspects et du mode dans ils sont travaillés dépend de plusieurs facteurs.

- Ce choix est influencé par la proportion de distanciel et de présentiel au sein de la formation : une compétence pouvant être travaillée dans les deux modes le sera alors plus probablement dans le mode en proportion temporelle majoritaire.

- Chaque mode a par ailleurs des **caractéristiques** propres qu'il peut être utile de mettre à profit. Pour appel, le présentiel permet par exemple d'interagir oralement sans passer par un outil technique, ou alors le distanciel synchrone d'échanger avec des personnes situées dans un autre pays. Ou inversement, le distanciel asynchrone est apprécié pour la liberté du rythme qu'il autorise, et pour donner du temps pour réfléchir et pour revenir sur ce qui a été fait, pour prendre de la distance par rapport à son parcours d'apprentissage, ses démarches, l'atteinte de ses objectifs ou de ceux de la formation, etc. En effet, être

apprenant dans une FHL demande à un certain degré d'être ou de devenir autonome et de réfléchir sur son apprentissage, afin de le prendre en main.

- Ce qui est proposé dans chaque mode et le type d'activité qui y est lié dépendent encore de l'**approche pédagogique** qui est retenue, différentes méthodes ou approches pouvant être combinées au sein d'une FHL. Par exemple, du travail collectif peut être complété par du travail individuel ou par des phases transmissives (Charlier et al, 2012: 7). Ou encore, une résolution de problème peut être combinée avec des activités de grammaire-traduction et des activités communicatives (Neumeier, 2005: 172).

- Mais la présence de **besoins spécifiques** peut amener le concepteur de la formation à porter pour un autre mode que celui qui apparaît au premier abord comme le plus "évident". Reprenons l'exemple de l'interaction orale. Associer une personne géographiquement distante, tel qu'un locuteur natif, aux échanges impliquera nécessairement le recours à des outils, et au distanciel (à moins de trouver de telles personnes sur place). Ou encore, s'il faut garder la trace d'interactions orales, et donc les enregistrer, cela se fait plus facilement à distance où le média est déjà présent (tel qu'une webcam ou un microphone), et ne vient pas s'ajout comme un élément extérieur, potentiellement inhibant, tel qu'une caméra posée à côté d'inter actants dans une salle.

Une même compétence ou un même aspect peuvent également être travaillés alternativement d'abord dans un mode, puis dans l'autre, avec des approches méthodologiques différentes (Neumier, 2005: 171). Cette auteure donne l'exemple d'une fonction langagière qui est présentée dans un mode, puis mise en pratique dans le cadre d'une communication synchrone dans l'autre mode. Certaines FHL, telles que celle en chinois de Guo(2012), sont même focalisées sur le travail d'une seule compétence, le distanciel et le présentiel se complétant pour améliorer la compréhension de l'oral des étudiants.

Les FHL correspondent à des formations en contexte institutionnel, et sont de ce fait soumises à des contraintes de calendrier ( de début et de fin), de durée et de nombre d'heures, d'objectifs visés, d'évaluation, d'outils possibles, ainsi que d'effectifs. 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.

Ainsi, la FHL permet aux apprenants et dans une certaine mesure leur demande des prises de décision. Ces décisions sont, selon une vision constructiviste, d'autant plus susceptibles de bénéficier à leur apprentissage qu'elles sont prises de manière consciente et qu'elles s'inscrivent dans un parcours qui fait sens à leurs yeux. Elles sont liées aux choix et libertés que la FHL leur donne, à des degrés divers. Il peut s'agir du fait de laisser les apprenants décider s'ils ont besoin d'une activité ou d'une ressource, ou non, et de ne pas rendre toutes les activités obligatoires (Neumier, 2005: 70). Comme le précise cette auteure, les activités qui font appel à une communication synchrone que ce soit en présentiel ou à distance revêtent cependant souvent un caractère obligatoire. Ou encore, en termes de diversification, le scénario pédagogique peut permettre aux apprenants de sélectionner une ressource parmi plusieurs-pour le travail de la compréhension de l'oral ou de l'écrit par exemple. Ils peuvent se voir proposer par l'enseignant-tuteur une sélection individualisée d'activités en fonction de leurs besoins, par exemple pour travailler spécifiquement les points grammaticaux qui posent problème à chacun en particulier. Ou bien, ils peuvent être libres de choisir la thématique et les ressources utilisées pour une tâche donnée (Nissen, 2012), ou encore, de déterminer en partie les activités qui s'orientent vers l'atteinte de l'objectif, par exemple dans une résolution de problèmes (Littlejohn & Pegler, 2007: 75).

Cette détermination de son parcours par l'apprenant reste toutefois relative, et cela pour deux raisons. La première raison est qu'il ne s'agit pas d'avoir un mode avec un statut autonome auquel se grefferait un mode secondaire et optionnel (le distanciel notamment) dans lequel l'apprenant effectuerait exclusivement les activités mises à disposition s'il le juge utile. Cela revient à dire que les choix et libertés dont il est question ici diffèrent de ce que Bersin (2004) met en avant dans son *core-and-spoke-model* issu de la formation en

entreprise, où à un mode typiquement le présentiel ou une web conférence s'ajouteraient des ressources ou exercices supplémentaires.

Le déroulement des FHL existantes correspond au contraire davantage au program flow model de Bersim, car les modes sont articulés entre eux-mêmes s'il n'est pas nécessairement aussi rigide que celui-ci. Ce type de formation a un début et une fin définis, avec des phases de déroulement clairement identifiées, et intègre dans le scénario pédagogique, à coté du mode principal, des "médias" (ressources, outils, activités etc) dans l'autre mode ou sur papier, sur un poste de travail, etc. Plus précisément, sur un continuum qui aurait comme pôles ces deux approches de Bersim.

La deuxième raison pour laquelle la détermination de son parcours par l'apprenant reste relative est qu'il ne s'agit pas non plus à proprement parler d'autoformations, car la formation est majoritairement hétéro dirigée et la marge de manœuvre ainsi que les choix possibles largement inscrits d'avance dans le scénario pédagogique.

Les FHL proposent à l'apprenant un contexte, une scénarisation, un accompagnement et un ensemble de ressources afin de favoriser son apprentissage. Ces dernières sont généralement sélectionnées, ou bien conçues spécifiquement pour la FHL en question. Au moins une partie du scénario s'adresse généralement indistinctement à l'ensemble des apprenants du (ou des) différent(s) groupe(s)-classe(s) concerné(s), dans la mesure où les objectifs fixés sont communs, le cheminement proposé pour les atteindre également. Proposer une large palette de ressources et d'activités différentes en ligne est couteux en temps pour le concepteur de la formation, et reste possible avant tout lorsque des phases de la FHL se passent dans un CRL(en ligne). L'autre option restant bien sur, dans une approche par les taches ou bien dans une démarche de pédagogie active, de demander aux apprenants de rechercher et de sélectionner eux-mêmes les ressources.

Une autre possibilité de faire participer les apprenants aux décisions à prendre, il s'agit de la démarche par projet, dans laquelle des apprenants\_ et non pas individuellement cette fois, mais en plus ou moins grand groupe, peuvent prendre des décisions relatives aux sujets, aux dates butoires, etc. Il en est de même pour la résolution de problèmes, dans

laquelle les activités sont en partie déterminées par les apprenants ou pour d'autres types de tâches, surtout lorsqu'elles sont réalisées collectivement.

Il est à noter que, si les libertés et la flexibilité ne sont pas absolues, cela n'est pas non plus demandé par les apprenants. En effet, il apparaît qu'ils apprécient et revendiquent une certaine contrainte dans la formation. L'imposition d'un rythme de travail régulier au niveau de l'ensemble de la FHL en est un bon exemple, car c'est, selon les étudiants, celui-ci qui les incite à être actifs et à participer de manière continue (Nissen, 2012:23), car c'est ce qui leur donne un objectif (Macdonald, 2008: 47).

A la variété des parcours individuels des apprenants participe également le fait que la FHL leur permet une certaine flexibilité. Cette dernière, ainsi que le fait de pouvoir mieux s'adapter à la diversité des apprenants, est une des raisons majeures pour sa mise en place dans l'enseignement supérieur. La flexibilité est même pour certains le mot d'ordre de la FHL (Nicolson et al, 2011b : 6).

La flexibilité, de même que la différenciation, a toujours été inhérente à l'utilisation des TICE dans l'enseignement, l'apprentissage des langues. Ainsi, déjà l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) s'est inscrit dans une démarche d'individualisation de l'enseignement, au moyen d'une rupture avec ce que l'on nomme les trois unités de la tragédie classique : à savoir l'unité de temps, de lieu et d'action (Demaizière & Dubuisson, 1992: 23). Concernant la rupture de l'unité de lieu, elle est une des conditions mémées de l'existence d'un distanciel, car c'est elle qui permet de ne plus être tous réunis dans une même salle de cours pour effectuer ce travail individuel, sur les tutoriels ou exercices à l'époque de l'EAO et plus largement sur Internet aujourd'hui.

Pour ce qui est de l'unité de temps, lorsque le distanciel est asynchrone, chaque apprenant peut avancer à son propre rythme et non pas à celui que l'enseignant aura décidé pour le groupe, faire des pauses, chercher un mot dans le dictionnaire, revenir en arrière au besoin, commencer une activité et la terminer plus tard, lorsqu'il a à nouveau un laps de temps libre. Il ne fait pas non plus nécessairement les activités au même moment que les autres apprenants de la même formation.

Pour ce qui est de l'action, les apprenants peuvent faire des activités différentes, suivre des cheminements différents au sein d'un même site, faire un parcours différent sur une plate-forme d'apprentissage, ou répéter une même partie à l'infini (Demaizière, 1986:173-182; Demaizière & Dubuisson, 1992: 41, Picard & Braun, 1987: 11).

Ces mêmes avantages et possibilités de diversification continuent à être mis en avant en lien avec la FHL (Sagarra & Zapata, 2008:220 par exemple). Ainsi, l'introduction d'un distanciel asynchrone a pu naître, pour des étudiants qui font leurs études sur un campus, d'un besoin de plus de flexibilité, devant la diversité des étudiants et le nombre grandissant d'étudiants qui ont d'autres engagements pendant leurs études (MacDonald, 2008: 43), tels qu'un travail pour financer leurs études (mentionné aussi par Nicolson et al., 2011b : 4), du sport à haut niveau ou un stage à partir d'une certaine période de l'année.

La diversification du distanciel ne relève cependant pas exclusivement de son caractère asynchrone. La multitude d'outils techniques intégrés dans la formation peut y participer. Celle-ci peut être liée à une démarche éclectique relative aux méthodes pédagogiques employées : des activités individuelles autocorrectives peuvent cohabiter et être articulées avec des activités collaboratives sur un wiki par exemple. S'y ajoute encore la multiplication des partenaires pour la communication ou plus largement des scénarios communicatifs.

Il ne suffit bien évidemment pas de prendre en considération chaque mode de la FHL séparément. Si la réflexion de savoir quelle activité sera utilement faite dans quel mode est nécessaire, il faut également se poser la question, lors de la conception de la formation, de savoir comment les deux modes fonctionnent ensemble. Les exemples introduits précédemment ont montré que les modes peuvent parfois avoir des spécificités en ce qui concerne les compétences et les aspects langagières qui y sont abordés. Mais ce n'est pas parce qu'une chose est travaillée spécifiquement dans un mode qu'elle est nécessairement indépendante du scénario pédagogique. Ainsi, dans une FHL telle que Social protection ou Sid, les apprenants pratiquent l'expression écrite la majorité du temps en distanciel: des aspects grammaticaux et lexicaux abordés au préalable (dans l'un ou

l'autre mode) viennent cependant alimenter cette expression écrite, de même que la familiarisation avec la thématique(sous forme de brainstorming présentiel) et la prise d'informations à travers des lectures, des vidéos(à distance), ou encore l'interrogation de personnes concernées dans le pays cible(à distance, en télécollaboration), la discussion entre les apprenants sur les contenus à retenir (aussi bien en présentiel qu'en distanciel); de même, une activité réflexive( à distance) suivant l'expression écrite cherche à amener les apprenants à faire le point sur ce qu'ils ont appris. Cet exemple s'inscrit dans la perspective actionnelle. Par ailleurs, la FHL Tutti a bordo ! a illustré un enchaînement dans le cadre d'une approche communicative, basé sur une unité thématique. D'autres FHL ont servi d'exemples pour un enchaînement des modes, déterminé par le fil conducteur d'une compétence ou d'un aspect langagier spécifique et majeur dans la formation, telle que la compréhension de l'oral. Deux autres type d'exemples seront présentés ici: la classe inversée et la résolution de problèmes.

Un exemple: la classe inversée

Un autre type d'enchaînement est celui qui s'appelle en français la pédagogie inversée ou bien la classe inversée, et en anglais flipped classroom. Staker et Horn(2013) la définissent comme une des formes du blended Learning. La majorité des formes du blended Learning qu'ils énumèrent ne peuvent pas s'appliquer aux FHL telles qu'elles ont été définies dans ce volume (en 1.2.). Toutefois, la description qu'il donnent de la pédagogie inversée peut potentiellement concerner certaines FHL. En effet, ils la désignent comme une formation dans laquelle les apprenants alternent entre les modes selon un planning déterminé. Les auteurs précisent que la consultation des ressources et la réalisation des activités en ligne se fait en dehors de l'établissement, et donc dans la présence de l'enseignant. Comme de nombreux auteurs le soulignent (par exemple, Bishop & Verleger, 2013; Brame,2013; Poitrat & Stoltz,2013; Saker & Horn, 2013), ces activités se distinguent de simples devoirs maison par le fait que les contenus et l'enseignement sont avant tout dispensés à distance. Une question qui se pose, en lien avec la pédagogie inversée par rapport à un enseignement-apprentissage en langues, est celle des "contenus". Ainsi bien l'approche communicative que la perspective actionnelle mettent l'accent sur

l'importance de savoir communiquer ou travailler avec d'autres en langue étrangère, et la pratique de l'interaction y est le moyen pour arriver à progresser. Dès lors, quel poids ont les "contenus" dans les cours langue ? Très généralement, ce sont des compétences qui sont visées (savoir parler, interagir, écrire, lire, écouter); les "contenus" peuvent alors être:

- soit la mémorisation et l'appropriation de règles grammaticales ou bien de mots, expression et champs lexicaux ;
- soit des contenus disciplinaires, lorsque la langue est en lien avec des matières spécifiques ;
- soit encore le contenu, culturel par exemple, véhiculé par les ressources utilisées.

S'il s'agit de "libérer le temps du présentiel de la transmission de contenus (afin d'y accorder davantage de place aux activités d'apprentissage" Roehl et al, 2013: 44, m. tr.) C'est avant tout un appel pour aller davantage vers une pédagogie active. La désignation "d'inversées" pour ces pratiques paraît pourtant pour le moins exagéré en langues, car si l'objectif y est d'apprendre à interagir, l'interaction y est ou du moins devrait y être nécessairement pratiquée régulièrement. Passerait-elle à distance si l'on "inversait", en passant ce qui avait lieu dans un mode dans l'autre, et vice-versa ? Dans les FHL présentées précédemment, le lieu de prédilection pour la pratique de l'interaction orale est bel et bien le présentiel, et cela malgré l'intégration d'un distanciel dans la formation.

Ferreira(2015) décrit un exemple de FHL en langue de spécialité dans une école navale qu'il désigne de classe inversée et dans laquelle le lexique a une place de choix dans lesquels la focale de l'intégralité de la FHL se faisait sur un objectif particulier, car le lexique fait l'objet d'une partie de la formation seulement(un module d'une dizaine d'heures sur un ensemble de 20 heures), qui est entièrement à distance et dispensée sous forme de ce que son concepteur désigne de small private online course (SPOC), tandis que le reste de la formation a lieu, ensuite, en présentiel et porte sur la radiocommunication. Deux liens sont mentionnés par Ferreira entre les vidéos et les QCM (qui composent ensemble le SPOC) sur le lexique en ligne et les séances présentiels. Il

s'agit de rythme temporel imposé (hebdomadaire), d'une part, et des activités de révision en présentiel portant sur une thématique abordée préalablement en ligne pour laquelle les étudiants avaient massivement rencontré des difficultés dans les QCM (ibid : 551) d'autre part. La fréquence de l'alternance entre présentiel et distanciel est réduite au minimum dans cet exemple avec une seule phase distancielle et une seule phase présentielle et le lien entre les deux modes n'est pas aussi fort que dans des exemples issus d'autres disciplines où il est question d'approfondissement, d'exercices d'application et d'études de cas basées sur les contenus vus en distanciel (Duthoit et al. 2015:554).

Une classe inversée en langues ne satisfait pas systématiquement les critères d'une FHL (1.2.), il n'est donc pas possible de "ranger" automatiquement les classes inversées dans ce type de formations. Les conditions qui ne sont pas toujours remplies sont, avant tout :

- la présence dans distanciel soumis à une scénarisation et avec recours aux technologies numériques ;

- une scénario de communication qui prévoit des interactions non seulement une présentielle, mais également à distance ou pour le moins la possibilité d'adresser des questions à un interlocuteur identifié.

Il reste à souligner une particularité des classes inversées, qui réside dans l'enchaînement des deux modes. Les contenus sont ici présentés à distance (éventuellement associés à des activités d'assimilation ou d'analyse), et suivis d'activités d'application, d'analyse ou de réemploi en présentiel. L'enchaînement est donc dans ce cas binaire, commençant toujours par le distanciel et continuant par le présentiel. Mémé si la séquence peut aussi ensuite être continuée et sortir de ce début binaire. Transgresser ce rapport binaire et unilatéral permet de tirer davantage bénéfice des combinaisons multiples et variées des modes qu'offre l'hybride.

Un exemple : la résolution de problèmes

Un autre type d'enchaînement des modes est celui de la résolution de problèmes. Cette dernière figure parmi les tâches possibles dans la perspective actionnelle ; cependant, le déroulement que prévoient Garrison et Vaughan (2008) pour ce qu'ils appellent *inquiry approach to learning* dans une formation hybride autrement dit une approche collaborative par résolution de problème est très spécifique. Le mode pilier envisagé par ces auteurs est exclusivement le présentiel. Le type d'activités prévues en tant que tel ne diffère pas tant que cela de la perspective actionnelle. En effet, cette approche se définit comme " un apprentissage par problème ou par questionnement impliquant une prise de distance critique (*critical discours*), la prise en main de son apprentissage, des méthodes de recherche et une attitude réflexive tout au long de l'expérience d'apprentissage" et passe par des activités telles que trouver des solutions à un problème, faire une étude de cas, mener à bien un projet, activités réalisées au moyen de l'interaction entre apprenants. La spécificité de cette approche consiste dans le fait que ces auteurs proposent un modèle contenant quatre phases pour la mise en place d'une formation hybride basée sur ces principes pédagogiques. Leur modèle illustre clairement et de manière relativement détaillée l'enchaînement et l'imbrication entre les séances présentielles et distancielles. Chaque phase joue un rôle précis dans l'approche collaborative par résolution de problème. Ces rôles sont définis de la manière suivante :

- "stimulus"/situation-problème, événement déclencheur : éveiller la curiosité des apprenants et définir des questions-clés ou buts de l'enquête ;

- exploration : échanger et explorer des perspectives et informations avec d'autres apprenants ;

- intégration : faire le lien entre les idées à travers la réflexion ;

- résolution/application : appliquer de nouvelles idées et/ou défendre des solutions (Garrison & Vaughan, 2008: 112). Lorsque cette l'approche est mise en œuvre dans une formation hybride, elle se réalise sous forme de quatre phases interconnectées, qui sont les suivantes : avant une séance présenteielle, pendant cette séance présenteielle, après cette

séance présentielle, et préparation de la prochaine séance présentielle, ou bien séance présentielle suivante.

#### **I.4.2.2 L'évaluation**

L'évaluation des apprenants, en tant que paramètre de l'articulation u distanciel et du présentiel dans une FHL, demande que l'on détermine soigneusement ce qui est essentiel dans la progression et plus généralement dans l'apprentissage visé et qui doit par conséquent être évalué. Elle intègre par ailleurs 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.

Ceux des auteurs qui cherchent à souligner la nécessaire cohérence dans la conception d'une formation hybride, en langues ou dans d'autres disciplines (tel que Macdonald, 2008:128. McGee & Reis, 2012: 17), le font toujours en référence à l'alignement constructif, ou alignement pédagogique de Biggs (1999 ou édition réécrite en 2011 de Biggs & Tang). Ce principe n'est pas propre à la formation hybride, mais vaut pour tout type de formation.

L'alignement constructif a deux composantes, celle de la théorie constructiviste, selon laquelle c'est à travers l'activité que les apprenants sont amenés à (déconstruire et à re-) construire leur savoir et savoir-faire, face à des situations que l'état actuel de des derniers ne leur permet pas résoudre, et qui les amènent donc à apprendre. Et celle de l'alignement entre les objectifs d'apprentissage visés dans la formation, les activités pédagogiques et les activités sur lesquelles porte l'évaluation (Biggs & Tang, 2011: 95). Ce principe implique ainsi une pédagogie active, où l'on se focalise sur ce que l'apprenant apprend et comment il le fait, en opposition à un enseignement centré sur les contenus, il est par ailleurs tout à fait en cohérence avec les principes de l'ingénierie de formation, dans lesquels l'ensemble de la formation ou du dispositif s'inscrit dans la poursuite des objectifs d'apprentissage.

Selon ce principe de mise en cohérence de la formation, le même verbe qui sert à exprimer les objectifs d'apprentissage doit se retrouver à la fois dans la formulation des activités pédagogiques qui se réfèrent à cet objectif, et dans les activités effectuées en vue de l'évaluation qui est liée à cet objectif. Pour prendre l'exemple du verbe "négocier", celui-ci se retrouve par conséquent d'après ce principe aussi bien dans les objectifs, dans la description des activités d'évaluation et de certaines de celles réalisées au cours de la formation. L'évaluation exige par ailleurs la formulation de critères échelonnés qui permettent d'apprécier la qualité des actions effectuées, et donc de juger si les objectifs d'apprentissage sont atteints, l'évaluation des apprenants est en conséquence critère et cohérente par rapport aux objectifs, méthodes et contenus de la formation. Néanmoins, une observation de pratiques d'évaluation actuelles dans des formations hybrides, toutes disciplines confondues, révèle un manque d'adéquation entre les méthodes pédagogiques mises en place \_généralement actives et l'évaluation effectuée, qui porte bien plus souvent sur des connaissances, testées au moyen de questions à choix multiple par exemple, que sur des performances en lien avec les objectifs visés (McGee & Reis,2012: 15-16).

Aussi bien la pédagogie active, fondée sur une vision constructiviste de l'apprentissage, que la forme de mise en cohérence présentée par Biggs et Tang (2011) sont en adéquation totale avec les principes qui sous-tendent l'articulation de la FHL. Ainsi, un apprenant qui prendrait comme point d'entrée du cours l'évaluation, afin de focaliser ses efforts sur celle-ci, inscrirait donc en même temps son travail dans les objectifs d'apprentissage visés, puisque l'évaluation et ces objectifs sont alignés.

Il semble incontournable, pour que cet alignement puisse se construire, de prévoir l'évaluation, du moins dans ses grandes lignes, dès la conception de la formation. L'évaluation intervient ainsi dans la "mise en cohérence "de la formation et, pour ce qui me préoccupe ici plus particulièrement, de la FHL.

Mais au-delà, une évaluation qui porte à la fois sur des aspects travaillées en distanciel et en présentiel participe à augmenter la cohérence de la FHL aux yeux des apprenants. Elle peut avoir lieu à la fois en présentiel et en distanciel, mais surtout intègre utilement des éléments et des compétences travaillées dans les deux modes à la fois, et en

cela les articule. *A contrario*, une évaluation et une note qui ne prendrait en compte qu'un des deux modes prenons l'exemple présentiel risquerait de signaler à l'apprenant que l'autre mode c'est à dire dans ce cas le distanciel est secondaire, voire pas absolument nécessaire.

Dans la FHL, les principes généraux pour l'évaluation restent valables. Ainsi, de même que l'activité d'apprentissage, l'activité d'évaluation devrait s'inscrire dans un contexte qui fait sens pour l'apprenant. Par ailleurs, dans ce cadre, il peut être utile, sinon pour toutes les activités évaluées du moins pour une partie de ces activités, de lier entre elles les différentes compétences évaluées dans un scénario d'évaluation. Dans ce cas, le plus communément, les informations recueillies lors des activités de compréhension servent ensuite aux activités d'expression et d'interaction.

Non seulement l'évaluation sommative, mais également l'évaluation formative ont bien sur toute leur place dans une FHL. Elles ont pour objectif d'aider l'apprenant à connaître ses points forts et ses points faibles au moyen de *feed-back* explicatifs, ou encore au moyen d'activités réflexives (comme un journal de bord suivi d'un texte analytique, ou encore des discussions sur les stratégies d'apprentissage mises en place) sur ses progressions, démarches et stratégies d'apprentissage.

Tout concepteur d'une FHL est ainsi amené à se poser un ensemble de questions lors de l'élaboration d'une évaluation. La liste suivante prend comme point de départ celle établie par Duensing et Harper (2011, 59-60), mais est largement modifiée et adaptée en fonction des principes présentés ci-dessus. Les questions que se posera donc *a priori* le concepteur d'une FHL sont les suivantes :

-A quel(s) objectif(s) d'apprentissage cette évaluation correspond-elle ?

-Quelle est sa place dans la stratégie d'évaluation globale ? Est-elle formative, sommative ou encore, en amont de la formation, diagnostique ?

-A quel moment, où et par quel moyen/support sera-t-elle effectuée ?

- Dans quel mode (présentiel ou distanciel)?
- Sur les aspects, compétences et contenus travaillés dans quel(s) mode(s) porte-t-elle ?
- Quels seront les critères d'évaluation ?
- Qui évalue (l'enseignant, les pairs, l'apprenant lui-même, un logiciel, etc.) et qui est évalué(l'individu, un groupe)?

Il est difficile d'indiquer des exemples de pratiques évaluatives dans les FHL existantes car cet aspect est rarement détaillé, voire même mentionné, dans les publications décrivant de telles formations. Ce qu'il est cependant possible de dire est que, lorsque le scénario pédagogique prévoit la réalisation d'une ou de plusieurs tâches, celles-ci sont toujours évaluées. Cette évaluation peut être sommative : ainsi, en formation d'anglais LEA à Nantes, le contrôle continu consiste en la réalisation de huit tâches en petit groupe et compte pour 25% de la note totale, les 75% restants étant attribués à un examen individuel écrit (Belan & Narcy-Combes, 2012). L'évaluation peut également être formative : la FHL d'anglais à Perpignan décrite par Brudermand (2010 : §28) propose des tâches répétées comme "tâches d'entraînement", non notées, le cours ciblant la préparation du concours des professeurs, des écoles contenant ce même type de tâches. Plutôt qu'une tâche, le descriptif que font Rivens Mompean et Eisenbies (2009) de la formation en langues en master de didactique à Lille indique que l'évaluation sommative porte ici sur la participation ainsi que sur un entretien final individuel.

Ce qui est évalué dans une FHL dépend encore, en plus des objectifs de formation, d'un facteur comme le nombre d'étudiants, du moins pour les évaluations effectuées par l'enseignant, car le temps qu'il dédie à l'évaluation doit rester proportionnel au nombre d'heures du cours. L'évaluation, surtout sommative, dépend par ailleurs bien sur largement des modalités de contrôle en vigueur dans l'institution ou dans la filière donnée.

Un constat qui est fréquemment fait (Macdonald, 2008: 130; Nissen, 2009b: 208 ...) est que, dans la formation hybride, les étudiants ont fortement tendance à ne pas faire les activités qu'ils perçoivent comme étant optionnelles.

Une première réponse potentielle donnée à ce phénomène est celle de revoir ce qui est affiché comme étant obligatoire et ce qui ne l'est pas. Ainsi, lorsqu'une activité ou consultation d'aide par exemple est jugée fondamentale pour l'apprentissage de la réalisation de la tâche et pour le développement langagier, elle sera affichée comme étant obligatoire. Cela n'était pas le cas au départ dans la FHL, suivant un point de vue sur l'autonomisation qui était de dire que les apprenants devaient être libres de choisir, y compris de choisir ne pas utiliser une aide proposée (Demaizière, 1996). Des questionnaires distribués régulièrement en fin d'année avaient néanmoins permis de voir que le nombre d'étudiants ayant recours aux aides méthodologiques, même celles qui ont un lien très étroit avec la tâche à accomplir, et qui portent sur des difficultés récurrentes des apprenants, était extrêmement faible. Le simple fait de rendre ces activités "obligatoire", c'est à dire d'inclure explicitement leur réalisation dans le nombre d'heures planifié pour la formation, sans pour autant les évaluer de manière sommative (sauf éventuellement en tant que partie d'une note de participation) résulte en un changement d'attitude visible des apprenants qui ne la considèrent alors plus comme un ajout annexe. A contrario, il est intéressant de noter que lorsqu'il est demandé aux apprenants de faire une activité, de compréhension de l'oral par exemple, à sélectionner dans une liste proposée en fonction de leur préférence thématique ou du niveau affiché, cette activité est bien et bien systématiquement effectuée. La problématique n'est donc pas la même selon que les apprenants doivent décider de faire une activité ou non, ou bien de savoir quelle activité faire parmi plusieurs.

Une autre réponse donnée par Macdonald (2008:130), Comas-Quinn (2011: 226) et Murphy et Southgate (2011:25-26) face à ce même constat que la majorité des étudiants dans des formations hybrides ont tendance à ne pas faire ce qu'ils perçoivent comme étant

optionnel, est d'inclure les activités pour lesquelles le concepteur veut s'assurer qu'elles soient effectuées dans l'évaluation. Ce qui demande une fois de plus une réflexion sur les objectifs de la formation et l'inscription de l'évaluation dans ces objectifs, afin qu'ils soient en parfaite adéquation.

Mais cela pose, en plus, la question de ce qui en est des activités non imposées et celles qui ne sont pas évaluées. La situation se résumerait-elle à la prescription et à l'évaluation *versus* des libertés, des choix et l'autonomie des apprenants ? Il semble évident que non, si l'on ne veut pas renoncer à la diversification que permet une formation hybride. D'autres manières de stimuler l'apprenant pour faire un travail existent. Lui permettre de comprendre les objectifs de la formation, son fonctionnement, et son propre rôle dans l'atteinte de ces objectifs en est une, et son importance pour l'implication de l'apprenant dans l'ensemble de la formation semble évidente. Ce qui est visé ainsi est que l'apprenant réalise que l'activité fait sens dans le cadre des apprentissages ciblés. Une autre possibilité est d'intégrer explicitement les résultats d'une activité (qui serait faite individuellement à distance par exemple) dans une activité qui fait suite en présentiel, et de faire ainsi systématiquement le lien entre les différentes activités. Cela participe non seulement à mettre en évidence la cohérence de la formation, mais également à signaler l'utilité de l'activité proposée. Une possibilité supplémentaire est, par exemple, d'inciter les apprenants à rendre compte d'une expérience de communication en ligne, dans un portfolio, un journal de bord ou une discussion en salle de cours. Ces différents moyens relèvent plutôt d'un soutien de l'apprenant dans son rôle d'acteur de sa formation. La condition reste néanmoins qu'il y ait une adéquation, la plus grande possible, entre les objectifs d'apprentissage des apprenants et ceux visés par la formation.

Une question que l'on peut se poser, bien sûr, en lien avec l'autonomisation, est celle de savoir si les objectifs d'apprentissage visés ne peuvent pas également être atteints par d'autres moyens que les activités proposées dans le cadre de la formation- la réponse à cette question étant évidemment positive. Ou pour le formuler autrement, en quelle mesure la formation laisse la place à des démarches et cheminements qui ne seraient pas prévus dans le scénario pédagogique. De quelle autonomie méthodologique dispose en

réalité l'apprenant ? Cela dépend, d'une part, de l'acceptation qu'a le concepteur de la formation de l'autonomie et l'autonomisation, mais également, d'autre part, du système d'évaluation (surtout sommative). En effet, si par exemple la réalisation des activités présentes sur la plate-forme utilisée dans la FHL est systématiquement tracée et comptée sous forme de note de participation (pratique existante, mais à mes yeux pas idéale), l'étudiant est, par la même incité à suivre le parcours prévu. Des ressources, activités ou outils autres, choisis par l'apprenant ailleurs qu'au sein de la formation, ne peuvent dans ce cas être utilisés qu'en supplément si l'étudiant ne veut pas voir baisser sa note. Une raison de plus donc pour ne surtout pas tout évaluer de manière sommative.

#### **I.4.2.3 Le facteur temporel**

L'enchaînement temporel des modes a été retenu comme caractéristique de la formation hybride par certains auteurs, il est de manière sous-jacente également présent chez Garrison et Vaughan(2008) et Murphy et Southgate (2011) qui raisonnent en termes de phases se déroulant "avant", "pendant" et "après" chaque séance présentielle. Le facteur temporel est, pris en considération en tant qu'un des paramètres d'articulation du distanciel et du présentiel Dans la plupart des FHL, les modes alternent à rythme régulier. Mais certaines combinent les deux modes de manière moins systématique.

La formation au CRAL(Strasbourg) ainsi que Tutti a bordo, pour ne donner que ces deux exemples parmi les nombreux cas qui rentrent dans cette rubrique, enchainent de manière hebdomadaire du présentiel et du distanciel. En cela, elles corroborent un constat fait pour des formations hybrides dans d'autres disciplines également (Peraya & Peltier, 2012: 78-79) le présentiel a le plus souvent lieu toutes les semaines. D'autres FHL présentent un rythme temporel avec un présentiel plus espacé dans le temps, mais toujours régulier. Ainsi, dans SiD, les étudiants ne se réunissent que toutes les deux à trois semaines (cela est variable en fonction des années), avec des phases distancielles importantes entre les rencontres présentielles.

Il arrive dans certaines cas que la proposition d'une formation hybride parte, du moins en partie, du sous-critère de la nécessité- de diminuer le nombre d'étudiants en

présentiel, soit parce que les étudiants ont du mal à se libérer tous en même temps, soit afin de pouvoir mieux travailler avec les apprenants présents. Parfois, il est également difficile de trouver des salles disponibles dans les bâtiments universitaires (par exemple, Reyssat, 2012).

Cette formation est découpée en unités thématique. Au bout de quatre unités à distance, chacune prévue pour une durée d'une semaine, un atelier de conversation (ou autrement dit du présentiel en petit groupe mettant fortement l'accent sur l'interaction orale). Les étudiants ont l'obligation de suivre un nombre minimal de ces ateliers, mais peuvent choisir lesquels. Bien sûr, dans un tel type d'organisation où tous les apprenants ne participent pas à tous les ateliers de conversation, ceux-ci ne doivent et ne peuvent pas représenter un élément incontournable dans le déroulement du scénario pédagogique.

Pour être mis en place, ce fonctionnement temporel est néanmoins soumis à la condition qu'il soit donc possible de les inverser. Sinon, il faut imaginer une séance "tampon" qui peut être faite par les uns au début de la formation (après le premier présentiel commun) et par les autres en fin de formation (avant le dernier présentiel commun), afin de faire suivre les autres séances en ordre identique par les deux demi-groupe-classes, mais simplement avec un décalage d'une semaine.

Un autre élément important du facteur temporel est la caractéristique synchrone ou bien asynchrone des activités et des échanges. Comme il a été évoqué précédemment, si le distanciel est le plus souvent apprécié dans sa forme asynchrone, il peut également être synchrone. Dans ce cas, il permet par exemple des interactions avec des personnes éloignées ou avec un nombre plus restreint qu'en présentiel, ou encore des interactions avec l'enseignant-tuteur à des moments décalés par rapport au présentiel, afin d'accompagner les apprenants. Le présentiel, quant à lui, est généralement assimilé à la modalité synchrone, ce dont il tire tout autant profit que de sa non-médiation que continuent à apprécier de nombreux acteurs de la FHL. Il peut aussi éventuellement être asynchrone, notamment pour permettre une rupture de l'unité d'action. Tutti a bordo ! Propose ainsi une partie des activités individuelles ou en petit groupe sur la plate-forme durant les séances présentiels. Cela permet en même temps un meilleur suivi, mais est

toutefois lié à la proportion de présentiel et de distanciel que comporte la formation, la préférence va en général nettement vers une réservation majeure du présentiel aux actions et activités synchrones.

Si chaque mode peut avoir des traits aussi bien synchrones qu'asynchrones, et parfois être utilisé pour le travail des mémés compétences et aspects, des préférences pour la manière de mettre à contribution chacun des deux modes dans une FHL se dessinent. Ainsi qu'en lien avec la liberté et la flexibilité, l'intérêt dans une formation hybride est évidemment de pouvoir jouer sur les deux modalités à la fois, de même que sur les deux modes.

Distanciel		Présentiel	
Asynchrone	Synchrone	Asynchrone	Synchrone
<p>Différenciation du rythme et du moment où une activité est réalisée</p> <p>Différenciation des activités ou thème proposés</p> <p>Accompagnement (feed-back détaillé)</p> <p>Consultation d'aides en cas de besoin (transcription, fiche méthodologique, dictionnaire)</p> <p>Préparation pour des activités ou tâche ensuite continuées ou effectuées en présentiel</p> <p>Activités incitant à la réflexivité</p> <p>Incitation à la formulation de requêtes claires (ce qui représente un pas dans leur résolution)</p> <p>Pratique de l'interaction écrite</p> <p>Travail en petit groupe</p> <p>Interaction avec des interlocuteurs éloignés</p> <p>Facilitation de l'accès à la formation pour des étudiants avec d'autres engagements (travaux, stage).etc.</p> <p>Diversification à travers la proposition d'activités et d'outils variés (combinaison d'activités individuelles et d'un travail collectif dans un wiki)</p>	<p>Immédiateté des interactions</p> <p>Interactions avec interlocuteurs éloignés</p> <p>Accompagnement individuel ou en petit groupe</p> <p>Prise de décision en petit groupe</p> <p>Multi modalité, ou par exemple une communication par visioconférence est soutenue par un outil de chat et de vote intégré</p>	<p>Variation des activités au sein d'une séance brèves séance</p> <p>Brèves phases de différenciation, avec accompagnement individuel ou en binôme</p>	<p>Développement des liens socio-affectifs</p> <p>Accompagnement : beaucoup d'apprenants sollicitent plus facilement de l'aide en présentiel</p> <p>Donne aux yeux des apprenants le rythme de la FHL et leur permet d'orienter leurs efforts</p> <p>Pratique de l'interaction orale non médiatisée</p> <p>Facilité de charger de configuration et de scénario de communication (individuel, petit groupe, groupe-classe)</p> <p>Facilité de charger de posture pour l'enseignant –tuteur : donner des consignes, accompagner les apprenants, fournir des retours sur leur travail/sur leur langue</p> <p>Travail en petit groupe</p>

Tableau1. De synchrone asynchrone

#### I.4.2.4 L'identification d'un mode pilier

En référence à Kerres (2001: 276), Neumeier met en avant, dès (Neumeier, 2005: 166-167), l'existence d'un mode pilier (lead mode) dans une FHL. Selon cette auteure, la détermination d'un tel mode permet d'afficher clairement le fonctionnement de la formation à l'adresse des apprenants. L'ensemble des formations hybrides en langues dans l'enseignement supérieur français, se caractérise effectivement par la dominance d'un mode sur l'autre. Le mode qui domine par rapport à l'autre n'est cependant pas prédéterminé. L'identification d'un mode pilier représente l'un des paramètres de l'articulation entre distanciel et présentiel. Cette auteure se concentre ainsi avant tout dans la définition du mode pilier sur l'explicitation du scénario pédagogique aux apprenants. Quelques commentaires par rapport aux critères qu'elle retient s'imposent. Ainsi, en ce qui concerne le premier critère, les consignes ou aides fournies à distance sont fréquemment rappelées en présentiel également, sauf lorsqu'il s'agit d'aides destinées à une utilisation répétée (Nissen, 2007 ; 140), de même que des consignes données en présentiel peuvent ensuite être notées dans l'espace en ligne de la formation ou bien rappelées par mél. S'il y a donc bien un des deux modes qui est considéré comme étant premier par le concepteur et l'enseignant-tuteur, cela ne signifie pas pour autant que ces consignes et aides soient absentes de l'autre mode. Au contraire, même dans des FHL pour lesquelles les concepteurs déclarent que le mode pilier est le présentiel, les consignes sont quasi systématiquement explicitées avec soin en ligne (Nissen, 2006: 51).

En revanche, en ce qui concerne le deuxième critère, la présence d'un planning ou d'un calendrier en ligne a pu, du moins dans les FHL analysées pour cette étude, être révélatrice du fait qu'il s'agisse pour le distanciel du mode pilier. La simple présence d'un calendrier ne peut aujourd'hui néanmoins plus être considérée comme étant révélatrice d'un mode pilier distanciel, car sa présence devient systématique sur les plateformes pédagogiques en ligne actuelles.

Pour ce qui est du troisième critère, comme le laisse entendre Neumeier (2005, 167) elle-même, le mode pilier et celui dans lequel le scénario pédagogique prévoit que les étudiants passent la majorité du temps ne coïncident pas de manière systématique. Par

exemple, dans Tutti a bordo le temps que la conceptrice de la formation prévoit pour les séances distancielles représente un quart du temps de la formation. Et pourtant c'est dans ce mode que tout est affiché et expliqué et c'est celui que la conceptrice déclare être le mode pilier. La correspondance entre la proportion du temps prévu pour chaque mode et le mode pilier est donc non systématique et par conséquent peu opératoire.

Soulignons, à la lumière de ce qui vient d'être dit et plus qu'il est possible que chacune des deux composantes porte sur un mode différent, lorsque les apprenants du mode distanciel ne sont que partiellement les mêmes que ceux du mode présentiel.

### **I.4.3 Niveau 3 de l'articulation : choix des outils**

Tout comme chez Garrison et Vaughan (2008 ; 8), la technologie est ici considérée comme un moyen, ou un levier, qui rend le changement des pratiques pédagogiques possible. Mais même si les outils ne figurent pas au premier plan des réflexions, ils restent néanmoins incontournables dans une FHL.

La demande des enseignants pour connaître des outils performants est systématiquement formulée dans le cadre de formations de formateurs. Il est vrai que la connaissance des possibles facilite le fait d'imaginer des solutions pour la mise en place des idées pédagogiques. De plus, la connaissance ou l'apparition de nouveaux outils peut éventuellement donner de nouvelles idées pour des activités possibles, ou pour la manière de les (faire) réaliser. Par outil est entendu ici un moyen technologique particulier, tel qu'un logiciel, qui permet d'interagir, de déposer et/ou de récupérer un document, de créer une ressource, etc., seul ou plusieurs.

D'un autre côté, la longévité et le succès du projet Cultural par exemple montrent qu'il n'est pas forcément nécessaire de disposer d'une technologie complexe et variée pour qu'un dispositif fonctionne bien. Ici, une plate-forme en ligne propose des questionnaires dont les réponses s'affichent ensuite, distinguées en fonction de l'appartenance des apprenants à un pays ou à un autre, sur la plate-forme, ainsi que des forums en ligne rattachés aux différents questionnaires. Ce qui importe- avant tout de manière très générale c'est que les outils auxquels il est fait appel dans une FHL

- se mettent au service des objectifs pédagogiques visés et les soutiennent efficacement ;
- s'alignent plus globalement avec les visées et l'évaluation du cours (alignement constructif ou pédagogique)
- soient facilement accessibles (au niveau physique de l'accès à un ordinateur, une tablette, un smartphone, etc., ainsi qu'au niveau de leur fléchage en ligne)
- ne demandent pas une manipulation technique trop compliquée par rapport au public cible, ou encore la familiarisation avec des outils trop nombreux (sauf évidemment dans le cas de figure où la maîtrise technologique est l'un des objectifs visés par la formation); outre la maîtrise des outils, le choix des technologies peut encore dépendre des préférences des apprenants (Littlejohn & Pegler, 2007:76) ;
- dans la mesure du possible, soit soutenus par l'institution. En effet, pouvoir bénéficier d'un support technique facilite la prise en main des outils, évite une partie de leur gestion par l'enseignant, et permet de bénéficier d'une aide en cas de souci.

S'il ne paraît pas approprié de faire une large revue des outils existants et de leur interrelation avec l'interaction et avec l'apprentissage, il est important en revanche de souligner le lien avec les paramètres de niveau 1 et 2. Dans une FHL le choix des outils est en effet, en plus des éléments listés ci-dessus, conditionné par un grand nombre des autres paramètres qui interviennent dans l'articulation du présentiel et du distanciel.

Ainsi, le choix des outils dépend des compétences et aspects qui sont travaillés dans chaque mode, mais aussi des aspects temporels : si des rencontres simultanées à distance sont prévues, un outil de communication synchrone s'impose. Un projet d'écriture collaborative induit le choix d'un outil tel que le wiki ou un Frame pad par exemple. Si la formation nécessite un endroit centralisé pour la mise à disposition des consignes, de ressources, un espace de dépôt, etc., elle aura souvent recours à une plate-forme d'apprentissage. Cependant un tel choix n'est plus systématique fait aujourd'hui, surtout si une importance primordiale est accordée à d'autres types de contacts en ligne, comme dans le cadre d'une télécollaboration. Ici, un wiki tel que PB Works, ou encore un groupe secret

sur Facebook remplacent fréquemment le recours à une plate-forme. Cet exemple montre que le scénario communicatif a également une incidence sur le choix des outils.

Dans certains cas, les choix et libertés laissés à l'apprenant sont liés avant tout à la démarche pédagogique, par exemple celle d'une pédagogie de projet. Dans d'autres, ils dépendent avant tout des possibilités offertes par la médiatisation ou par le recours à Internet. Ou bien, ils sont liés à la fois à la démarche pédagogique et aux outils/au recours à Internet. Un exemple en est la recherche de ressources sur le Web dans le but de recueillir les informations nécessaires pour une tâche dont la thématique a, éventuellement, été choisie par les apprenants. En ce qui concerne la flexibilité, c'est avant tout la rupture des unités d'action, de temps et de lieu qui est facilitée par les outils numériques, qui est à mettre en avant.

L'évaluation a également une incidence sur le choix des outils. Si la participation doit être évaluée, la possibilité de voir les scores obtenus lors de la réalisation d'un exercice ou de mettre en évidence les traces de participation à des interactions en ligne sera appréciée. Si l'on vise l'évaluation détaillée d'une production orale, ou encore le retour sur et l'évaluation ou l'autoévaluation d'interaction synchrones en ligne, cela aura une incidence sur le choix des outils, qui devront permettre de les enregistrer et stocker, éventuellement dans un espace partagé afin d'en faciliter l'accès. De manière générale, l'ergonomie des outils utilisés pour le dépôt de travaux en vue de leur évaluation, et pour le retour fait aux apprenants, a des incidences fortes sur la facilité de l'évaluation et sur sa consultation par les apprenants. Par ailleurs, certains outils facilitent une pratique évaluative spécifique. Ainsi, une évaluation par les pairs peut être favorisée et soutenue par un outil prévu à cet effet, comme celui présent sur la plate-forme model par exemple. Mais un forum permet également de mettre en place une variante simplifiée de l'évaluation par les pairs, lorsque les apprenants y déposent leurs travaux et qu'un planning établit qui réagit aux travaux de quel(s) pair(s).

En outre, les caractéristiques des interactions, fixées par le scénario de communication, déterminent le choix des outils - asynchrones ou synchrones, écrits, oraux, audiovisuels ou multimodaux, interindividuels ou ouverts à des utilisateurs multiples, etc., En retour,

les possibilités des outils peuvent également influencer le(s) scénario(s) de communication . Proposer à des apprenants de déposer un commentaire oral relatif à une affiche sonorisée en ligne conçue par leurs pairs n'a sans doute pas été prévu dans une FHL avant l'existence d'un outil comme Voice Thread, pour ne donner que cet exemple figurant dans Kalyaniwala-Thapliyal(2016).

#### **I.4.4 Interrelation entre les paramètres de l'articulation**

Les paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes distanciel et présentiel dans une FHL entretiennent entre eux une relation systémique. Les différents paramètres sont ainsi influencés par d'autres et en influencent à leur tour. Leur lien avec le choix des outils (niveau 3 de l'articulation) a déjà été présenté dans le sous-chapitre précédent. Sans prétention à l'exhaustivité, les relations entre les paramètres de niveau 1 et 2 sont commentées et pourvues d'exemples ci-après. Elles anticipent en sur les chapitres 3 et 4, qui traitent plus en détail deux types spécifiques de FHL, celles centrées sur les tâches et celles qui intègrent une télécollaboration.

Les objectifs de la formation déterminent très fortement la méthodologie dans laquelle celle-ci s'inscrit, la compétence ou l'aspect langagier qui sont retenus pour construire la cohérence de l'ensemble. Les compétences et aspects langagiers visés dans chaque mode en dépendent de manière évidente. Ainsi, si la compétence ciblée avant tout est la compréhension de l'oral, elle sera *a priori* traitée dans les deux modes, jouant sur les apports différents de chacun des deux. Dans d'autres formations avec un focus différent (celui de la réalisation d'une tâche de production orale par exemple), le travail sur la compréhension de l'oral aura probablement lieu dans un seul des deux modes, le plus souvent à distance.

La méthodologie et avec elle l'unité de l'ensemble\_ est retenue en fonction des objectifs généraux de la formation(ou l'inverse) ; lorsque ces derniers visent avant tout l'interaction par exemple, le ou les scénario(s) de communication prend/prennent alors *a priori* une place importante dans la formation. Il font dans ce cas appel à une interaction non seulement avec l'enseignant, mais également avec des pairs (de la même formation

ou à l'extérieur, sous forme d'une télécollaboration ou d'une autre forme de communication sur le Web, dans les réseaux sociaux par exemple)

Comme l'illustre le type de FHL télé collaboratives, le mode pilier ne dépend pas toujours du temps respectivement consacré aux modes présentiel et distanciel, mais dans certains cas davantage du scénario de communication retenu. L'importance accordée aux interactions avec les pairs à distance est ici telle que le distanciel devient le mode pilier.

Le facteur temporel, c'est à dire la répartition et le type d'enchaînement du distanciel et du présentiel, joue sur le travail de certaines compétences, qui ont lieu soit dans un mode, soit dans l'autre. De mémé, les compétences méthodologiques, liées aux particularités de chaque tâche (le genre de la tâche), basculent d'un mode à l'autre. Cela peut être lié dans les deux cas à la répartition temporelle et proportionnelle des deux modes retenue dans les différentes FHL. Il existe également un lien évident entre la modalité synchrone/asynchrone et le travail de certaines compétences, telles que l'écrit, pour lequel on profite souvent de pouvoir laisser le temps en modalité asynchrone.

Le choix du scénario de communication, quant à lui, a également une influence sur les compétences travaillées dans chacun des modes. La télécollaboration en est l'exemple le plus flagrant : dans le type de FHL qui les inclut, les interactions orales se déroulent, le cas échéant, avant tout en distanciel avec les apprenants géographiquement éloignés. Dans les autres types de FHL en revanche, il est plus rare qu'elles soient pratiquées à distance et elles y ont lieu le plus souvent en présentiel. Des exceptions sont ici la formation *Social Protection* qui intègre du tutorat individuel rap Skype, ainsi que des FHL dans lesquelles les apprenants travaillent en petits groupes à distance.

L'évaluation dépend, rappelons-le, directement des objectifs généraux de la formation. Selon le principe de l'alignement constructif, elle est en adéquation avec ceux-ci, mais également avec les activités proposées, qui s'inscrivent dans la visée des différents aspects langagiers et compétences dans les deux modes. Elle soit, de plus, d'être en cohérence avec la méthodologie retenue pour l'ensemble de la FHL. Par ailleurs,

l'évaluation peut participer à rendre la formation cohérente aux yeux des apprenants si elle intègre à la fois les éléments travaillés à distance et en présentiel

En conclut, cette section se donne un premier aperçu des paramètres identifiés. Ceux-ci sont présentés dans un ordre hiérarchique, allant du niveau 1 au niveau 2, dont le premier baptisé "le fil rouge" \_est principal dans l'élaboration et la caractérisation d'un dispositif. A un troisième niveau, le choix des outils découle de décisions prises concernant les aspects pédagogiques relevant des niveaux 1 et 2.

## **I.5 L'ACCOMPAGNEMENT**

### **I.5.1 Définition de l'accompagnement**

La notion d'accompagnement est utilisée dans des champs très divers (social, juridique, formation, éducation spécialisée, santé, économie (Paul 2004 : 7)) et revêt des sens aussi variés que les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Paul (2004) a néanmoins identifié trois catégories d'accompagnement, qui sont de type fonctionnaliste herméneutique et réflexif/critique. La première catégorie, fonctionnaliste, représente une "centration sur un but ou une performance à atteindre, une régulation de l'action en termes de normes collectives". La deuxième, herméneutique, correspond à "une centration sur la personne et la relation, une régulation de l'action en termes de recherche des valeurs-critères personnels". La troisième, de type réflexif et critique, "articule(e) à la fois la dimension individuelle (au travers du projet) et la dimension collective (avec ses codes, ses normes, ses règles, ses lois), elle concourt à ne pouvoir penser choix et décisions que sur un horizon de valeurs »<sup>11</sup>

Ces catégories ne prennent cependant tout leur sens que si l'on parle de l'accompagnement individuel (et non d'un groupe d'apprenants) dans un contexte largement autonomisant, tel que dans une autoformation accompagnée en centre de ressources en langues CRL par exemple. même si « un dispositif de formation ouverte et

---

<sup>11</sup> (Paul 2004 : 300-301).

à distance, FOAD, pour correspondre à la définition qu'en donne(le) Collectif (de Chasseneuil), doit nécessairement s'inscrire, au moins partiellement, dans le paradigme de l'autoformation »<sup>12</sup>

Lorsque nous employons le terme accompagnement, ce terme renvoie en effet à une relation moins hiérarchique et plus égalitaire avec le tuteur qu'avec l'enseignant que dans un enseignement classique, ainsi qu'à une certaine responsabilisation de l'apprenant. Mais il ne s'agit pas pour autant pour l'apprenant d'une « problématisation de l'existence et intellectualisation du vécu »<sup>13</sup>. Il sera donc employé dans le même sens que le tutorat. Rivens Mompean et Barbot (2009) utilisent d'ailleurs le terme opportun d'"accompagnement-tutorat" pour des dispositifs médiatisés.

### **I.5.2 Accompagner l'apprenant dans une FHL**

La complexité d'une FHL demande que l'apprenant soit soutenu et accompagné dans l'autonomisation et la gestion que ce type de formation exige. La formation hybride est, comme cela a été évoqué précédemment un système complexe dans lequel de multiples facteurs interviennent ; à la complexité de tout type de formation s'ajoute ici encore celle de la coprésence agencée des deux modes présentiel et distanciel. La FHL se caractérise par ailleurs généralement par une certaine liberté et flexibilité pour les apprenants. De plus, devant la variété des modes, des composantes, des scénarios de communication et des outils, les acteurs de la FHL doivent avoir un certain nombre de compétences s'ils veulent mettre la formation pleinement à profit. Par exemple, la présence des deux modes demande de savoir communiquer en présentiel, mais aussi en ligne, ainsi que d'avoir des compétences liées au recours au numérique, comme celle de la recherche documentaire, et pour les apprenants, le fait de savoir travailler en ligne avec ses pairs (Macdonald, 2008 ; 111).

---

<sup>12</sup> (Gremmo 2009 : 186)

<sup>13</sup> (Paul 2004 : 300)

Par conséquent, la FHL sollicite la capacité des apprenants à devenir, ou parfois à être, autonomes. Comme le résumait très bien (Murphy et Hurd ; 2011,46,) "une formation hybride fournit davantage/différents choix et prises de décision aux apprenants, et par conséquent augmente la possibilité pour eux de travailler leur capacité à être autonomes"

La structuration et la clarté de la formation, des consignes, du planning, etc, participent déjà à l'autonomisation de l'apprenant. Dans une vision socio structuriviste, les autres acteurs de la formation, voire au-delà de celle-ci, jouent également un rôle important dans l'autonomisation et dans l'apprentissage. Les acteurs qui prennent en charge cet accompagnement sont un enseignant-tuteur ou des pairs. Ces trois formes d'accompagnement ont évidemment vocation à se compléter mutuellement.

### **I.5.2.1 Fonction de l'apprenant : L'autonomie dans la FHL**

Il est bien accepté que l'autonomie est vitale dans l'apprentissage, élément qu'il est nécessaire de promouvoir, L'autonomie de l'apprenant a été considérée par deux chercheurs Holec et Little. Le premier la définit comme « l'aptitude à prendre en charge son propre apprentissage »<sup>14</sup>, et le second, comme « la capacité de l'apprenant à prendre de la distance, à mener une réflexion critique, à prendre des décisions et à agir de manière indépendante »<sup>15</sup>(Little, 1991 ; 2007). Les approches pédagogiques qu'ils instaurent, tout deux, sont fortement centrées sur l'apprenant et visent tout autant l'acquisition d'une autonomie langagière que métacognitive de la part de l'apprenant. L'autonomie métacognitive correspond aux stratégies et méthodologies d'apprentissage qui permettent d'apprendre tout au long de la vie. Soutenir l'autonomie de l'apprenant signifie ainsi déjà, dans un premier temps, de l'aider à être en mesure de faire les activités pédagogiques et d'être acteur de sa formation au sein du scénario pédagogique qui lui est proposé (Blin, 2010,175). La formation doit donc aider et soutenir l'apprenant à être autonome, il s'agit

---

<sup>14</sup> (Holec, 1981)

<sup>15</sup> (Little, 1991 ; 2007).

ainsi de rendre l'apprenant capable de réaliser les activités pédagogiques et de devenir un acteur autonome dans l'environnement d'apprentissage.

Si la FHL, face à sa complexité inhérente et avec les libertés et les choix qu'elle donne à l'apprenant, exige en retour que celui-ci prenne dans une certaine mesure en main sa formation, il ne s'agit pas encore pour autant d'un type de formation avec une pleine auto direction. Ce que Moore appelle "autonomie", en lien avec la distance transactionnelle, reste par conséquent forcément limité dans le cadre des FHL.

#### **I.5.2.1.1 Une pluralité d'autonomies**

Par ailleurs, soulignons-le à nouveau, les compétences dont l'apprenant a besoin dans une FHL sont diverses et dépassent le seul " apprendre à apprendre" ou autrement dit la compétence métacognitive. Il ne paraît ainsi pas opératoire, que ce soit à des fins de conception ou d'analyse de ce type de formation, de considérer l'autonomie comme une entité.

Ce type de formation aidait les apprenants à connaître des différentes compétences qui participent à l'autonomie comme **la compétence organisationnelle** (savoir organiser son travail , savoir gérer et planifier l'apprentissage); l'importance du planning pour le travail à distance est soulignée unanimement ,**la compétence informationnelle**(savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plateforme); sur la plateforme il y avait beaucoup de liens vers des sites internet donc, c'était bien documenté et bien pour rechercher des informations, **la compétence social**(savoir communiquer avec les autres et réaliser les tâches en groupe savoir demander et obtenir de l'aide), **la compétence méthodologique**( savoir réaliser les tâches savoir chercher de l'aide pour les réaliser), **la compétence métacognitive** ( savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler s'autoévaluer), **la compétence technique**( savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide technique); les apprenants savent aussi l'utilisation d'un ordinateur dans le cadre d'une formation ils ne sont pas spécialement habitués à prendre l'ordinateur comme un outil de travail c'est plus pour des recherches

Internet, pour taper du texte, mais pas vraiment... c'est vraiment faire des exercices, enregistrer des choses, **la compétence langagière** (savoir agir en français, savoir chercher de l'aide langagière), sur le point langagier, le fait de pouvoir s'exprimer en partie à distance convient bien aux personnes timides, d'agir de façon autonome dans le but d'apprendre, l'apprenant apprend soi-même mais cela ne veut pas dire qu'il est seul; l'apprentissage autonome exige une relation entre l'enseignant et l'apprenant à travers ces activités en ligne à l'aide de ce type de formation l'enseignant ici comme facilitateur accompagnateur, il doit lui donner la liberté d'apprendre de façon autonome et à distance grâce à la formation hybride l'autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères est désormais devenue une capacité à acquérir, il doit également savoir son propre style d'apprentissage nous savons d'expérience que les pratiques encourageant l'autonomie, l'enseignant et avec les activités en ligne oriente l'apprenant vers la réflexion, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes, ces activités leur donnent l'occasion de s'imaginer et de se voir comme des êtres capables de communiquer en langue cible, en même temps, ces activités leur permettent de former une communauté, où l'interaction et la négociation entre les pairs, de cette compréhension de l'autonomie ... éléments clé utiles dans le contexte de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère à savoir la collaboration (qui facilite la mutualisation, la construction du savoir) et la réflexion qui contribue à l'apprentissage.

Le travail en groupe et la réflexion à propos de l'apprentissage tout on se rapprochant des ressources des cours, une perspective collaborative: ensemble on apprend mieux, ils semblaient avoir compris l'importance de travailler en groupe de s'entraider développer les interactions et accepter les différents points de vue il s'agissait d'une réflexion personnelle venant de l'étudiant lui même chacun comprend, réfléchit et construit son apprentissage d'une façon différent et individuelle de nombreux auteurs ont mise en évidence l'efficacité du travail en groupe lorsqu'il est soutenu par une technologie adéquate (Goos 2001), Clement 2000, Hennessy 2001...attirent plus particulièrement notre attention sur le rôle des paires dans le développement des capacités de contrôle et de régulation. En tant que telle, elle constitue sans doute la meilleure façon d'apprendre à

Co-construire, dans la domaine du savoir et de l'acquisition des connaissances, la Co-construction apparaît ainsi comme une nouvelle façon plus impliquant et donc plus pertinente d'apprendre, c'est à dire une situation interactive où l'apprenant devient le sujet actif de son apprentissage.

### **I.5.3 L'accompagnement par l'enseignant-tuteur**

L'interaction en ligne a été définie précédemment comme faisant partie intégrante de la FHL. Un scénario communicatif traversant les deux modes participe à une articulation réussie de ceux-ci. Son importance aux yeux des apprenants apparaît, par exemple, dans le fait que, dans des formations qui ne l'incluent au départ pas, les apprenants les mettent quand même en place, de leur propre initiative. Les étudiants se mettent à contacter l'enseignant par le biais du curriel, alors qu'un tel contact n'était aucunement prévu, et encore moins sollicité, dans le cadre de la formation (Degache & Nissen, 2008, 71)

La "présence sociale", c'est à dire un sentiment de proximité par rapport à l'enseignant et aux pairs, contribue à l'engagement des apprenants dans leur formation et dans les interactions en ligne (Wegmann & Thompson 2014, 79) ainsi qu'en présentiel. Et, inversement, les interactions participent à l'abaissement de la distance transactionnelle. L'enseignant joue un rôle indéniable dans la création d'une présence sociale, de même que, dans le processus d'autonomisation des apprenants et plus généralement dans leur apprentissage.

L'importance fondamentale de l'accompagnement par un enseignant dans une formation hybride, dans les deux modes présentiel et distanciel, a été maintes fois soulignée dans la littérature (Kaleta et al. 2007 ; Macdonald, 2008; Degache & Nissen, 2008; Comas-Quinn, 2011 et 2016; Mangenot, 2011; Nissen, 2011b; Cervini, 2012 entre autres). Il joue non seulement un rôle-clé dans une hybridation réussie (Stracke, 2007: 101-102), mais également pour que cette hybridation fasse sens aux yeux des apprenants (Murphy & Southgate, 2011: 13). Les types de fonctions qu'exerce l'enseignant ne se distinguent pas fondamentalement de celles dans une FAD, mais elles sont encore plus complexes à mettre en place au vu de la coprésence des deux modes. En vue de pouvoir exercer leurs différentes fonctions vis-à-vis des apprenants dans la FHL, les enseignants

doivent s'approprier la FHL et son fonctionnement, ce qui s'avère être encore plus délicat si ce ne sont pas eux qui l'on conçue.

### **I.5.3.1 Fonctions de l'enseignant-tuteur**

L'enseignant-tuteur a de multiples positionnement dans une FHL, et remplit en même temps des fonctions diverses. Il n'est toutefois que l'un des éléments qui soutiennent l'apprentissage dans ce type de formation.

Les courants pédagogiques contemporains indiquent une plus forte centration sur l'apprenant. Cependant, la place de l'enseignant reste capitale dans les domaines éducatifs, scolaires et universitaires. Toutefois l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif des connaissances, car l'apprenant peut y accéder à tout moment avec plus de facilité. Raison pour laquelle, même en présentiel, le rôle de l'enseignant est amené à se transformer. Il ne s'agit plus de transmettre une information, mais de former les apprenants à la recherche d'informations ainsi qu'à la prise de distance face à ces informations.

Autrement dit, selon les courants pédagogiques contemporains, on est passé d'un modèle basé sur la transmission de savoirs à un autre basé sur la construction de savoirs. La première conception place l'apprenant dans un rôle de récepteur de l'enseignement transmis par l'enseignant, tandis que la seconde conception place l'apprenant au cœur du dispositif; il est à la fois récepteur et émetteur dans le schéma d'apprentissage. Ce nouveau modèle exige de l'enseignant qu'il soit un médiateur entre le contenu de l'apprentissage et l'étudiant en l'incitant à collaborer avec ses pairs. Devant les exigences et les défis de l'époque actuelle, le métier d'enseignant est devenu une combinaison de celui de leader, d'accompagnateur et de guide. Pour bien orienter ses étudiants, l'enseignant doit comprendre les caractéristiques et les besoins de ceux-ci. Il doit savoir utiliser les technologies actuelles et encourager les étudiants à collaborer.

Dans la modalité en présentiel, la responsabilité de la fonction d'enseignement est totalement assumée par l'enseignant. Tandis que dans celle d'une FAD, l'enseignant n'est plus la seule source de référence. Son rôle se transforme et même s'enrichit. « Ce mode

d'interaction oblige le professeur de connaître les TICE, à les apprivoiser, à varier les modes pédagogiques pour faciliter les modes d'apprentissage »<sup>16</sup>

Avec l'utilisation des TIC en éducation, nous sommes devant un processus complexe qui requiert de la part des enseignants une adaptation à des environnements numériques, une forme de travail de plus en plus collaborative et le recours à des méthodes pédagogiques favorisant l'apprentissage actif des apprenants. Cela devient de plus en plus indispensable au sein d'un dispositif de formation à distance.

D'une certaine manière, nous partageons l'idée que l'enseignement est une activité complexe qui relève de diverses compétences, impliquant de:

- préparer des cours
- créer et organiser des activités
- concevoir différentes formes d'évaluation
- développer la confiance des apprenants
- rentrer en relation avec les apprenants
- favoriser leurs apprentissages
- développer leurs compétences

Le rôle du formateur impliqué dans une formation à distance est amené à se transformer et se modifier profondément. L'enseignant n'a donc plus seulement à élaborer le contenu du cours et/ou à l'exposer devant ses étudiants, mais son activité s'oriente aussi vers l'accompagnement. Nous constatons que le rôle de l'enseignant au sein d'une formation à distance semble primordial : il n'a plus la seule responsabilité de transmettre des connaissances, mais celle d'accompagner l'apprenant dans ses apprentissages, de lui

---

<sup>16</sup> (Marchand, 2005, p 76)

faire acquérir un maximum d'autonomie. Il est là pour lutter contre le sentiment d'isolement que pourrait ressentir l'apprenant et pour soutenir sa motivation par des encouragements et des questionnements.

Nous pensons alors que l'enseignant n'est plus le seul détenteur des connaissances ni le seul transmetteur de celles-ci. Son rôle évolue vers un rôle de "tuteur". Il est amené à adopter une attitude d'accompagnement à différents niveaux : accompagnement méthodologique, soutien psychologique, soutien sur le contenu, soutien technique, etc... Ce rôle de tuteur n'est pas radicalement nouveau, il existe déjà dans le cadre des formations en présentiel, mais il est plus indispensable au sein de la FAD ; dans ce cadre, le tuteur joue plusieurs rôles : coordination des activités des apprenants, suivi de l'apprentissage des apprenants, animation des discussions...

Dans l'enseignement à distance, l'enseignant devient aussi concepteur de tâches d'apprentissage. Il doit s'interroger sur le parcours à établir dans le but d'aider l'apprenant à apprendre en autonomie. Ce travail de conception est plus consommateur de temps que la préparation d'un cours en présentiel. Pendant le déroulement de la formation elle-même, le rôle de l'enseignant évolue vers celui d'accompagnateur ou de tuteur, apportant de l'aide si besoin. Ceci signifie que le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise. L'évaluation du parcours des apprenants ne se présente pas ici nécessairement selon les modalités habituelles. En effet, plusieurs paramètres s'évaluent en cours de formation. Si les travaux des étudiants aboutissent à des productions orales ou écrites, celles-ci peuvent être évaluées de manière traditionnelle.

Dans ce contexte, le formateur doit développer des compétences techniques et apprendre à utiliser les technologies actuelles afin qu'il puisse communiquer et interagir avec les apprenants et les autres acteurs du dispositif de formation. L'enseignant à distance doit modifier ses pratiques pour les faire évoluer vers un accompagnement au développement de l'autonomie de l'apprenant. Il doit également développer des capacités de travail collaboratif de façon à exploiter au mieux les potentialités offertes par les TIC.

Dans la formation à distance, nous distinguons deux types principaux d'activités de l'enseignant : la phase de préparation ou conception et la phase de tutorat. Autrement dit, nous pouvons diviser le rôle de l'enseignant engagé dans une formation à distance en deux rôles distincts. Le concepteur pédagogique crée les supports pédagogiques et les contenus de la formation (le document qui seront mis à disposition des étudiants) ainsi que le scénario pédagogique, tandis que le tuteur interagit durant la formation avec les apprenants dans le but de les aider à construire leur connaissance et compétences. Ajoutons que, dans certains cas, une même personne peut jouer ces deux rôles de conception et de tuteur. Dans la présente recherche ; nous nous focalisons uniquement sur la fonction tutorale.

### **I.5.3.2 La fonction tutorale dans une FHL**

Apprendre en formation à distance signifie le plus souvent seul face au matériel pédagogique. Raison pour laquelle, nous observons des difficultés chez les apprenants à se motiver ainsi que de nombreux obstacles qui mènent vite au découragement. Heureusement, en majorité, les formations organisées à distance incluent un tutorat dans le but de rompre le sentiment d'isolement.

Ainsi, lorsqu'on évoque le terme de tutorat, plusieurs notions viennent directement à l'esprit comme accompagnement, conduite, encadrement, suivi ou encore pilotage. En effet, le mot tuteur présente des significations comme accompagnateur, guide, facilitateur, animateur, etc...

Notons qu'avant l'avènement de la formation hybride, le terme "tuteur" était réservé aux étudiants avancés se changeant de l'intégration des nouveaux étudiants à l'université.

Viviane Glikman (2014, p. 57-58) note que le statut des tuteurs à distance est très variable selon les dispositifs dans lesquels ils exercent ; le tuteur peut être professeur des universités, professionnel, étudiant vacataire, doctorant, jeune docteur, etc....

Pour Gounon et al, le tuteur est défini comme « la personne qui suit, assiste et

conseille particulièrement un étudiant ou un groupe d'étudiants pour atteindre un objectif d'apprentissage »<sup>17</sup>, Il est chargé du suivi pédagogique de l'étudiant en l'aidant dans son appropriation des contenus et en l'orientant face aux problèmes rencontrés. Il aide l'apprenant à évoluer dans son parcours de formation.

Dans le même sillage, Lisowski (2010, p, 43) définit le tutorat à distance comme l'accompagnement à distance d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants par les moyens de communication et de formation.

Selon le dictionnaire des concepts-clés en pédagogie(1998), le tutorat s'entend comme « un dispositif personnalisé d'accompagnement et d'aide aux études, mis en place dans certains établissements scolaires, pour permettre à l'élève ou à l'étudiant d'optimiser les conditions pédagogiques(ou logistiques) de sa formation »<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> (Gounon et al, 2004, p, 15)

<sup>18</sup> (Raynat et Rieunier, 1998, p.373).

**I.6 CONCLUSION :**

Pour résumé, de même que les autres éléments, présentés dans cette section, destinés au soutien de l'apprentissage et de l'autonomisation des apprentissages dans une FHL, cette composante de travail collectif mérite ainsi une attention au niveau de la conception des formations. Elle représente en même temps une piste de recherche encore trop peu explorée en lien avec la FHL.

## CHAPITRE III

*Partie pratique*

### **II.1 La plate-forme**

Pour que l'enseignement-apprentissage à distance soit efficace et atteigne les objectifs fixés par les créateurs d'environnement virtuels-une équipe multidisciplinaire, une plate-forme est nécessaire qui offre aux étudiants une plus grande accessibilité, dynamisme et interactivité avec les enseignants-tuteur, étudiants et autres agents impliqués dans l'enseignement/processus d'apprentissage, qui favorise l'enseignement collaboratif. Par conséquent, nous étudierons et comprendrons certaines fonctionnalités et fonctions de la plate-forme Moodle.

### **II.2 Moodle: une plate-forme d'apprentissage virtuel**

Les temps modernes exigent de plus en plus des compétences et des aptitudes diverses pour enseigner la pratique en classe. Il est indéniable que le monde est de plus en plus technologique. L'éducation, comme d'autres domaines, a subi des changements majeurs. Les progrès de la technologie et sa nécessité d'être utilisée dans le domaine de l'éducation ont été en grande partie responsables de ces changements, qui exigent des compétences et des aptitudes des enseignants, auparavant, des pratiques pédagogiques inutiles. Ainsi, il est essentiel que l'enseignant s'adapte à ce nouveau paradigme éducatif émergent, qui se développe à un rythme rapide, que ce soit en raison des exigences du moment actuel, ou de la nécessité de s'adapter au développement de la science, de la technologie et de la réalité des clientèles, qui porte le nom de digital natives.

Nous vivons à l'ère du changement, et l'école, avec les agents impliqués dans la planification, l'exécution du processus d'enseignement-apprentissage, doit également accompagner ces transformations, sinon nous irons contre les théories pédagogiques, qui prônent la nécessité de connaître le contexte des étudiants, considérant que notre génération d'étudiants est une génération numérique.

Ces idées, et le moment lui-même, semblent propices à aider à surmonter les injustices que l'inégalité sociale a causées, notamment en ce qui concerne l'accès à l'éducation, car le système éducatif, a adopté des mesures et des pratiques pédagogiques, sur

les technologies de l'information et de la communication, pour offrir une éducation à différents endroits, indépendamment du temps et de l'espace géographique, en traversant les frontières, à travers des plates-formes Moodle, qui a été largement utilisée dans le monde entier, compte tenu de son coût/ bénéfice, de son temps et de son espace, atteignant un public très diversifié.

Moodle- environnement d'apprentissage dynamique orienté vers les objets modulaires, est un logiciel gratuit pour soutenir l'enseignement-l 'apprentissage. Il s'agit d'un système de gestion de l'apprentissage basé sur le Web, dans lequel les enseignants peuvent créer des salles d'études en ligne, mettre à disposition du matériel pédagogique et proposer des tâches interactives telles que des forums, la création des wikis et de tests. Pour les étudiants, cet environnement facilite l'échange de connaissances, à travers l'interaction avec tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement-apprentissage. La proposition de cet environnement d'apprentissage virtuel, est basée sur la théorie constructiviste, dont l'étudiant a l'autonomie de construire ses propres connaissances, à travers une perspective d'apprentissage collaboratif.

Dans cette perspective, Magnagnago et al. (2015), soulignent que Moodle est un système de gestion de cours open source- également appelé Virtual Learning Environnement, communément traduit par Virtual Environnement of Learning. Il a été développé à l'origine pour aider les éducateurs à créer des cours en ligne, en mettant l'accent sur l'interaction et la construction collaborative de contenu.

« Moodle est un environnement d'apprentissage virtuel à distance, régi par GLP et initialement développé par l'Australien Martin Douglas en 1999. Il a été développé sous la théorie du constructivisme social, qui défend la construction d'idées et de connaissances dans les groupes sociaux de manière collaborative, les uns envers les autres, créant ainsi une culture de partage de sens »<sup>19</sup>

---

19 (ALENCAR et al, 2011, s/p).

Dans une définition plus complète, Moodle est un progiciel conçu pour produire des disciplines cours disponibles sur le web, permettant de mettre à disposition en ligne des ressources, des outils et des activités qui facilitent l'interaction entre les agents impliqués, dans le processus d'enseignement- d'apprentissage, visant à faciliter la construction des connaissances, de manière dynamique et interactive. Il s'agit d'un logiciel distribué gratuitement sous forme d'*open source*. De plus, il a la flexibilité d'être à la fois un site de professeur unique et un site universitaire avec plus de 40 000 étudiants. Par conséquent, son importance pour EAD est indéniable, considérant que, en plus du logiciel gratuit, Moodle offre d'innombrables possibilités d'apprentissage, compte tenu de son fort potentiel d'interactivité didactique et pédagogique, dans la construction des connaissances et dans la formation des personnes, pour un marché du travail de plus en plus exigeant et pour la formation de citoyenneté. En outre, l'utilisation de la plate-forme a donné accès à l'éducation à de nombreuses personnes qui n'avaient pas la possibilité ou les conditions d'avoir accès à une éducation en face à face.

### **II.3 Moodle : Origine, Caractéristiques et Outils principaux**

#### **II.3.1 Origine**

Moodle est actuellement l'une des plateformes d'enseignement- d'apprentissage en ligne les plus utilisées au monde. En 1970, le créateur de Moodle, Martin Dougiamas, a étudié à travers la radio et le matériel envoyé par courrier dans le désert de l'Australie occidentale. Ces expériences vécues par la savant, vont interférer dans l'invention d'une plateforme d'enseignement-apprentissage en ligne. En 1999, au cours de sa période académique, Martin a commencé à développer Moodle, en tant que recherche pour obtenir un doctorat, à l'Université Curtin. En 2002, la version 1.0 de Moodle a été lancée, en tant que logiciel libre et gratuit. En peu de temps, le monde a utilisé la plate-forme, à des fins diverses dans le domaine de l'éducation, principalement pour former des personnes à travailler dans le

domaine de l'éducation. En 2004, le professeur Brent Simpson fait référence à la plateforme, comme Linux dans le monde des plateformes

d'enseignement-apprentissage en ligne. En 2008, Martin reçoit le prix Google-O'Reilly "Open Source", dans la catégorie Education Enabler grâce à Moodle. En 2015, Moodle est devenu l'environnement d'apprentissage virtuel le plus populaire au monde, avec un grand nombre d'utilisateurs, atteignant 223 pays dans le monde. En 2017, Moodle a célébré son 15<sup>e</sup> anniversaire et a annoncé un partenariat avec " Education for the Many", en plus de commencer à stimuler de cinq de ses grands projets: Moodle Enhancement, Moodle Curriculum, MoodleNet, Moodle Foundation et "Services & Program Expansion Partnership"

Selon son idéal, la proposition Moodle est assez différente et innovante. C'est une méthode d'apprentissage pour apprendre, de manière collaborative, dynamique et interactive, dans un environnement en ligne, basée principalement sur la pédagogie constructiviste (sans exclure les autres), qui part de la proposition, dont l'étudiant peut apprendre de manière autonome, étant l'agent principal dans son processus de formation. Moodle est maintenu par son créateur depuis 2001. Actuellement, il y a la société Moodle qui se maintient à travers des entreprises partenaires qui contribuent à 10% de leurs revenus. En outre, il existe une communauté virtuelle qui rassemble des programmeurs, des concepteurs, des administrateurs système et des utilisateurs du monde entier.

"Ce qui suivent l'évolution de Moodle connaissent son importance dans l'enseignement à distance, il existe de nombreuses institutions à travers le monde qui utilisent cette plateforme, au fil du temps, la reconnaissance et l'acceptation par le système augmentent dans des proportions considérables, au Brésil, il est encore peu appliqué, en raison du faible investissement dans la technologie de la part du gouvernement, mais depuis quelques années, cela a changé, améliorant considérablement ces chiffres, le Portugal est déjà l'un des pays à la croissance la plus rapide de Moodle en Europe, étant l'un des représentants officiels de la plateforme, également Open University UK qui se dit le plus grand utilisateur de Moodle au monde(MOODLELIVRE,s d,s p)

### II.3.2 Caractéristiques

Moodle est un logiciel qui offre de nombreux avantages, ce qui justifie peut être le fait qu'il soit assez répandu dans le monde. Parmi tant de fonctionnalités, nous pouvons souligner les suivantes : utilisation gratuite- c'est une plateforme virtuelle pour une utilisation gratuite et gratuite; les utilisateurs peuvent exercer un contrôle total sur le logiciel; il est souple- de nouvelles fonctionnalités peuvent être ajoutées, en fonction des besoins et des objectifs d'utilisation; il est adaptable s'adapte à n'importe quel modèle commercial.

Moodle est la plateforme virtuelle la plus utilisée au monde, avec 68 millions d'utilisateurs, répartis dans 223 pays. De plus, il est simple à utiliser il suffit de comprendre le concept et les outils proposés par le logiciel. Il a une fonction de gamification, il a la capacité de gamifier n'importe quel cours pour le rendre plus dynamique et didactique. Au sein de la plateforme il existe plusieurs ressources de gamification, par exemple, des emblèmes dans Moodle\_à chaque étape ou activité que l'étudiant accomplit, une médaille peut lui être remise, en fonction du profil de chaque étudiant, il est intéressant d'utiliser cette ressource.

Une autre caractéristique de la plateforme, peut-être la plus importante de toutes est l'apprentissage collaboratif. Moodle a été pensé et créer pour que l'élève développe un apprentissage collaboratif, où non seulement l'enseignant met les matériaux didactiques, les laissant, là, statiques, arrêtés, mais, il a été pensé pour qu'il y ait une interaction, que l'élève peut exposer leur point de vue, à travers des forums et des chats, en interagissant avec des collègues/ étudiants et avec l'enseignant/ tuteur, en faisant participer activement les étudiants aux cours de manière interactive et collaborative, et en construisant leurs propres connaissances, basées sur la théorie constructiviste.

### II.3.3 Outils principaux

Moodle dispose d'une multiplicité de ressources/utilitaires qui augmentent son importance dans les environnements d'apprentissage virtuels, se constituant comme une plateforme interactive et collaborative, dans laquelle l'étudiant **apprendre à apprendre**, devenant un sujet autonome, capable de construire ses propres connaissances. Grace aux outils disponibles sur la plateforme, il est possible de partager du matériel d'étude, d'élaborer des textes de discussions et de réflexions sur les sujets traités, d'appliquer des examens

d'évaluation et des activités de recherche, de collecter et de réviser des exercices pour vérifier les apprentissages, de lancer des notes d'évaluation, entre autres, fonctions et possibilités d'expansion des ressources, compte tenu de la réflexivité du soft.

Selon les instructions de l'institut Fédéral de Pariaba-IFPB(s/d), les ressources et fonctionnalités de la plateforme Moodle, peuvent être activées par l'enseignant/tuteur, en ligne avec les objectifs pédagogiques de la discipline et l'activité qui sera développée. Ces décisions font de la salle virtuelle un environnement potentiellement dynamique, interactif et didactique, facilitant le processus d'enseignement-apprentissage chez les étudiants. De plus, l'enseignant, étant capable d'activer, d'éditer et de construire son environnement virtuel, de réfléchir aux besoins d'apprentissage de ses élèves, d'ajouter de nouvelles ressources qu'il juge importantes, de rendre l'VLE plus attrayante et motivante pour le public étudiant. Il est à noter qu'il est de la plus haute importance que l'enseignant, lors de la construction de l'environnement d'apprentissage virtuel, soit toujours en accord avec le tuteur de la discipline, afin qu'il sache ce qu'il trouvera dans l'environnement pour aider efficacement les étudiants. C'est pourquoi il est important pour une équipe multidisciplinaire de travailler à la construction d'environnements d'apprentissage virtuels.

<b>Ressource</b>	<b>La discription</b>
<b>Ficher</b>	Possibilité de rendre disponible un fichier dans différents formats directement par semaine par thème 2ème cours, pour consultation et ou téléchargement des pils des participants.
<b>Livre</b>	Il affiche un contenu divisé en chapitres et sous-chapitres, il peut contenir des textes, des livres des sites, des vidéos, des images et d'autres élément multi média .
<b>Page</b>	Il affiche une page qui elle perte contenir des textes, des liens vers des sites des vidéos, des images et autre élément multimédia.
<b>Pates</b>	Il affiche une pate avec différent fichiers, pour consultation ou téléchargement des poils des participants, et utiliser pour principalement bienveillant la bibliothèque donne de la discipline
<b>Etequeter</b>	Permet d'insérer des textes, je n'ai pas deux liens d'une semaines ou d'un sujet, il peut être utilisé comme tête ou support
<b>URL</b>	Mettre à dispositions un lien vers une page Internet

Tableau.2 : Principaux fonctionnalités de Moodle

 **Les ressources**

Moodle supporte un large éventail de ressources différentes, vous permettant d'insérer pratiquement n'importe quel type de contenu web dans vos cours.

 **Insérer une étiquette:** Les étiquettes sont légèrement différentes des autres types de ressources. Il s'agit de textes et d'images insérés sur la page du cours parmi les liens vers les autres activités.

 **Composer une page de texte:** Les ressources de ce type sont de simples pages écrites en texte pur. Différents types de format sont disponibles pour vous aider à rendre plus clair et lisible votre texte.

 **Composer une page web:** Ce type de ressource permet de développer simplement une page web à l'intérieur de Moodle, tout spécialement lorsque vous utilisez l'éditeur WYSIWYG intégré. Vous pouvez ainsi utiliser tous vos talents d'éditeur HTML, y compris le Javascript. La page est enregistrée dans la base de données, et non comme un fichier.

 **Liens vers un fichier ou un site web:** Ce type de ressource vous permet d'insérer un lien vers n'importe quelle page web ou autre fichier accessible publiquement sur le web. Il vous permet également d'insérer un lien vers une page web ou un autre fichier que vous avez préalablement déposé dans l'espace des fichiers de votre cours.

 **Afficher le contenu d'un dossier:** Une ressource de type dossier permet d'afficher un dossier complet (ainsi que ses sous-dossiers) de l'espace de fichiers d'un cours. Les étudiants peuvent consulter et visualiser tous les fichiers à l'intérieur de ce dossier.

 **Les activités**

Moodle propose un éventail de modules d'activités qui peuvent être utilisés pour construire n'importe quel type de cours.

 **Les activités les plus simple et rapides à mettre en place:** **Chat:** le module chat permet aux participants d'avoir une discussion synchrone en temps réel via le web. C'est une façon utile de comprendre les autres, ainsi que le sujet de la discussion. L'utilisation du chat est très différente de celle des forums (discussion asynchrone). Le module Chat offre un certain nombre de fonctions permettant de gérer et de relier les discussions. **Devoirs:** Les devoirs permettent à l'enseignant de proposer aux étudiants une tâche leur demandant de préparer un document électronique (de n'importe quel format) et de le déposer sur le serveur. Exemple de devoirs: dissertation, projets, rapports, etc. Ce module offre également des outils d'évaluation des travaux. **Forums:** le forums est un des modules les plus importants de Moodle!. C'est là qu'ont lieu la plupart des discussions entre les participants au cours. Les forums peuvent être structurés de différentes manières. Il peuvent permettre l'évaluation par les pairs de chacun des messages. Divers formats d'affichage sont disponibles, et les messages peuvent avoir des annexes (fichier joints).

En s'abonnant à un forum, les participants reçoivent par courriel des copies de chaque nouvelle contribution. L'enseignant peut imposer l'abonnement, de sorte que chaque participant reçoive par courriel tous les messages d'un forum, si besoin est.

 **Glossaire:** Cette activité permet aux participants de créer et entretenir une liste de définitions, une sorte de dictionnaire. Il est possible de rechercher les articles et les consulter dans différents formats. **Journal:** Ce module propose une activité favorisant la réflexion personnelle. L'enseignant demande à l'étudiant de réfléchir à un sujet particulier. L'étudiant écrit le résultat de ses réflexions dans un journal personnel. Il peut revoir et modifier sa contribution ultérieurement. Cette contribution est privée et peut seulement être lue par l'enseignant, qui peut la commenter. Il peut également donner une note au texte de l'étudiant.

✚ **Sondage:** L'activité Sondage est très simple-l'enseignant pose une question et donne un choix de plusieurs réponses possibles. Cette activité est utile pour permettre par exemple à une classe de voter sur un choix à faire.

✚ **Tests:** Ce module permet à l'enseignant de concevoir et d'inclure des tests dans son cours. plusieurs types de questions sont proposés: choix multiples, question d'appariement, vrai ou faux, réponse

✚ **A quoi ça sert des cours en ligne?**

✚ Moodle est souvent utilisé en accompagnement d'enseignements en présentiels. Dans ce cadre, ces espaces de cours en ligne peuvent permettre:

Aux enseignants:

- de diffuser des documents électroniques qui seront accessibles à tout moment par les étudiants
- de créer et animer des activités en ligne (avec une gestion automatique de certains aspects) de manière individuelle ou en groupe

Aux étudiants:

- d'accéder à tout moment et à distance à des informations sur le cours
- de travailler à leur rythme
- de s'auto-évaluer et (si nécessaire) de revoir certains concepts pré-requis pour le cours
- de perfectionner ses connaissances avec des informations complémentaires

Pour conclure, pour l'instant, cette section, il convient de mentionner qu'elle n'a été considérée que comme les ressources et les outils les plus importants que Moodle présente, compte tenu de son ampleur à cet égard. De plus, les ressources et outils présentés ici sont à partir de la version 2.4. Compte tenu de ce qui précède, il est possible de considérer que la

plateforme est un environnement virtuel extrêmement efficace pour promouvoir l'enseignement-apprentissage. Il appartient à l'étudiant, sujet en formation, d'avoir le courage et la volonté de construire ses propres connaissances, dans la perspective d'apprendre à apprendre, basé sur la théorie constructiviste, étant le gestionnaire de ses connaissances.

#### **II.4 Le contexte de la recherche**

La présente recherche s'inscrit dans le cadre des études portant sur les usages des nouvelles technologies de l'information et de la communication tel que la plateforme d'enseignement Moodle.

Le but de cette étude est de déterminer la validité de l'environnement d'apprentissage des langues mixtes mis en place à l'Université Mohammed Khider Biskra en mesurant ses effets sur l'acquisition d'une langue seconde. L'évaluation a été réalisée à des niveaux des langues des étudiants après la programme, évaluation de l'implication des étudiants concernant leur utilisation de la plateforme en ligne et l'analyse de discours des étudiants et des interactions en classe pour déterminer si l'apprentissage de la langue se produit.

Cette partie commencera par examiner le contexte du projet d'apprentissage mixte, y compris la justification de la mise en œuvre d'un tel programme et une description du projet. Elle décrira ensuite le contexte théorique de l'acquisition d'une langue seconde qui constitue la base du projet d'évaluation de l'apprentissage mixte. Après avoir exposé le point de vue théorique, cette partie concentrera ensuite sur les résultats de l'évaluation et soulignera les développements futurs.

Notre recherche porte une étude de cas qui concernent des plateformes d'enseignement en ligne dans des contextes de formation hybride dans l'Université Mohammed Khider-Biskra. Selon le cas, on introduit des activités à distance dans un cours qui réunit physiquement les étudiants chaque deux semaines ou quelques fois dans l'année pour élargir et diversifier les possibilités d'échanges entre les apprenants ainsi qu'avec le tuteur.

Au sein de ces cours, nous utilisons la plateforme Moodle pour développer et délivrer tout le matériel d'enseignement et pour conduire les travaux dirigés et pratiques. Dans ce

sens, l'usage de la plateforme est partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Une partie importante des cours à l'Université de Biskra se fait en présentiel (le cours magistral en amphithéâtre) et une autre partie se fait à distance (les projets hebdomadaires obligatoires des étudiants) à l'aide de la plateforme. Les étudiants de l'Université de Biskra suivent les cours à distance.

### **II.5 Etude de cas**

L'étude de cas concerne un cours obligatoire de Master 2 intitulé l'oral et l'écrit dans la classe de FLE organisé par le département de l'éducation de l'Université de Biskra, formé d'une cohorte d'environ 180 étudiants par an. Le cours comprend un exposé en amphithéâtre et des travaux dirigés en groupe de 20 personnes par deux semaines. Dans cette étude de cas, le modèle pédagogique est d'orientation constructiviste et comporte deux axes supplémentaires :

- a. La communauté d'apprenants qui se forme autour de la plateforme d'enseignement doit offrir un environnement d'apprentissage orienté par une évaluation personnalisée. Dans le cadre des travaux dirigés en présentiel, les étudiants travaillent en équipe. En revanche, ils doivent rendre un travail individuel qui se prépare à distance. Ce travail comporte un rapport écrit individuel ou une grille d'analyse personnalisé.
- b. L'évaluation doit être contenue et effective, c'est pourquoi nous avons opté pour des travaux rendus tout au long des cours dont la forme consiste en des textes libres, des productions logicielles ( par exemple, une carte conceptuelle ou une présentation) et des grilles d'analyse complétées.

Dans un questionnaire remis aux apprenants de la filière de français à l'université Mohamed Khider Biskra au début de cette formation, nous avons essayé d'évoquer les ressources de motivation pour suivre ce type de formation hybride.

Cette section présente les résultats issus du pré-test et post-test, des observations en classe et de l'enquête par questionnaire portant sur les perceptions des étudiants sur le programme d'apprentissage des langues mixtes. Au début nous avons posé des questions générales aux étudiants :

Age :

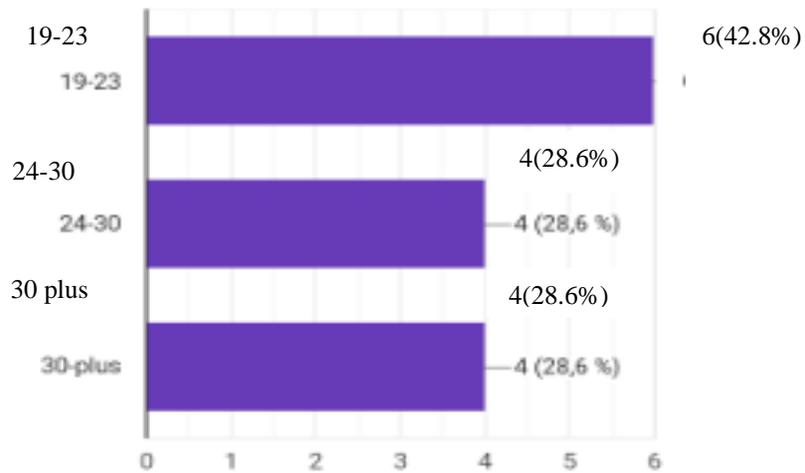


Figure II.1. l'Age de participants

Niveau d'étude :

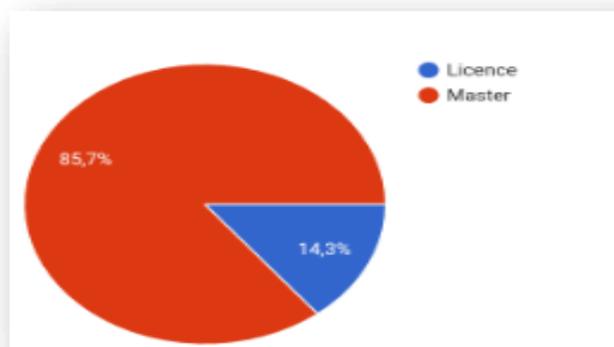


Figure II.2. Présente Niveau d'étude

✚ Sexe :

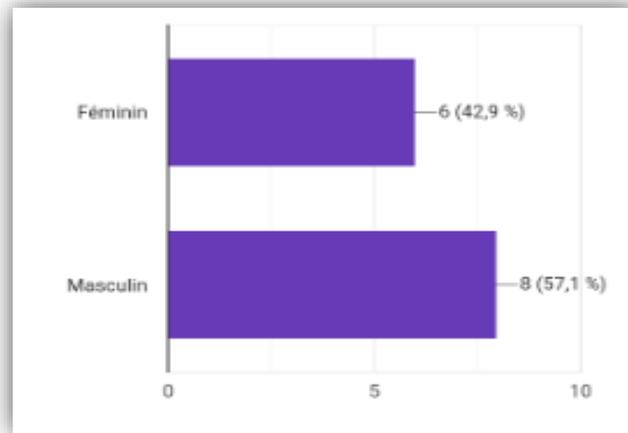


Figure II.3. Présente le sexe

Nous posons aux étudiants la question est ce vous êtes en confinement total ou partiel :

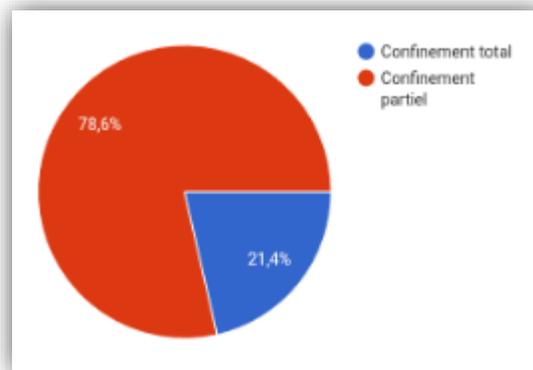


Figure II.4. Présente le pourcentage de confinement.

La majorité des étudiants n'avez pas déjà expérimenté l'apprentissage en ligne :

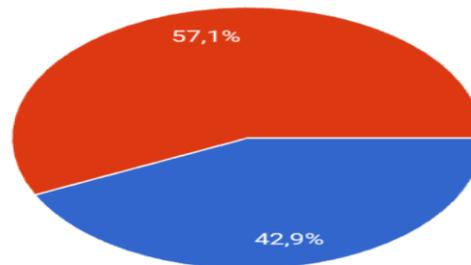


Figure II.5. le pourcentage des étudiants n'avez pas déjà expérimenté l'apprentissage en ligne

Le système d'apprentissage mixte a permis à certains étudiants s'améliorer et progresser dans différents compétences: l'analyse des résultats des tests individuels a montré qu'au total 7 étudiants sur 14 (50%) réponses ont mentionné une plus grande d'autonomie et une plus grande responsabilité personnelle pour l'apprentissage comme des points forts du système démontrant un sentiment accru d'autonomie de l'apprenant car il a réussi à étudié seul et prend la responsabilité de son apprentissage , 3 étudiants(21,4%) sont développé au niveau de capacité de travailler avec les autres (en groupe) avec les autres en apprend mieux le travail en groupe est un élément clé de l'environnement d'apprentissage collaboratif promu par la système d'apprentissage mixte et est essentiel pour l'acquisition d'une langue seconde. Les étudiants font des devoirs et des projets en groupe, mais le travail en groupe représentent une pierre d'achoppement pour eux, ainsi 14,3% progressé à la capacité d'interagir dans la langue et 2 autres étudiant développé au niveau de capacité de réalisé une tâche

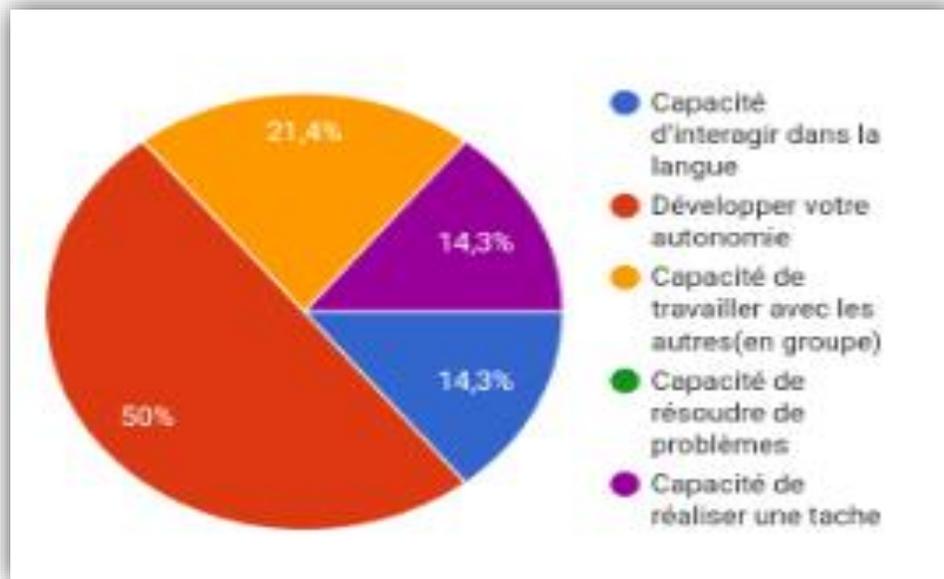


Figure II.6. Présente les différents compétences

Les statistiques générées automatiquement par la plateforme Moodle fournissent une indication des modèles d'utilisation de la plateforme : un total de 2 étudiants ont accédé à l'espace de cours au moins 3h par jours, ainsi 2 étudiants connectés 2h, et certains apprenants moins avancée 2h. 1h, et il y a des apprenants ne se sont jamais connectés à l'espace de cours au cours de semestre. Cela semble impliquer que le système est mieux adapté aux apprenants plus avancés, et que les moins avancés ont davantage besoin de la présence de l'enseignant, comme le confirme l'analyse des résultats du questionnaire.

Nous avons ensuite demandé aux apprenants à indiquer le degré d'importance de quelques éléments pendant cette formation, 35,7% des étudiants ont souligné les interactions et participations, 28,6% le travail en groupe et 21,4% l'autonomie et la responsabilisation comme des avantages majeurs, qui étaient également considérés comme certains des éléments les plus importants pour eux. Cependant, les étudiants ont noté une certaine insatisfaction à l'égard des matériels et des ressources à distance et aussi à l'égard des relations personnalisées.

14,3%, autre aspect du modèle d'apprentissage mixte perçu favorablement par les étudiants, mais qui n'est considéré comme important pour eux, concerne les tâches du monde réel.

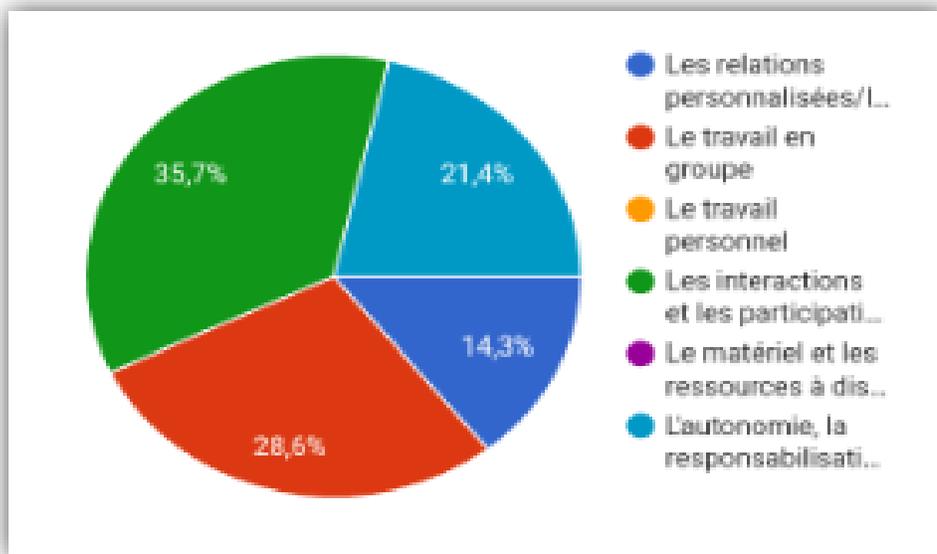


Figure II.7. Présente les éléments importants dans la FHL

La majorité des étudiants répondus oui qu'ils avaient rencontré des problèmes concernant l'utilisation de la plateforme

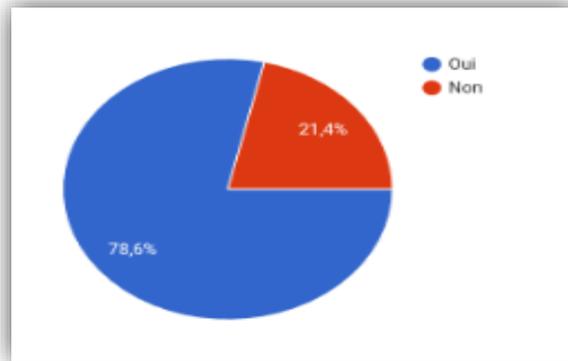


Figure II.8. Présente le pourcentage des problèmes rencontrés chez les apprenants. Les réponses des étudiants ont également identifié un certain nombre de domaines problématiques qui nécessitent notre attention: 10(78%) étudiants rencontrés des problèmes, sur l'accès Internet et à Moodle et 2(14,3%) sur l'organisation au sein de votre groupe (temps et implication) et 1(7,1%) l'un sur l'information relative à la plateforme Moodle et autre sur le travail en autonomie (sentiment d'isolement), par contre, les étudiants ne rencontrent pas de problèmes car les cours ne sont pas tous disponibles, la connexion faible, serveur peu performant, étudiant dit qu'il n'a pas trouvé de problèmes car il n'utilise pas la plateforme Moodle mais il pense que le grand problème est en relation avec l'Internet, débit fragile d'Internet, le manque de temps, passer des heures et des heures devant un PC c'est ennuyant des fois, problème de connexion.

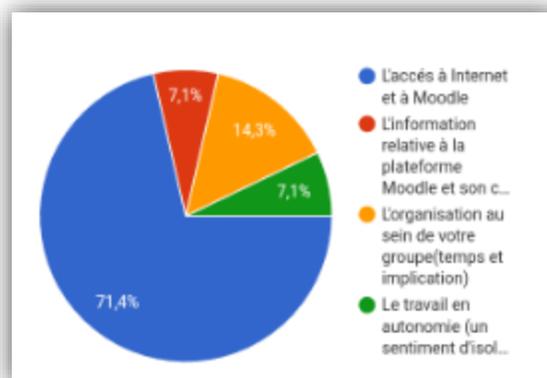


Figure II.9. Présente le pourcentage d'utilisation de la plateforme Moodle .

Les majorité des étudiants donnent votre satisfaction globale concernant le dispositif cette année :

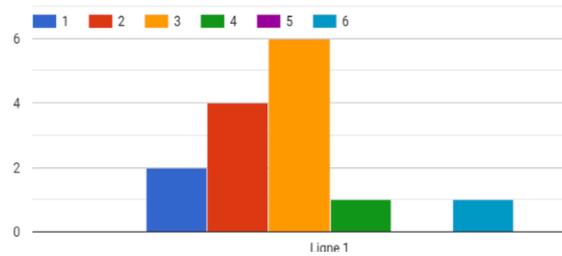


Figure II.10. Présente le satisfaction globale des apprenants

Les étudiants ont été invités à répondre au question suivant: Avez-vous utilisé la plateforme Moodle. Les étudiants ont répondu

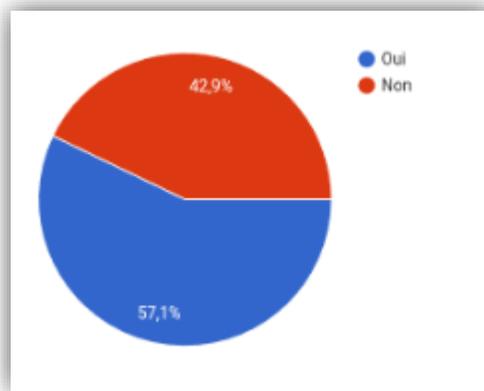


Figure II.11. Présente les problèmes rencontrée chez les apprenants

La plupart des réponses des étudiant concernant la satisfaction d'utilisé la plateforme, 28,6% plutôt satisfait, 21,4% plutôt pas satisfait, 21,4% ne sais pas, 14,3% tout à fait satisfait,14,3% pas de tout satisfait. et dans un autres question qui est êtes-vous satisfait :

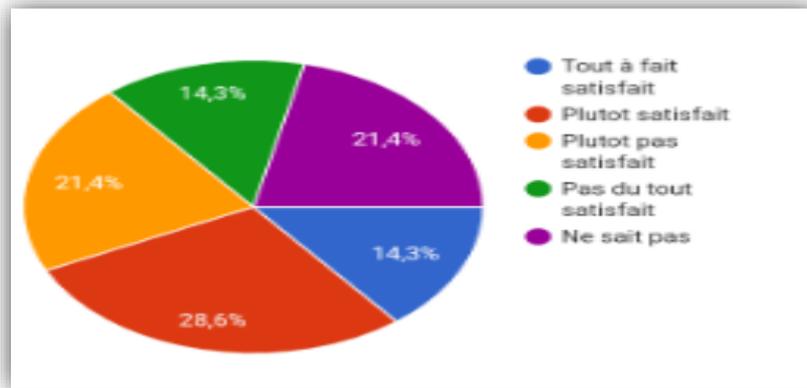


Figure II.12. Présente la satisfaction des apprenants concernant la plateforme.

Et donne les raisons pourquoi n'avez pas utilisé la plateforme :

- (4 réponses) je ne me sens pas motivé pour l'utiliser
- (6 réponses) d'autres raisons
- (2 réponses) je n'ai pas le temps
- (1 réponse) je préfère utiliser les livres
- (1 réponse) j'ignore comment y accéder, où le trouver.

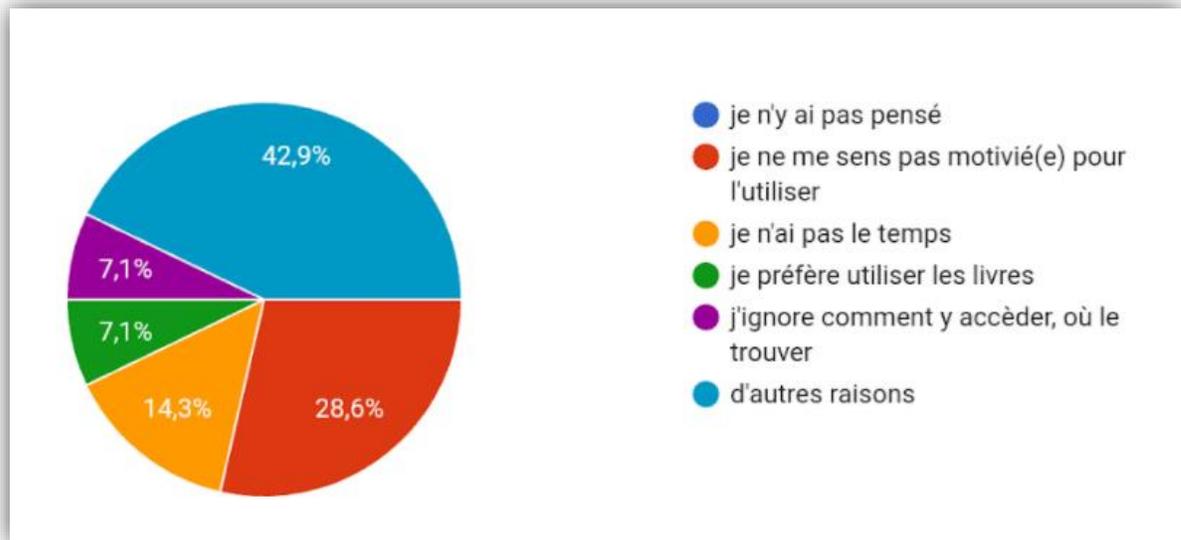


Figure II.13. Présente les raisons de n'avez pas utilisé la plateforme .

Nous posons aux étudiants la question : pensez-vous que ce dispositif devrait être étendu pour le français à l'autre semestre de la licence, 85,7% répondu oui et sont donné les raisons que :

pour laisser un espace pour l'étudiant à faire des recherches, pour développer l'autonomie des étudiants, avoir des cours, pour faciliter l'apprentissage, efficacité et éviter toute forme de contamination, COVID19, facilité la tâche aux étudiants, pour qu'il aide les étudiant a avoir plus des leçons même a domicile, c'est plus utilisable, et 14,3% répondu non et aussi donné les raisons:

la stabilité de la connexion, je ne sais pas, l'évolution de l'enseignement à distance

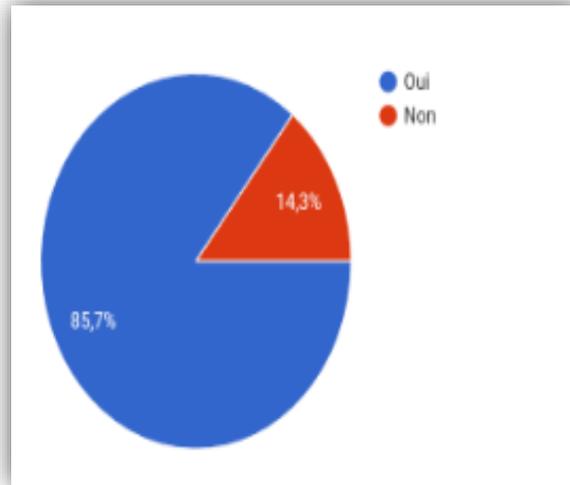


Figure II.14. Présente le point de vue des étudiants sur l'utilisation de plateforme à l'avenir.

A la fin les étudiants donnent certains remarques et suggestions supplémentaires pour améliorer l'usage de la plateforme Moodle, les commentaires des étudiants:

- offrir un guide pour les étudiants
- il serait souhaitable que tous les cours de tous les modules soient disponibles
- on veut des vidéoconférences
- amélioré la connexion
- accès à distance plus rapide et un serveur plus puissant
- d'accord
- débit d'Internet
- amélioré le réseau Internet

- il faut organiser la rapidité de connexion
- faut faciliter l'accès a cette plateforme sinon tout va bien
- faire des formations et augmenter le débit de connexion.

Nous observons que la majorité des réponses sont sur l'accès a Internet, connexion faible il faut amélioré la connexion pour plus motivé

Le but de cette étude était d'évaluer les résultats de notre projet à mi-parcours et de recueillir des preuves que l'apprentissage des étudiants avait eu lieu. De toute évidence, nous n'avons pas été en mesure de tirer des conclusions simples, et encore moins d'atteindre des vérités absolues, ce que nous ne nous attendions pas à faire de toute façon. Les résultats montrent des effets mesurables du système d'apprentissage mixte sur l'apprentissage des apprenants concernant son potentiel d'acquisition d'une langue seconde, tel que démontré par les résultats post-test et l'utilisation de la langue en classe. Cependant, seulement 57,1% des étudiants se sont engagés avec la plateforme en ligne et encore moins ont utilisé le centre d'autoformation, il est donc, difficile d'expliquer ces améliorations. Il nous reste à imaginer des solutions au problème du travail en équipe et à trouver le moyen de rassurer les apprenants sur le fait qu'ils ont plus contacts avec l'enseignant dans un environnement d'apprentissage mixte qu'il n'en auraient dans un groupe de 50 ou 60. Cependant, les méthodes qualitatives nous ont permis de identifier les principaux domaines d'amélioration pour le système d'apprentissage des langues mixtes et être en mesure de mieux comprendre les attitudes et le comportement des étudiants.

### **Annexe I :Questionnaire**

Cette enquête est réalisée dans le cadre de l'évaluation d'un dispositif de formation en français à l'université de Mohamed khider-Biskra. Ce Dispositif, qui intègre la plateforme d'enseignement Moodle, a été mis en œuvre durant l'année universitaire 2020-2021. Note étude tend à mesure votre appréciation vis-à-vis à ce nouveau dispositif. Il s'agit d'un questionnaire anonyme et rapide à remplir. N'hésitez pas à mentionner vos réponses et vos points de vue. Nous vous remercions vivement de votre participation.

- Age

19-23

24-30

30-plus

- Niveau d'étude

Licence

Master

- Sexe

Féminin

Masculin

1. La pandémie COVID19 à imposé un confinement, est ce que vous êtes en:

Confinement total

Confinement partiel

2. Avez-vous déjà expérimenté l'apprentissage en ligne (Par exemple, classe inversée, MOOCs, etc)?

Oui

Non

3. Avez-vous déjà suivi une formation hybride en ?

Oui

Non

4. Avez-vous utilisé la plateforme d'enseignement? Si vous répondez oui, passez à la question numéro 4b, si vous répondez non, passez à la question 4c :

Oui

Non

4b .Dans quelle mesure etes-vous satisfait(e) du plateforme.?

Tout à fait satisfait

Plutot satisfait

Plutot pas satisfait

Pas du tout satisfait

Ne sait pas

4c. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous n'avez pas utilisé la plateforme d'enseignement?(passez à question 9) :

Je n'y ai pas pensé

Je ne me sens pas motivé(e) pour l'utiliser

Je n'ai pas le temps

Je préfère utiliser les livres

J'ignore comment y accéder, où le trouver

D'autres raisons

5. Combien d'heures de formation avez-vous passé sur la plateforme? \*

.....

6. Parmi les compétences suivantes, indiquer dans quelle mesure vous pensez avoir progressé en suivant cette formation:

Capacité d'interagir dans la langue

Développer votre autonomie

Capacité de travailler avec les autres(en groupe)

Capacité de résoudre de problèmes

Capacité de réaliser une tâche

7. Dans le cadre de ce dispositif, indiquez le degré d'importance des éléments suivants pour votre formation ?

Les relations personnalisées/les échanges avec le professeur

Le travail en groupe

Le travail personnel

Les interactions et les participations

Le matériel et les ressources à disposition

L'autonomie, la responsabilisation

8. Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de la formation hybride?

## Annexe

Ne sait pas	Pas du tout satisfait	Plutot pas satisfait	Plutot satisfait	Tout à fait satisfait	
<input type="checkbox"/>	Des relations personnalisées, des échanges avec le professeur				
<input type="checkbox"/>	Le travail en groupe				
<input type="checkbox"/>	Le travail personnel				
<input type="checkbox"/>	Les interactions et participations				
<input type="checkbox"/>	Le nombre d'heures de cours par semaine				

9. Pouvez-vous donner votre satisfaction globale concernant le dispositif cette année? Évaluez la satisfaction par un score entre 0 et 6 (0= pas du tout satisfaisant et 6= tout à fait satisfaisant):

6

5

4

3

2

1

Ligne 1

10. Avez-vous rencontré des problèmes dans l'utilisation de la plateforme?

Oui

Non

Si oui, les problèmes rencontrés concernent :

L'accès à Internet et à Moodle

L'information relative à la plateforme Moodle et son contenu

L'organisation au sein de votre groupe (temps et implication)

Le travail en autonomie (un sentiment d'isolement)

Autres (précisez) :

.....

11. Pensez-vous que ce dispositif devrait être étendu pour le français aux autres semestre de la licence

Oui

Non

-Si oui, pour quelles raisons ?

.....

-Si non, pour quelles raisons ?

.....

12. Remarques et suggestions supplémentaires pour améliorer l'usage de la plateforme :

.....

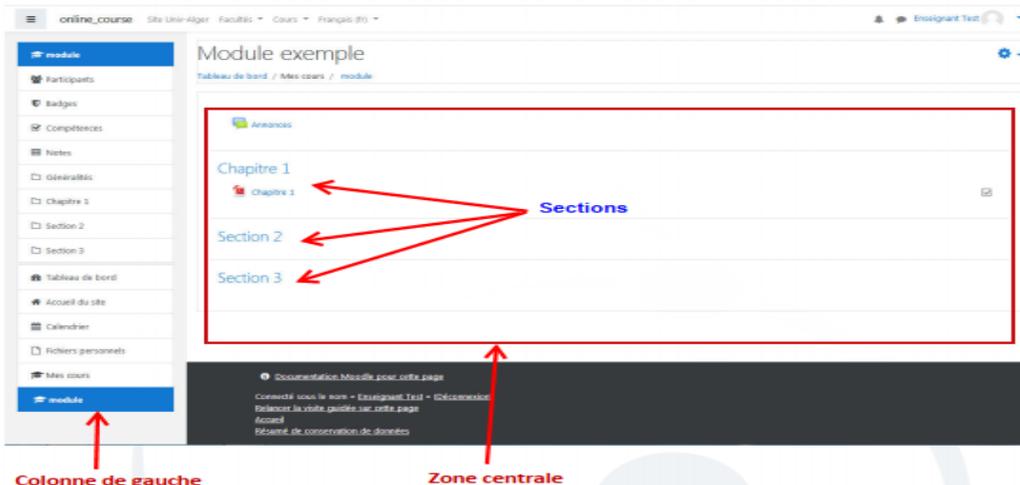
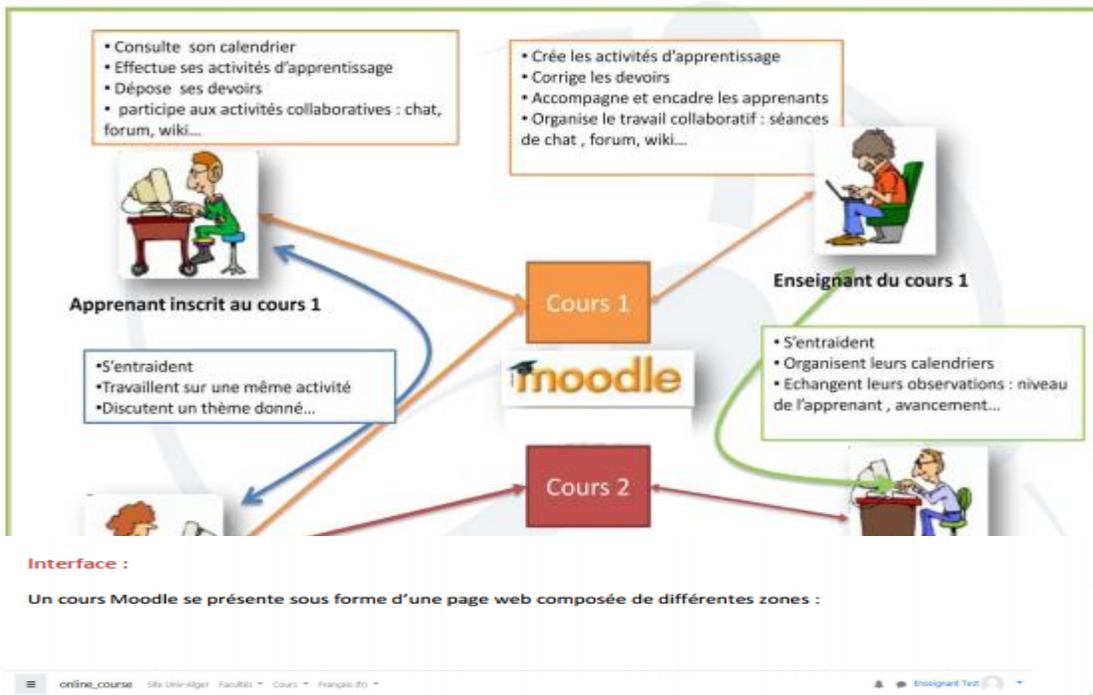
**Annexe 2 : plateforme pedagogique moodle**



# **Plate-forme pédagogique Moodle**

## **Guide de l'enseignant**

Organisation et création de cours sur la plateforme Moodle :



## Bibliographie

### **Bibliographie :**

#### **Les ouvrages :**

Elke Nissen, Formation hybride en langues articuler présentiel et distanciel, Les Editions Didier, Paris, 2019.

Chasseneuil, Conférence de consensus, Formation Ouvertes et à Distance, L'accompagnement pédagogique et organisationnel,

#### **Thèses :**

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON, Place et rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance,2016

#### **Les articles :**

Lecoin, I. Hamel, M.-J.(2014) Dispositif hybride pour un cours de grammaire en français langue seconde. Revue internationale des technologie en pédagogie universitaire/International Journal of Technologie in Hight Education, 11(1), 35-49.

Covid-19 : De la crise vers la créativité dans l'enseignement superieur, Colloque international en ligne, Frère Mentouri Constantine/ University Université Frère Mentouri Constantine/.

#### **Sciographie :**

Moodle guide de l'enseignant. Cursus. edu/ articles/ 246, THOT, CURSUS, article publié le 29.02.2012. eru dit. org/fr/ revues

### **Conclusion général :**

La mise en place de dispositifs hybrides de formation constitue un effet majeur de ces dernières années tant pour des raisons pédagogiques d'efficacité des apprentissages, d'accompagnement et de suivi des apprenants que pour des contraintes d'ordre économique ou géographique car ce type de formation caractérisé de la flexibilité ,souplesse et diversification des activités. L'enseignement fait également l'objet d'un processus d'hybridation de plus en plus poussé comme par exemple dans le cas de plateforme d'enseignement Moodle ou conduite de classe par pédagogie de projet pourquoi pas.

Mettre en place un programme d'apprentissage hybride permet le développement de nombreuses compétences comme nous mentionnons dans ce mémoire plusieurs compétences l'El que l'autonomie des apprenant, liberté de choix, favoriser les interactions et participations, développer la réflexion et aider à exprimer librement des idées. et met l'accent sur le travail avec les autres ( en groupe), échanger avec l'enseignant qui doit être dans la FHL enseignant-tuteur il prend le rôle de facilitateur et accompagnateur et beaucoup plus guider et suivi l'apprenant dans son apprentissage.

A l'avenir nous souhaiterions donc offrir aux étudiants ce meilleur modèle d'auto-apprentissage pour laisser un espace à faire des recherches et aussi pour développer l'autonomie et soit responsable dans son apprentissage et son choix. C'est plus utilisable pour faciliter l'apprentissage, et offrir un guide pour les étudiants à construire ses savoir.