



L'enseignement du FLE en face à face et en ligne : deux modes d'intervention pédagogiques complémentaires

Stelene Narainen

► To cite this version:

Stelene Narainen. L'enseignement du FLE en face à face et en ligne : deux modes d'intervention pédagogiques complémentaires. *Didaskein*, 2021, 2 (1), pp.28-47. hal-03429054

HAL Id: hal-03429054

<https://hal.science/hal-03429054>

Submitted on 15 Nov 2021

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

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

L'enseignement du FLE en face à face et en ligne : deux modes d'intervention pédagogiques complémentaires

Online And Face To Face Teaching: two complementary educational intervention modes

Stelene NARAINEN

Laboratoire Ligérien de Linguistique, Université d'Orléans (France)
stelene.narainen@gmail.com

Reçu: 15/ 06/ 2021; **Accepté:** 30/ 06/ 2021, **Publié:** 31/ 07/ 2021

Résumé

A travers une expérience d'enseignement hybride – en présentiel et en distanciel – on se propose de mettre en lumière les caractéristiques de l'apprentissage du Français Langue Etrangère. L'adaptation des formateurs et des apprenants est la clé pour une maîtrise de la langue progressive et stable. Notre travail vise à examiner les aspects didactiques mis en place et leurs conséquences auprès des publics cibles, afin d'identifier les plus-values et les éventuels revers d'un parcours de e-learning sur la plateforme Moodle, couplé à une formation en face à face. En nous appuyant sur les résultats et les retours des apprenants, nous abordons la question de l'harmonie entre les deux types d'enseignement.

Mots clés : E-learning – enseignement hybride – Français Langue Etrangère – Moodle – pédagogie

Abstract

Through a blended teaching experience - face-to-face and distance learning – we offer to highlight the characteristics of learning French as a Foreign Language. Adaptation of trainers and learners is the key to progressive and stable language proficiency. Our work aims to examine the didactic aspects put in place and their consequences for target audiences, in order to identify the benefits and possible setbacks of an e-learning course on the Moodle platform, coupled with face-to-face learning. Based on individual results and feedback, we address the issue of harmony between both types of teaching.

Keywords: blended learning – e-learning – French as a Foreign Language – Moodle – teaching methods

Introduction

Au rythme de l'évolution technologique, le développement de l'enseignement à distance au cours des dernières années a révélé ses avantages. Il peut être plus adapté à certains publics par sa facilité d'accès. En effet, un apprenant peut, dans la mesure où il a une connexion suffisante, parcourir les modules qui lui sont proposés sur une plateforme en ligne. Cela dit, la modernité ne remplaçant pas le métier d'enseignant, il nous semble essentiel de trouver un équilibre entre les cours en présentiel et à distance.

Les bénéfices de la formation à distance concernent les moyens techniques exploités – l'accessibilité, la diversité des médias – mais aussi le gain de temps – correction automatique, évaluations programmées. En revanche, il est plus difficile d'établir une relation personnalisée entre le formateur et ses apprenants. Alors que les limites semblent peu nombreuses, il convient, notamment pour les cours de langue, d'échanger avec plus de fluidité en classe, car la communication est un point essentiel pour l'acquisition d'une langue étrangère. La compréhension orale peut être étudiée par le biais de documents sonores ou audio-visuels, mais il est plus délicat d'apprécier la qualité d'une production orale à travers un enregistrement qu'en face à face.

A l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po), un ensemble de modules ont été conçus pour tous les niveaux, afin de compléter les cours de langue déjà existants. Nous avons eu la tâche d'élaborer les contenus du

MOOC en Français Langue Etrangère de niveau B2 (intermédiaire avancé), tout en poursuivant le programme initial. Ainsi, nous avons pu adapter les éléments de la formation et les mettre en lumière selon les étapes de la progression, en tant que découverte des sujets ou de consolidation des acquis. Tandis que ces cours en ligne ont été formellement recommandés à l'ensemble des enseignants de ce niveau, nous avons pu observer leur attitude vis-à-vis du e-learning, mais aussi celle de nos étudiants. Si certains formateurs se sont sentis soulagés grâce à une aide pédagogique certaine, d'autres ont manifesté plus de réticence quant à l'emploi des modules, parfois en inadéquation avec leurs programmes personnels. Chez les étudiants, en revanche, la satisfaction fut presque unanime si l'on s'en tient à leurs retours anonymes.

Notre analyse portera sur les éléments mis en place lors de la conception des cours en ligne, et sur leur emploi lors de la formation. Il nous semble essentiel d'étudier l'ajustement des connaissances et compétences à acquérir de sorte à en expliquer les prérogatives ; il s'agit ici d'illustrer nos choix technologiques, favorables ou non, dans un milieu d'apprentissage du français, de manière à améliorer les conditions de ce type de formation.

I. La Conception des Modules

L'ensemble des contenus du e-learning est élaboré sur la plateforme Moodle sur une durée d'un an : la première moitié est conçue durant les six premiers mois et partiellement testée par des enseignants le semestre suivant, en même temps que la création de la seconde moitié des modules. Ces premiers tests n'avaient pas pour objectif d'évaluer la qualité ou l'utilité de ce nouveau parcours, mais d'identifier les éventuels problèmes logistiques.

Chaque partie est constituée de trois modules – eux-mêmes constitués de trois séances thématiques – et d'une évaluation globale. Chaque équipe, formée par un concepteur et un correcteur, est en charge d'un niveau de langue en FLE, en anglais, et en espagnol. Notre travail a porté sur le niveau B2 en FLE.

1.1 Les critères de conception

Si le choix des thèmes et des documents dépend du concepteur, il est encadré par un certain nombre de critères.

Chaque séance doit pouvoir être réalisée en une heure environ par les étudiants, et comprend :

- une compréhension orale
- une compréhension écrite
- un point de grammaire
- un point de phonétique
- un exercice sur le lexique
- un flash culture

Les ressources peuvent être diversifiées : par exemple, la compréhension orale peut être illustrée par un document audio ou une vidéo, à condition de respecter une durée relativement limitée. De la même manière, la compréhension écrite peut reposer sur un article, l'extrait d'un ouvrage, ou même des affiches publicitaires. La diversité des documents est un élément essentiel dans l'apprentissage puisqu'elle permet aux apprenants d'être confrontés à un grand nombre de supports.

Les exercices mis à disposition nécessitent une correction automatique pour permettre aux étudiants d'être plus autonomes, et pour alléger la charge de travail des enseignants. Les questions sont donc fermées, de type QCM notamment, ce qui limite l'empan pédagogique.

Pour répondre aux thèmes majeurs, il est prévu d'intégrer des séances portant sur l'environnement, l'art, la technologie, mais également l'urbanisme ou la philosophie, afin d'aborder des sujets plus novateurs. Ces choix sont parfois discutés, à cause de leur originalité ou de leur difficulté, mais ils ont pu être maintenus pour développer les centres d'intérêt des utilisateurs. Il est aussi demandé d'utiliser certaines ressources déjà existantes sur le site de Sciences Po, constituées d'exercices déposés sur des sites externes.

Les points de grammaire débutent par une règle grammaticale résumée en quelques lignes, suivie d'un exercice d'application pour en tester l'assimilation. Si l'exercice n'est pas réussi, même après plusieurs tentatives, il revient à l'enseignant en charge du cours de reprendre la notion en présentiel avec des explications et des exercices plus adaptés.

Grammaire : Le but (5min)

Pour exprimer le **but**, on peut utiliser :

- Afin de, dans le but de, dans l'intention de, de crainte de, de façon à, de manière à, de peur de, de sorte à, pour + infinitif
ex : Je fais cet exercice **dans le but** d'améliorer mon français.
- Afin que, de crainte que (ne), de façon (à ce) que, de manière (à ce) que, de peur que (ne), de sorte que, pour que + subjonctif
ex : Je dois travailler dur, **de sorte que** je puisse réussir l'examen.
- De crainte de, de peur de, en vue de, pour + groupe nominal
ex : C'est l'action que nous recommandons, **en vue de** notre projet.

Paris utilise les structures qu'elle possède déjà, de crainte de...

... dépasser le budget fixé.

... dépasse le budget fixé.

... dépassement du budget fixé.

☐ Réussir ☒ Embaquer

Figure 1. Exemple d'un point de grammaire

Il est indispensable d'intégrer à chaque exercice des feedbacks, c'est-à-dire des corrections détaillées expliquant la raison de l'erreur. La correction seule permet à l'apprenant de se rendre compte de ses erreurs mais pas de les comprendre. Chaque retour doit être spécifique à chaque question, ce qui peut engendrer un temps de conception beaucoup plus long.



Quel était le métier d'Haussmann ?

☐ Préfet.

"Il n'est pas architecte, ni ingénieur, mais il sait rassembler les talents. Et c'est ce profil que cherche Napoléon III, pour radicalement changer l'image de la capitale. Alors qu'il est un jeune préfet de province d'origine alsacienne, Georges Eugène Haussmann se voit confier une mission très précise."

☒ Architecte.

☐ Ingénieur.

Figure 2. Exemple d'un feedback suite à une erreur

(Ici, le feedback cite l'extrait de la vidéo qui propose la bonne réponse)

1.2 L'Outil Moodle

Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne créée en 2001, libre, et déclinée dans diverses langues, installée à travers le monde dans différentes universités grâce à son accessibilité et à sa simplicité d'utilisation. En effet, les contenus interactifs étant programmés à l'avance, il est attendu des concepteurs qu'ils intègrent leurs ressources avec facilité.

La plateforme permet d'établir un parcours en incorporant différents éléments. Il peut s'agir d'objets purement dédiés à la structure du contenu (titres, logos...), ou d'exercices interactifs. Voici ceux que nous avons choisi d'utiliser :

1.2.1 Glisser-déposer (ou drag and drop)

L'utilisateur déplace des objets dans des catégories pour les classer. Nous l'utilisons régulièrement pour nos exercices de phonétique, pour permettre aux étudiants de distinguer les phonèmes proches et d'y attribuer les graphies possibles. Il est possible d'effectuer la correction dès qu'un élément est déposé dans une zone cible, mais il est préférable de vérifier globalement les réponses en les validant, de sorte à évaluer les erreurs de langue et non les erreurs techniques.

Classez les mots selon leur prononciation.

[u] [y]

études	Erasmus	postuler	cours
parcours	procédure	groupe	coût
souhaiter	interview	université	candidature

Figure 3. Exemple d'un exercice de drag and drop

1.2.2 Vrai ou Faux

L'utilisateur répond à une question fermée avec deux propositions uniquement. Le niveau B2 étant relativement avancé, nous avons choisi de ne pas utiliser ce type d'exercice, au profit des QCM, plus élaborés.

1.2.3 Questionnaire à Choix Multiples

L'utilisateur répond à une question proposant une ou plusieurs bonnes réponses. Le concepteur définit si une ou plusieurs réponses sont attendues, ce qui est identifiable par l'emploi des boutons radios ou des cases à cocher.



Qui consomme des pastaboxs selon Angélique ? (plusieurs réponses)

☐ Certaines personnes à la maison devant la télévision.

☐ Les célibataires qui n'ont pas envie de cuisiner.

☐ Les adolescents seuls à midi à la maison.

☐ Les enfants qui mangent à la cantine.

☐ Les infirmiers pendant les pauses à l'hôpital.

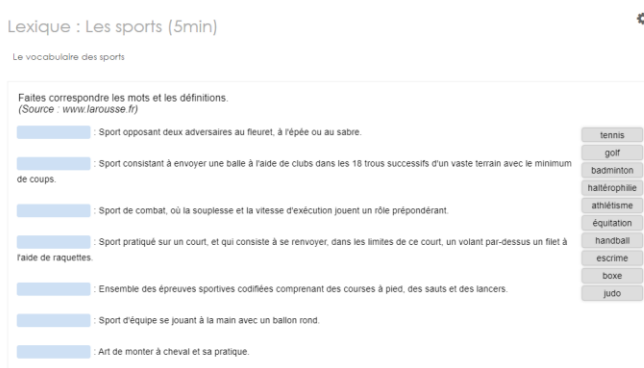
☐ Les gendarmes qui travaillent de nuit.

Vérifier

Figure 4. Exemple d'un exercice de QCM

1.2.4 Etiquettes

L'utilisateur déplace un mot-étiquette dans un texte à trous, dans le but de reconstituer le document d'origine, ou d'associer les étiquettes à des définitions par exemple.



Lexique : Les sports (5min)

Le vocabulaire des sports

Faites correspondre les mots et les définitions.
(Source : www.larousse.fr)

_____ : Sport opposant deux adversaires au fleuret, à l'épée ou au sabre.

_____ : Sport consistant à envoyer une balle à l'aide de clubs dans les 10 trous successifs d'un vaste terrain avec le minimum de coups.

_____ : Sport de combat, où la souplesse et la vitesse d'exécution jouent un rôle prépondérant.

_____ : Sport pratiqué sur un court, et qui consiste à se renvoyer, dans les limites de ce court, un volant par-dessus un filet à l'aide de raquettes.

_____ : Ensemble des épreuves sportives codifiées comprenant des courses à pied, des sauts et des lancers.

_____ : Sport d'équipe se jouant à la main avec un ballon rond.

_____ : Art de monter à cheval et sa pratique.

tennis
golf
badminton
natation
athlétisme
équitation
handball
escrime
boxe
judo

Figure 5. Exemple d'un exercice d'associations d'étiquettes

1.2.5 Textes à Trous

L'utilisateur complète un texte dans lequel certains mots ont été supprimés. Nous avons utilisé ce type d'exercice avec parcimonie pour nous adapter aux difficultés d'écriture que les claviers peuvent imposer aux étudiants. Si l'écrit semble être un domaine que l'on peut travailler aisément sur ordinateur, il ne faut pas omettre les difficultés liées aux claviers : l'azerty n'est utilisé qu'en France et en Belgique, ce qui constitue un obstacle pour les apprenants étrangers. L'emploi des accents génère également une difficulté pour les utilisateurs ayant une maniabilité limitée des outils informatiques.

Complétez les blancs.

Vous pourrez voyager pourvu que la SNCF (ne pas faire) grève.

A supposer qu'il (ne pas y avoir) de train, vous trouverez un moyen de venir.

Pour peu que vous (avoir) de la chance, vous aurez un moyen de vous déplacer.

Si vous (installer) l'application de covoiturage, vous pourrez en trouver un facilement.

Vous pourrez voyager en toute tranquillité à condition que le conducteur (être) aimable.

Vous arriverez à l'heure à condition de (partir) suffisamment tôt.

Si j'étais vous, je (commencer) déjà à m'organiser.

[Vérifier](#)

Figure 6. Exemple d'un exercice de texte à trous

1.3 Les Difficultés Rencontrées

Les obstacles survenus concernent autant la forme que le fond du projet. Les moins contraignants relèvent des désaccords internes à propos des sujets abordés et des registres de langue. Si le correcteur s'est montré peu enclin à dépasser les limites de l'enseignement classique, nous avons tout de même opté pour l'intégration de documents modernes. Il est nécessaire pour des apprenants de niveau avancé d'être confrontés à des situations quotidiennes et à des cadres plus familiers. Cette démarche a été saluée par les étudiants, qui ont fortement apprécié de prendre du recul à l'égard des formalités habituelles pour découvrir d'autres horizons.

La principale difficulté résulte du caractère éphémère de certains liens. En effet, si la modernité des documents est approuvée, elle s'appuie souvent sur des vidéos ou des articles externes, qui peuvent donc être modifiés ou supprimés par les auteurs. Une sauvegarde en interne de ces ressources pourrait remédier au problème, mais l'espace de stockage reste relativement restreint et nous oblige à maintenir à jour les données en continu. De la même manière, certaines sources traitent d'un sujet d'actualité important que le temps peut rendre obsolète. Il est donc important de préciser aux apprenants qu'il faut avant toute chose considérer la date d'édition du document.

Les feedbacks sont élaborés de manière à correspondre le mieux possible à une correction adaptée. Cela dit, il reste délicat de respecter une pédagogie différenciée sans pouvoir prendre en compte ce que le présentiel apporte : il est essentiel pour le formateur d'avoir à la fois accès au travail de ses apprenants en ligne et en face à face. Par exemple, une erreur de frappe peut être interprétée comme une faiblesse dans l'acquisition de la langue, alors qu'elle peut simplement refléter une maladresse. Au contraire, une réponse correcte dans un exercice de type QCM peut être le résultat d'un hasard et non d'une bonne compréhension. Il est donc difficile, si ce n'est impossible, d'établir le véritable niveau de langue d'un utilisateur en se focalisant uniquement sur son travail en e-learning.

De plus, le suivi du travail des étudiants à distance nécessite un temps important, dans la mesure où il est pratique d'accéder aux réponses données pour chaque exercice, et pour chaque apprenant. En considérant qu'une classe compte une vingtaine d'étudiants, il faudrait alors réserver une durée moyenne de 4 à 6 heures par semaine pour vérifier les travaux, à raison de 2 à 3 minutes par exercice, ce qui est considérable si l'on retient que le projet Moodle vise à aider le formateur. Nous rappelons que même si les modules sont automatiquement corrigés, il est impératif pour l'enseignant de garder une visibilité sur ce qui est fait en ligne.

Aussi, l'aisance des apprenants face aux nouvelles technologies semble bien trop souvent évidente, et devrait constituer un élément à considérer. Ainsi, comme l'expose Lebrun (2011:312), « *l'acculturation numérique progresse en constatant les résultats des recherches plus récentes* », ce qui peut être un handicap considérable pour un apprenant souffrant de difficultés en informatique.

Enfin, d'un point de vue technique, il convient de rappeler que la formation e-learning nécessite un accès à un ordinateur, ainsi qu'une connexion internet suffisante. Si cela peut sembler évident, il n'est pourtant pas rare de rencontrer des étudiants en difficulté, ne pouvant s'offrir le matériel nécessaire.

2. L'utilisation des Modules

Une première phase de test s'effectue parallèlement à la conception de la seconde moitié des modules. Cette dernière ne sera pas abordée car elle n'a pas une portée pédagogique mais technique.

La réelle utilisation des modules débute à la rentrée universitaire de septembre 2018 dans l'ensemble des classes de langue concernées. Nous avons pu travailler avec une classe lors du premier semestre de cette année. Suite au succès du projet e-learning, le projet d'enseignement hybride de l'établissement a été renouvelé l'année suivante, durant laquelle nous avons pu suivre une seconde classe dans les mêmes conditions. Nous notons l'importance de suivre un même groupe en présentiel et en distanciel, car « *la possibilité [...] d'échanger entre étudiants ou entre étudiants et tuteurs [...] contribue à cette réussite* » (Ben Abid-Zarrouck, 2012). Le même auteur précise, en se basant sur les travaux de Jacquenot (1993), que « *l'isolement physique peut être de cette manière, compensable, « en partie par l'interactivité des technologies interactives* » » (Ben Abid-Zarrouck, 2010:108). La communication a pour objectif la réussite des apprenants.

2.1 Formation en Présentiel

2.1.1 Organisation

La première classe suivie est constituée de 17 étudiants, tandis que la seconde en compte 19. La parité est équilibrée dans les deux groupes, et l'âge des apprenants varie entre 21 et 31 ans. L'ensemble comprend uniquement des individus issus de milieux aisés, ce qui peut naturellement faciliter leur apprentissage. Les nationalités sont diversifiées, de même que la langue maternelle :

- 2018 : 4 germanophones, 4 hispanophones (3 d'Espagne et 1 d'Argentine), 1 flamandophone, 2 anglophones (d'Australie), 2 italophones, 1 polonophone, 1 lusophone, 1 roumanophone et 1 russophone.

• 2019 : 5 anglophones (des Etats-Unis), 3 italophones, 4 sinophones, 1 germanophone, 2 romanophones et 4 hispanophones (d'Espagne, du Pérou, du Mexique et de Colombie).

Pour les deux groupes, la formation en présentiel s'établit sur 12 semaines, avec 2 heures de cours hebdomadaires. Parmi ces séances, deux sont réservées aux évaluations de semestre, et deux autres aux exposés oraux des étudiants pour leur évaluation en production orale.

Une séance de 2 heures s'organise de deux manières possibles selon l'adaptation du groupe :

Organisation 1	Organisation 2
Point de grammaire	CO
CO ou CE	CE
Discussion / débats	Discussion / débats
PE	PE

Tableau I. Distributions des activités lors des séances en présentiel

Les points de grammaire s'effectuent en classe si nous repérons une difficulté importante dans le groupe, autrement nous demandons aux étudiants de faire les exercices à la maison s'ils en ressentent la nécessité. En effet, la diversité des nationalités, mais aussi des apprentissages antérieurs de chacun, complexifie les types d'erreurs que nous nous devons de cibler. Lorsqu'un exercice de grammaire a lieu en classe, les étudiants se relaient au tableau et se corrigent entre eux. La cohésion du groupe est importante pour faire participer chaque membre de la classe, mais il arrive qu'un étudiant soit plus discret : l'enseignant se doit d'agir sur les déséquilibres pour rendre la classe plus harmonieuse. Il n'intervient que pour contrôler le groupe ou influencer sur les réflexions, mais il est important de laisser les étudiants faire leurs erreurs, les comprendre, et réussir à expliquer certaines notions aux autres pour les consolider.

Les compréhensions orales et écrites sont accompagnées de questions ouvertes, facilitant la réflexion sur des sujets ardues. Pour débiter cette réflexion, il est fréquent de mettre en place des groupes de 3 à 4 étudiants

pour préparer les questions. Suite à cela, la correction se fait avec la classe entière, ce qui permet aux différents groupes de s'exprimer. Si certains documents ne sont présentés qu'à titre informatif, d'autres ont pour but de préparer un débat entre les étudiants, qui fera suite à l'entraînement à la compréhension.

Il est essentiel de permettre aux apprenants de s'exprimer, malgré le nombre important de participants et la contrainte de temps. Nous mettons donc en place une discussion ou un débat, selon le sujet donné, en lien avec le document travaillé. Chacun doit alors intervenir au moins une fois pour exprimer son avis. L'exercice du débat imposé est également intéressant : il s'agit de diviser la classe en deux groupes, chacun devant défendre un point de vue imposé au préalable sur un sujet particulier, par exemple :

- Pour ou contre l'art contemporain ?
- Suffit-il de traverser la rue pour trouver du travail ?
- Avons-nous besoin d'un nouveau mai 68 ?

Cet exercice permet à l'étudiant de s'exprimer sur un sujet, même s'il est en désaccord avec le parti imposé, de manière à apprendre à s'adapter rapidement à une situation. Lors du débat, un argument à la fois est donné, permettant d'alterner la parole d'un groupe à l'autre. Chaque étudiant ne peut s'exprimer qu'une seule fois et doit donc argumenter son idée judicieusement. Ceci a pour but d'équilibrer les temps de parole. Les retours sont majoritairement positifs, car la théâtralisation donne un aspect ludique à l'expression orale.

La production orale est un point à mettre en avant, puisqu'elle ne peut être travaillée qu'en présentiel. C'est aussi pour cela que des exposés oraux sont mis en place en fin de semestre, où les apprenants peuvent présenter un sujet, seuls ou par deux, pendant une vingtaine de minutes. Le choix du sujet est libre pour leur permettre d'aborder des thèmes qui leur plaisent, et qui peuvent donc les mettre plus à l'aise devant un public. L'ambiance reste généralement conviviale, et des questions sont souvent posées après l'exposé pour ceux qui désirent avoir plus d'informations. Ces interrogations permettent aussi d'évaluer la capacité d'adaptation des apprenants. De plus, la théâtralisation facilite l'apprentissage d'une langue. En effet, comme l'explique Schmidt (2006:107),

« il ne faut pas instrumentaliser le théâtre, mais utiliser à plein sa fonction qui est de faire émerger les potentialités artistiques de l'élève pour lui permettre une meilleure appropriation de la langue étrangère au cours du processus d'épanouissement artistique ».

Ainsi, la parole, ludiquement accompagnée par un jeu de rôle, favorise l'apprentissage du français en cours.

Chaque séance est conclue par une production écrite, qui est rendue en fin de cours, et corrigée pour la semaine suivante. Les sujets sont toujours en lien avec le thème abordé lors de la séance, et peuvent prendre un caractère formel ou non. Si certains servent à développer l'imagination, d'autres ont pour objectif d'intégrer la structure d'une argumentation :

- Qu'est-ce que l'art ?
- Quelle est la meilleure méthode pour visiter un pays ?
- Racontez une situation d'injustice dont vous avez été victime ou témoin.

Les corrections prennent en compte la maîtrise pure de la langue (syntaxe, ponctuation, conjugaison...), mais aussi le respect du sujet et l'originalité. L'objectif est d'élargir les capacités de l'étudiant en termes d'expression. Les programmes intègrent par exemple la rédaction d'une lettre de motivation, mais ne préparent pas à la maîtrise de l'humour ou de l'ironie : l'apprenant doit pouvoir cibler ces tournures de la langue sans avoir l'occasion de les employer librement. Les textes reçus sont généralement plus formels au début du semestre, pour devenir plus critiques et humoristiques en fin de parcours. Au-delà de la manipulation des mots,

« le rôle de l'humour dans les stratégies mnémotechniques est très net. L'association entre l'information donnée et le plaisir qu'elle suscite par le message ou l'image humoristiques qui l'accompagnent stimule la mise en mémoire » (Schmoll, 2000:52).

Ainsi, la gestion de la pragmatique est mise en avant et conditionne l'apprenant dans l'acquisition positive du français.

2.1.2 Retours des Etudiants

D'une manière générale, les retours des étudiants sur le cours en présentiel sont concluants, les activités proposées sont globalement appréciées. Les rares échecs concernent principalement les sinophones, qui n'ont pas réussi à s'adapter à l'apprentissage participatif. En effet, en raison

du clivage avec les formations asiatiques plus strictes, certains étudiants n'ont pas été à l'aise avec l'idée de s'exprimer librement en classe. Si certains ont su travailler régulièrement et progresser à une vitesse considérable, d'autres ont, au contraire, abandonné face à la difficulté d'adaptation.

1	She really knows how to engage students. Keeping a comfortable environment in class, favourable for participation. Keeping the contents and discussion topics updated.
2	Provision and discussion of engaging subject material.
3	Elle est sympa
4	Excellent communication with students. Ability to encourage the group to participate on debates.
5	Elle sait comment attirer l'attention des élèves et nous faire participer sans effort.
6	Elle utilise très bien les médias différentes, elle fait un lien entre apprendre la langue et connaître la France. Elle utilise très bien le Moodle.
7	Our teacher was always very well organised, and it was great how she always had different activities and topics for the class, so it was never boring. She put a lot of effort into our class, which I really appreciated. I liked doing spontaneous writing exercises and she always handed our work back the following week. Overall, she made the class interesting and I always looked forward to it.
8	She was very confident and polite
9	Very friendly and approachable.
10	Très dynamique, avec des activités très créatives.
11	Très bonne enseignante! J'apprécie vraiment votre ouverture d'esprit et votre approche décontractée et détendue.

Figure 7. Retours évaluatifs des étudiants en fin de semestre

Les résultats finaux suite à l'ensemble des évaluations sont également concluants. Les moyennes du groupe de 2018 varient de 11,6/20 à 17,9/20, avec une moyenne de classe à 15/20. Pour le groupe de 2019, les notes s'étendent de 7,1/20 à 17,3/20, avec une moyenne de classe à 13,4/20. Le passage en C1 reste cependant discuté, il est souvent recommandé pour ces apprenants de rester en B2 pour le second semestre afin de consolider leurs acquis au préalable.

2.2 Formation à Distance

2.1.1 Déroulement de la Formation

Le projet hybride complète la formation initiale par le e-learning conçu précédemment. Il est fortement recommandé aux étudiants d'effectuer le parcours sur Moodle, sans pour autant le rendre obligatoire, car cette formation ne figure pas dans le syllabus officiel de l'établissement. Malgré cela, tous les étudiants sont automatiquement inscrits au cours en ligne, et il est du devoir de l'enseignant d'insister, semaine après semaine, sur l'importance de ce bonus.

Si le premier module suscite un engouement mitigé causé par l'inconnu, les autres sont suivis plus ou moins régulièrement. Les exercices sont en moyenne effectués avec plus d'assiduité chez les apprenants de 2019 que chez leurs prédécesseurs.

Dans le groupe de 2018 :

- Seule une étudiante n'effectue aucun exercice sur le parcours en ligne. Ses résultats en compréhension orale sont impactés et démontrent une faiblesse certaine, comparée à ses camarades.
- Durant le reste du semestre, 4 étudiants s'éloignent progressivement du programme Moodle, et n'effectuent que deux exercices de phonétique (la distinction entre le [e] et le [ɛ]). Il est intéressant de noter que trois d'entre eux sont hispanophones, et requièrent ce type d'exercice compte tenu de l'absence du phonème [ɛ] dans leur langue maternelle. Ils effectuent également une approche de la compréhension orale sur plusieurs clips vidéo des campagnes présidentielles. L'intérêt politique est ici probablement à mettre en lien avec la spécialité de leur parcours au sein de cette école. Parmi ces étudiants, le premier travaille avec beaucoup d'assiduité en présentiel, ce qui lui vaut une excellente moyenne finale. Les deux autres obtiennent des résultats satisfaisants, mais il est regrettable qu'ils n'aient pas corrigé leurs lacunes grâce au parcours e-learning. En effet, les difficultés ciblées concernent, chez eux, des points de niveau B1 ou inférieur, que le projet Moodle reprend. Après discussion avec eux, il se trouve qu'ils n'avaient pas conscience de la gravité de leurs erreurs.
- Le reste du groupe travaille les exercices avec plus de régularité, même s'il néglige certains exercices de compréhension écrite. La longueur des

documents, ainsi que leur nature textuelle constituent l'obstacle principal selon eux, dès lors qu'ils prennent plus de plaisir à travailler sur des documents moins conventionnels.

Dans leur globalité, les exercices effectués sont réussis après une ou deux tentatives. Les notes finales obtenues sur Moodle s'étendent de 14 à 19,9/20, avec une moyenne générale de 16,2/20, ce qui témoigne d'une très bonne réussite du groupe.

Concernant la classe suivie en 2019 :

- 6 étudiants ne suivent que partiellement le parcours, en travaillant uniquement au début du semestre. Parmi eux :

- o Une étudiante ne s'est jamais connectée et n'a pas validé son diplôme à cause d'un trop grand nombre d'absences dues à des problèmes personnels.

- o Deux étudiants sud-américains ne font que peu d'exercices, ce qui s'assimile à leur travail en présentiel : ils assument leur manque de travail et entendent qu'ils auraient pu progresser davantage avec plus d'efforts, mais gardent un niveau correct.

- o Enfin, les trois dernières étudiantes concernées sont sinophones et considèrent que la pédagogie proposée ne leur convient pas. Seule l'une d'entre elles a validé son semestre avec une moyenne très juste de 10/20. Les deux autres refusent de travailler, tant en présentiel qu'à distance, remettant en question les capacités d'enseignement de tous les professeurs du pays. Nous avons notamment été confrontés à un cas de fraude de leur part lors d'un examen, ce qui démontre un manque d'investissement et de sérieux.

- 3 étudiants suivent le parcours de façon irrégulière. Si deux d'entre eux justifient leur manque de travail par l'absence d'intérêt pour la langue, la troisième a des difficultés liées à la surestimation de son niveau : étant capable de formuler des phrases longues – bien qu'erronées – en présentiel, elle n'a pas conscience de ses nombreuses lacunes et estime qu'il n'est pas nécessaire de travailler sur Moodle. Ses résultats, en présentiel comme en ligne, la déçoivent car ils n'atteignent pas ses attentes. Ceci dit, après une difficile remise en question, le travail se met en place et elle réussit à entrer en CI l'année suivante.

- Les autres étudiants du groupe effectuent presque tous les exercices, à quelques exceptions près. Ces exercices concernent encore une fois la compréhension écrite, mais cette fois-ci, c'est l'accessibilité aux sites externes qui pose problème. Les apprenants regrettent l'omniprésence de publicités sur les pages internet, ce qui ajoute une difficulté supplémentaire que nous n'avions pas considérée lors de la conception. Les exercices sont réalisés à plusieurs reprises avant d'être réussis, et certains utilisateurs montrent un réel acharnement avec pour objectif de se perfectionner, avec notamment une dizaine de tentatives pour la dernière étudiante sinophone de la classe.

Les résultats finaux sont satisfaisants, avec des notes allant de 8,2 à 20/20, pour une moyenne de la classe à 15,7/20.

2.2.2 Evaluations

Dans les deux groupe suivis, des retours sont demandés oralement lors du dernier cours en présentiel, de manière informelle, de sorte que les étudiants puissent se sentir plus en confiance. Ils ont ainsi pu discuter librement des aspects positifs et négatifs de leur formation en ligne. Ils apprécient la nouveauté et la modernité de leur formation, ainsi que l'accessibilité et la liberté qu'elle engendre, du fait qu'ils ont la possibilité d'effectuer les modules – ou non – dès qu'ils le souhaitent, depuis chez eux. Les thèmes sont également salués : la classe est agréablement surprise par la manière dont les sujets sensibles sont abordés. Si les premiers thèmes sont classiques, ils mettent à disposition des documents originaux (des vidéos de chaînes YouTube, des publicités, des séries, des sketches...). Cela permet d'aborder des thèmes déjà connus avec un point de vue plus humoristique ou plus critique.

Le large choix des exercices est remarqué : les apprenants sont satisfaits de pouvoir sélectionner les points de grammaire qui leur posent problème, sans être obligés d'effectuer des travaux sur des règles grammaticales qu'ils maîtrisent déjà. Ils regrettent cependant que de nombreux liens vers des sites externes ne fonctionnent plus. Ces liens étant les seuls imposés par l'établissement, l'information a pu être remontée de sorte que soient mises à jour les ressources internes.

Le thème de la philosophie, abordé en dernier pour faire la transition entre les niveaux B2 et C1, divise les apprenants. Si certains considèrent le sujet comme difficile et inaccessible, d'autres en admettent la complexité mais apprécient la possibilité de découvrir une thématique qui n'existe pas dans leur formation initiale. En effet, certains programmes scolaires n'abordent pas, ou très peu, les concepts philosophiques que nous apprenons en France au lycée¹. De plus, cela permet d'élaborer les capacités en éloquence, ce qui est un atout dans une formation en langue.

La prise en compte des retours des apprenants est aussi importante que la formation elle-même. Comme l'indique Mayer (2008:767), la pédagogie en ligne...

[...] démontre la relation réciproque entre la science de l'éducation et la science de l'enseignement. Cette réciprocité se reflète dans la thèse selon laquelle comprendre comment les gens apprennent, aide les chercheurs à identifier les caractéristiques de la conception pédagogique dont l'efficacité doit être testée, et les preuves concernant les conceptions pédagogiques efficaces (et inefficaces) peuvent être utilisées pour tester ou améliorer les théories sur la façon dont les gens apprennent.²

Cela veut dire qu'un échange, même pour une formation à distance, se doit d'être permanent, tant pour le formateur que pour les utilisateurs.

Conclusion

Les enseignements en présentiel et à distance répondant à des critères et des contraintes différents, il est essentiel de distinguer les capacités réelles de chacun. L'adaptation à l'utilisateur est indispensable. Dans le cas présenté, la formation initiale en classe est complétée par le e-learning, sans être remplacée par ce dernier. Nous pouvons enrichir l'ensemble du parcours hybride grâce à l'utilisation d'outils ciblant la pédagogie différenciée, notamment en permettant aux apprenants d'effectuer librement les exercices qu'ils souhaitent. C'est une force qu'il faut néanmoins maîtriser en laissant les rênes au formateur. Son rôle est irremplaçable, non seulement pour la dimension humaine du métier, mais aussi pour contrôler ce que la machine est incapable de régir.

L'utilisation de l'enseignement hybride au sein de notre établissement auprès de deux groupes distincts permet de discerner les erreurs que nous devons corriger pour les prochaines années, mais aussi de rendre compte

des réussites et des progrès engendrés. Alors qu'on regrette l'instabilité des sites externes qui ne dépendent pas du concepteur ou du formateur, il est possible à l'avenir de contourner ces ressources, soit en les intégrant en interne, soit en les remplaçant par des éléments plus sûrs. Nos résultats ne concernant qu'un échantillon restreint – jeunes adultes, milieu aisé, majoritairement occidentaux – il n'illustre pas forcément une réalité présente pour un public plus large.

De plus, la différence entre les deux classes testées nous oriente sur la manière dont le e-learning doit être intégré à la formation globale : tandis qu'on observe dans le premier groupe une homogénéité et une cohésion amicale qui renforce le travail collectif et individuel, le second subit au contraire un clivage qu'il a été difficile d'effacer, et qui a terni les progressions. Il est important de prendre en considération la capacité d'adaptation de chaque étudiant à la pédagogie française, car les parcours antérieurs sont multiples et peuvent freiner les avancées.

En définitive, l'harmonie d'un enseignement hybride repose sur la capacité d'adaptation de tous ses utilisateurs – concepteur, correcteur, formateur, apprenant – de manière à équilibrer le travail des compétences requises. Il convient de garder le contrôle sur la formation à distance, tout en laissant une certaine liberté à l'étudiant pour lui laisser le plaisir d'apprendre. La complémentarité entre le présentiel et le distanciel repose avant tout sur la variété des ressources, qui doivent rester appropriées aux supports physiques ou virtuels, sans que l'un n'ait pour objectif de remplacer l'autre.

¹ <https://www.philomag.com/articles/la-carte-deurope-du-cours-de-philo>

² Traduction d'après le texte original : « . Overall, the 10 principles of multimedia instruction demonstrate the reciprocal relationship between the science of learning and the science of instruction. This reciprocity is reflected in the thesis that understanding how people learn helps researchers identify instructional design features to be tested for effectiveness, and evidence concerning effective (and ineffective) instructional designs can be used to test and improve theories of how people learn. »

Sigles

CE = Compréhension écrite

CECRL = Cadre européen commun de référence pour les langues

CO = Compréhension orale

FLE = Français Langue Étrangère

MOOC = Massive open online course (cours en ligne ouvert et massif)

PE = Production écrite

PO = Production orale

QCM = Questionnaire à choix multiples

Références bibliographiques

- [1] Ben Abid-Zarrouck Sandoss (2010), « L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne ». *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 17, 103-124.
- [2] Ben Abid-Zarrouck Sandoss (2012), « Les échanges sur les forums et la réussite en enseignement en ligne » ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [en ligne depuis le 1er avril 2012] <<http://journals.openedition.org/dse/524>>
- [3] Jacquinot Geneviève (1993), « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*, n°102, 55-67.
- [4] Lebrun Marcel (2011), « Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 18, 287-316.
- [5] Mayer Richard (2008), « Applying the Science of Learning: Evidence-Based Principles for the Design of Multimedia Instruction », *American Psychologist*, 760-769.
- [6] Schmidt Prisca (2006), « Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 38. Les langues à l'école, sous la direction de Françoise Delpy, 93-109.
- [7] Schmoll Laurence (2016), « L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique », *Sciences du jeu* n°5 [en ligne depuis le 28 février 2016] <<http://journals.openedition.org/sdj/628>>
- [8] Trécourt Fabien (2013), « La carte d'Europe du cours de philo » <<https://www.philomag.com/articles/la-carte-deurope-du-cours-de-philo>>