



**HAL**  
open science

# Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions

Christian Degache, Elke Nissen

## ► To cite this version:

Christian Degache, Elke Nissen. Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02019442

**HAL Id: hal-02019442**

**<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02019442v1>**

Submitted on 14 Feb 2019

**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.

# Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions

Christian DEGACHE et Elke NISSEN, LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3

## 1. Introduction

### 1.1. Cadre de la recherche :

Cet article, qui donne suite à une communication effectuée à l'occasion du colloque "Echanger pour apprendre en ligne" ([EPAL](#)), part du constat posé dans l'appel à contributions de ce colloque, à savoir que dans les "campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogiques" (EPAL, 2007), le rôle accordé aux interactions en ligne restant pour sa part minime. En didactique des langues, il est vrai que de nombreux travaux et initiatives se sont centrés sur les questions de création de ressources, de leur accessibilité et de leur gestion de manière à pouvoir concevoir à la demande des itinéraires d'apprentissage adaptés (Develotte et Pothier, 2004).

Or, la situation a fortement évolué ces dernières années : les ressources sont de plus en plus accessibles en ligne, les centres de ressources et autres libres-services se sont multipliés et les étudiants sont de mieux en mieux équipés. Certes il est encore nécessaire d'accorder aux ressources un intérêt particulier, notamment pour les mutualiser et les pérenniser, mais peu à peu les problématiques de création, d'accessibilité et de gestion cèdent la place aux problématiques de la médiation vers ces ressources comme en témoigne le colloque [TIDILEM](#) (2006), notamment au moyen de la communication médiatisée par ordinateur. Tout étudiant dispose en effet d'une adresse électronique comme tout enseignant ce qui étend fortement les possibilités de contact entre les acteurs de la formation et rompt en principe l'isolement.

Si bien que la question n'est plus seulement de savoir comment accéder aux ressources, ni de préciser à quelle fin intégrer ponctuellement telle ressource, mais surtout de déterminer par quelle médiation humaine on va aider à leur utilisation. Autrement dit, vu que l'enseignant est devenu joignable –presque– à tout moment : comment peut-on le solliciter et à quelles fins ?

Avec quelles attentes ? Dans quelles limites et selon quelles règles (dans quelle langue, avec quelle exigence de correction, à titre individuel ou au nom du groupe...) ?

À notre sens, chercher des réponses à ces questions revient à considérer que l'interaction en ligne (par courriel, message instantané, forum, etc.) fait partie de la formation. Cette évolution, lourde de conséquences en didactique des langues quand on sait le rôle central joué par l'interaction dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, nous amène en même temps à constater que les formations en langues utilisant les TICE se posent en définitive des questions propres aux formations hybrides, soit un type de formation qui se caractérise par une "double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant" (Nissen, 2006 : 45). Ou autrement dit, "des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique" (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 : 470 ; 2005), et s'inscrivant dans un processus d'innovation, "dans la continuité et la rupture par rapport à des pratiques antérieures" (Brodin, 2006 : 240), processus lui-même lié à la mise à distance, "l'hybridation étant alors comprise comme une conséquence de l'innovation" (Charlier, et al., 2006 : 480-481).

Les formations en langues sur lesquelles porte la présente contribution sont précisément dans cette situation. Nous évoquerons brièvement ci-après, dans cette introduction, le projet dans le cadre duquel elles sont conçues et mises en œuvre, puis nous délimiterons la problématique spécifique les concernant. La deuxième partie de l'article sera consacrée à la présentation des formations analysées selon une typologie en quatre catégories. Nous préciserons ensuite dans la troisième partie notre méthodologie de recherche et de recueil des données avant d'entreprendre dans un quatrième temps l'analyse proprement dite des résultats. Cette recherche, de nature exploratoire, se donne donc pour objectif de mieux connaître les effets de la mise à disposition d'enseignants de langues, de cultures et de formations fort variées, des outils de formation en ligne permettant les interactions à distance.

## **1.2. Le projet FLODI**

Les formations ici considérées sont lancées, depuis 2003 pour les premières, dans le cadre du projet [FLODI](#) (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires<sup>1</sup>) (Degache, 2004) en direction des étudiants non-spécialistes (secteur LANSAD). Elles visent à élargir,

---

<sup>1</sup> Projet faisant l'objet d'un soutien de la part de la Région Rhône-Alpes et du Ministère de l'Éducation Nationale à travers le consortium Grenoble Universités dans le cadre des contrats quadriennaux.

diversifier et améliorer l'offre de formation en langues dans les universités grenobloises, tout en se donnant aussi pour objectif de favoriser, à travers des réalisations concrètes, la mise en œuvre d'une synergie interuniversitaire entre les personnels concernés (enseignants, chercheurs, non-enseignants) et les étudiants eux-mêmes.

Cette synergie, nécessaire pour dynamiser une politique interuniversitaire multilingue<sup>2</sup>, devait conduire à trois types de résultats dans une logique de mutualisation : (i) la création de ressources numériques pour l'apprentissage ; (ii) la conception et la mise en œuvre de formations scénarisées –ou “parcours”– mettant à profit les ressources existantes et nouvellement créées pour des besoins précisément identifiés ; (iii) la mise au point de “modèles de formation” (Degache, 2006a, 2006b : 173) s'émancipant à des degrés divers de la configuration présentielle classique et permettant de regrouper les nouvelles formations dans quelques catégories prototypiques sur la base d'un certain nombre de traits communs.

Sur le plan de leur conception, les formations répondent à quelques critères communs : jouir d'une reconnaissance institutionnelle au même titre qu'une formation en présentiel, être adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), permettre l'obtention de crédits européens. Mais la nature fédérative de ce projet qui autorise la mise au point de solutions diverses à condition que les modalités soient appropriées aux publics, langues, objectifs et situations de formation, laisse une forte marge d'initiative et d'innovation aux concepteurs, (caractéristique essentielle de la recherche-action). Le projet FLODI constitue donc une fédération concertée de formations autonomes situées. Si bien qu'elles peuvent se différencier par de nombreux aspects tels que les types d'activités proposés en ligne, les aides mises à disposition (Nissen, à paraître) et le scénario de communication (Nissen, 2006), incluant par conséquent pour ce dernier le rôle accordé aux interactions en ligne.

### **1.3. Problématique**

Étant donné la large gamme de variations que peuvent présenter ces formations en langues, dont la grande majorité constitue, comme nous le verrons, des formations hybrides, les questions que nous posons sont les suivantes :

---

<sup>2</sup> Neuf langues ont été concernées jusqu'à présent (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français langue étrangère, italien, japonais, russe) et une approche plurilingue pour l'intercompréhension des langues romanes. Dans le cadre de FLODI, des aménagements des outils utilisés, notamment de la plateforme [ESPRIT](#) (2001) dans le cadre d'une collaboration entre l'Université de Mons-Hainaut et Grenoble Universités, ont été apportés, de façon par exemple à pouvoir pratiquer l'affichage de plusieurs alphabets dans le même environnement.

- Quelle place et quel rôle les enseignants accordent-ils aux interactions en ligne dans ces formations ?
- Sur quelles pratiques et représentations s'appuient-ils ?
- Quels sont les facteurs d'éventuelles évolutions de leurs pratiques ?
- Sur quels objets portent ces évolutions : volume, nature, fonctions des échanges ?

Nous postulons que la mise en œuvre des formations hybrides est motivée au départ, soit par la mise à disposition de ressources supplémentaires en ligne en complément d'un cours présentiel, soit par l'individualisation de la formation et le dépassement des contraintes du présentiel (en termes d'horaires, lieux, effectifs...). A partir de là, nous faisons l'hypothèse que les interactions en ligne jouent un rôle assez contrasté :

- si leur rôle n'est pas envisagé au départ, ou bien s'il est sous-estimé, la présence d'outils de communication dans l'environnement numérique, et leur utilisation potentielle ou effective, amène cependant les enseignants à leur accorder un intérêt croissant si bien que des changements dans la conception de la formation vont intervenir ;
- si leur place et leur rôle est déjà prévu, la découverte des spécificités de ces interactions et de ce qu'elles impliquent en termes d'organisation et de gestion de la formation (gestion du volume, du temps, des outils, questions de supervision, de validation, de correction et d'évaluation...), va conduire à une série de réajustements.

## 2. Présentation des formations analysées

Compte tenu de la diversité des formations considérées et du fait que les typologies existantes ([COMPETICE](#) (2001), types d'autoformation (Degache, 2006b)) ne sont jamais complètement satisfaisantes car basées sur la mise en avant d'un critère particulier, nous avons choisi de les regrouper en quatre catégories sur la base de critères fédérateurs en partie hétérogènes.

Ainsi la fonction du distantiel est-elle mise en avant pour réunir les six formations de la 1<sup>ère</sup> catégorie, pour lesquelles il fonctionne comme un complément ou un ajout, sans incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel<sup>3</sup>, comme un « cahier d'activités en ligne » facultatif, pour préparer, revoir ou consolider certains aspects du cours en présentiel en manipulant les éléments de la langue (exercices de grammaire, de vocabulaire, de phonétique, etc.), ou encore pour compléter le travail autour d'une habileté donnée, principalement la compréhension orale et/ou écrite, parfois l'expression écrite.

---

<sup>3</sup> Ce qui n'empêche pas une incidence formelle, par exemple l'attribution d'une note de « contrôle continu » pour la réalisation de ce travail.

C'est en revanche la relation entre présentiel et distantiel qui constitue le critère fédérateur des trois formations de la deuxième catégorie, plus précisément le fait que les deux modalités soient interdépendantes en ce sens que, dans ces formations, les étudiants ne sont pas en mesure de suivre le cours en présentiel s'ils n'ont pas suivi la part de formation en ligne et inversement. Il y a donc une alternance fonctionnelle entre les deux modalités puisque chacune d'entre elles a une fonction particulière, ce qui permet en même temps d'assouplir certaines contraintes du présentiel (par ex. les effectifs en allégeant le groupe présentiel à certaines séances quand les autres travaillent en ligne).

La troisième catégorie est constituée autour d'un critère fort différent puisque c'est ici la nature collaborative de l'activité, en réseau de groupes distants, qui est l'élément fédérateur, même si de fait, il y a également une interdépendance entre présentiel (au niveau du groupe classe) et distantiel (en relation avec d'autres groupes d'apprenants) et une alternance fonctionnelle (par ex. autour d'un travail sur la méthodologie qui prépare à la démarche d'intercompréhension pratiquée à distance). Les trois formations ici réunies sont en outre structurées par la réalisation de macro-tâches.

Enfin, c'est le "ratio de la charge de travail en présence et à distance" (Charlier et al., 2006 : 482) qui constitue le principal critère fédérateur des trois formations de la quatrième catégorie. En effet, dans celles-ci, le présentiel occupe une place minimale (selon un rapport allant de 30/70 à 10/90). Comme dans la troisième catégorie, les tâches structurent la formation. Dans les formations ici regroupées, toutes les aptitudes sont visées en ligne mis à part l'interaction orale. Celle-ci est visée, tout comme l'expression orale, au moment des quelques regroupements présentiel (ou bien par échange téléphonique), sous forme d'exposé oral à partir d'un travail en groupe en ligne ou à travers un atelier de conversation orale. Le tutorat en ligne est individualisé et ses fonctions et types d'aide sont prédéfinis.

Les quatre tableaux ci-après présentent, selon ces quatre catégories, les quinze formations considérées dans cette étude<sup>4</sup> suite aux entretiens que nous avons menés avec leurs concepteurs (cf. 3 ci-après).

---

<sup>4</sup> Ce qui ne constitue pas la totalité des formations labellisées FLODI mais seulement environ les deux tiers d'entre elles à l'heure où nous écrivons ces lignes.

Formation	Plateforme	Nombre étudiants	Public / objectifs	Présentiel /semestre	Distance /semestre
Anglais 1	Dokeos	800	futurs ingénieurs/ ang spécialité	25h	0h
Anglais 2	e-lang Dokeos	1800	scientifiques/ang spécialité	18-24h	6h
Anglais 3	Esprit		futurs professeurs des écoles	24h	12h
Anglais 4	Esprit	-	tous étudiants/phonétique	-	8-12h
Espagnol	Esprit	25	tous étudiants/CLES	24h	12h
Russe	Esprit	14	tous étudiants/généraliste	24h	12h

**Tableau 1** - Catégorie 1 - Formations avec distantiel complémentaire.

Formation	Plateforme	Nombre étudiants	Public / objectifs	Présentiel /semestre	Distance /semestre
Anglais 5	e-lang, TagMa	75	managers/ang spécialité	24h	non déf.
Chinois	Esprit	20	tous étudiants/ généraliste	18h	6h
Italien	Esprit	27	études politiques/généraliste	18h	12h

**Tableau 2** - Catégorie 2 - Formations avec interdépendance entre le présentiel et le distantiel.

Formation	Plateforme	Nombre étudiants	Public / objectifs	Présentiel /semestre	Distance /semestre
DDL romanes	Esprit, Galanet	22	master/formation didactique	12h	12h
Intercomp. it	Esprit, Galanet	6-16	tous étudiants/comm. et collab.	14-16h	8-10h
Intercomp. es	Esprit, Galanet	12-18	tous étudiants/comm. et collab.	12h	8h

**Tableau 3** - Catégorie 3 - Formations basées sur travail avec d'autres groupes distants.

Formation	Plateforme	Nombre étudiants	Public / objectifs	Présentiel /semestre	Distance /semestre
Allemand	Esprit	15-18	tous étudiants/généraliste	8h	28h
Anglais 6	Esprit	10-15	tous étudiants/généraliste	4-6h	18-20h
Anglais 7	Intratek	1-10	sciences sociales/ang spécialité	2h	24h

**Tableau 4** - Catégorie 4 - Formations avec distantiel majoritaire.

### **3. Méthodologie de recherche et recueil des données (démarche d'analyse)**

Afin de tester nos hypothèses de départ, quinze entretiens basés sur un questionnaire écrit hétéro-administré<sup>5</sup> (cf. annexe en 7) constitué de questions fermées et ouvertes, d'une durée allant de 30 à 90 minutes chacun, ont donc été réalisés en mars et avril 2007 et enregistrés. Ces interviews nous ont permis de dépasser la simple observation des contenus en ligne et de connaître les appréciations de la formation qu'ils avaient conçue et souvent tutorée eux-mêmes, ainsi que leurs projets de modification éventuels et leurs représentations.

Comme nous l'avons dit plus haut (1.3), nous supposons que la place accordée aux interactions via internet, ainsi que leur nature au sein de la formation, non seulement vont de pair avec la manière dont les enseignants conçoivent la formation hybride, mais sont aussi voués à évoluer en fonction des pratiques et dépendent surtout des représentations et de leur évolution. Le questionnaire ainsi que les entretiens étaient par conséquent centrés en grande partie sur la prévision, le déroulement effectif et l'appréciation par les enseignants-tuteurs des interactions en ligne. Ainsi, le recoupement des différents entretiens nous a permis, d'un point de vue ingénierique, de mieux connaître le rôle accordé aux échanges en ligne dans les formations hybrides par les enseignants-concepteurs et les motivations des évolutions. Le questionnaire comportait cinq parties :

1. **Les données générales sur le concepteur et la formation** : nom et statut du concepteur ; langue, plateforme, nombre d'étudiants, niveau de langue, heures en présentiel et à distance et description du contenu de la formation.
2. **La présence de la consigne d'interagir en ligne au début de la formation** : sa fréquence, le canal par lequel elle est formulée, avec qui les étudiants sont incités à interagir et pourquoi.
3. **L'interaction qui a effectivement lieu pendant la formation** : entre qui et qui, avec quel outil, sa quantité et l'appréciation de cette quantité ; le suivi qui est fait par rapport à la partie distantielle de la formation (comment le tuteur s'assure-t-il que les étudiants la mettent à profit, comment réagit-il lorsqu'un travail est insatisfaisant, ajoute-t-il des consignes supplémentaires à celles données au départ de la formation, comment réagit-il lorsqu'un étudiant le sollicite en ligne, intervient-il pour corriger des productions publiées en ligne par les étudiants, intervient-il dans le travail en groupe à distance ?)

---

<sup>5</sup> C'est-à-dire lu conjointement côte à côte mais complété par l'enquêteur, tant pour les questions fermées que pour les questions ouvertes.

4. **La conception qu’ont les enseignants-concepteurs-tuteurs de leur formation** : les tâches qui leur semblent justifier un allègement des heures présentiels, le bilan qu’ils tirent de leur formation, les changements prévus ou déjà effectués dans la formation.
5. **La manière dont ils définissent des concepts en lien avec la formation** : une communication idéale, le travail en groupe, une bonne formation hybride ; l’importance qu’ils accordent à l’interaction en ligne, ainsi que ses atouts et conditions d’efficacité.

Les données recueillies grâce à ces entretiens ont été analysées de manière quantitative, à partir des réponses données aux questions fermées, de façon à trouver des caractéristiques communes ou au contraire des différences entre les formations ou catégories de formation. Elles ont également fait l’objet d’une analyse qualitative visant, à partir des réponses aux questions ouvertes et grâce aux commentaires faits en parallèle aux réponses aux questions fermées, à identifier les appréciations et représentations des concepteurs.

Le projet FLODI était lié à la promotion de formations ouvertes et à distance en langues, mais n’imposait pas une réflexion théorique commune aux concepteurs. Les enseignants de langue ont donc pu concevoir une formation selon leurs propres représentations pédagogiques, la plupart du temps en avançant par expérimentations successives car tous n’étaient pas familiarisés avec ce type de formation au préalable. Cela a abouti à des formations hybrides d’une grande diversité dont le point 2 de cet article a donné un aperçu. Notre question de recherche portant sur les pratiques, représentations et évolutions des interactions en ligne dans les formations hybrides du point de vue de l’enseignant peut ainsi se nourrir d’un terrain large et diversifié. Et en retour, les observations faites ici-même pourront servir à la réflexion dans le cadre de l’évolution de ces mêmes formations, mais aussi dans le cadre de l’élaboration de nouvelles formations hybrides en langues. Nous voyons là une illustration du “cycle de la recherche-action” (Narcy-Combes, 2005 : 114) –à laquelle nous associons les enseignants consultés– en ce sens qu’il s’agit de viser “la transformation de la réalité pédagogique”, soit la mise au point d’une réalité nouvelle qu’il s’agit alors, au moyen de l’intervention, de décrire et de comprendre avant d’envisager de renouveler le processus, comme le précisent en 1989, Gagné et al. (cités par Mangenot, 2000 : 111).

## **4. Résultats : pratiques, représentations et évolutions**

Les réponses obtenues lors des entretiens seront articulées de manière synthétique, selon la répartition en quatre catégories, autour des pratiques, des représentations associées et des indices et facteurs d'évolution, et ne pourront suivre le questionnaire par conséquent de manière strictement linéaire. Notons cependant en préambule que les enseignants interrogés éprouvent une certaine difficulté à cerner ce qui relève exactement de l'interaction en ligne : par exemple, le dépôt d'un travail dans un espace partagé, ou sa correction, en font-ils partie ? Ou encore, lorsqu'une consigne pour un travail à distance est donnée en ligne mais que le travail est rendu et commenté en présentiel, s'agit-il alors d'une interaction en ligne ? Les échanges que les enseignants comptabilisent sont par conséquent surtout ceux qui se font par les outils de communication, en premier lieu le courriel, puis le forum et, parfois, le clavardage. Quand d'autres outils seront impliqués, nous le mentionnerons explicitement.

### **4.1. Pratiques**

#### **4.1.1. Incitation à interagir en ligne**

La distinction entre les différentes formations que nous avons faite dans le point 2 (cf. les 4 catégories de formation) reste pertinente lorsqu'on s'intéresse à la sollicitation de l'interaction au sein de ces formations. Ainsi, les six formations de la première catégorie n'incitent jamais les étudiants à interagir avec les autres étudiants du cours ou bien avec une personne extérieure au cours ; certaines encouragent en revanche le contact en ligne avec le tuteur (pour demander de l'aide (3/6), soumettre une production (2/6) ou pratiquer la communication en LE (1/6)). Dans les formations où le distanciel a une fonction complémentaire par rapport au présentiel, la personne de référence dans la communication en ligne est ainsi l'enseignant-tuteur.

Les formations de la deuxième catégorie, quant à elles, stimulent tous les étudiants à entrer en contact non seulement avec le tuteur, mais aussi avec les autres étudiants du cours ; le contact avec des personnes extérieures au cours n'est en revanche pas demandé. Mais, si la demande d'interagir via internet avec les étudiants issus du même cours est systématique dans cette catégorie, le résultat de cette demande est moins certain. En effet, pour une seule de ces trois formations, le tuteur affirme que les échanges entre pairs ont bien lieu (italien).

Les formations de la troisième catégorie se caractérisent au contraire par un contact systématique avec des personnes extérieures au cours (c'était là notre critère distinctif pour cette catégorie utilisée dans le point 2 du présent article) ; l'échange en ligne avec les autres

étudiants du cours y est également systématiquement encouragé, celui avec le tuteur en revanche ne l'est que dans une formation sur trois, la compréhension des écrits des autres étudiants, rédigés en langue étrangère, étant considérés comme primordiale et le cours présentiel suffisant pour traiter les différentes questions.

Dans la quatrième catégorie de formations qui se déroulent majoritairement à distance, l'interaction en ligne joue un rôle important entre les acteurs de la formation. Ainsi, les étudiants sont toujours incités à interagir avec le tuteur et avec les autres étudiants du cours. Contrairement à ce que nous avons constaté pour les formations de la deuxième catégorie, l'interaction sollicitée entre pairs a ici effectivement lieu. Que ce soit à cause d'un fort accent mis sur le travail en groupe (en allemand) ou simplement parce que le contact avec les pairs permet de se sentir moins isolé, les étudiants recherchent ainsi le contact avec les autres étudiants dans une formation qui se déroule essentiellement à distance. Deux de ces trois formations les incitent également à communiquer avec un locuteur natif extérieur au cours, mais cela n'est pas systématique comme dans la troisième catégorie.

Une différence assez nette se dessine entre les formations de la première catégorie et celles des trois autres catégories lorsqu'on regarde la fréquence avec laquelle la consigne d'interagir en ligne y est donnée. Si dans la quatrième catégorie, cette consigne est donnée « souvent » ou « très souvent », elle varie entre “quelquefois” et “très souvent” dans les catégories 2 et 3, mais peut être absente ou sinon va de “une seule fois” à “quelquefois” dans la catégorie 1. Les formations qui incitent peu (ou pas) les étudiants à interagir sont par exemple celles avec un grand nombre d'étudiants (anglais 1, 2 et 5) ; un des tuteurs déclare ainsi qu'il n'a “pas envie d'être inondé de courriels”. C'est encore dans les formations qui ont maintenu le nombre intégral de séances en présentiel et dans lesquelles la distance s'ajoute donc simplement à celui-ci que l'interaction en ligne est faiblement sollicitée (espagnol, russe). Dans les autres catégories en revanche, l'interaction et le contact humain en ligne semblent être considérés comme des garants pour le bon déroulement ou la viabilité d'une formation dans laquelle la distance prend parfois plus de place.

#### **4.1.2. Pratiques effectives de l'interaction en ligne**

En général, lorsque les étudiants sont invités à interagir en ligne, ils le font effectivement. Mais deux types d'exception se produisent. Dans le cadre de la première exception, des étudiants à qui il est demandé d'interagir entre eux ne le font pas (en chinois et en russe). La consigne, donnée via un forum de discussion sur la plateforme, semble ne pas avoir été suffisante. En effet, elle leur indique simplement que l'interaction avec les autres sert à se

soutenir mutuellement (en chinois) ou bien (en russe), un forum est mis à disposition, sans consigne précise. Or, pour les étudiants l'interaction en ligne, comme toute forme d'interaction, doit faire sens et avoir un objectif clair –elle manque ainsi de finalité reconnue par les étudiants dans ces deux exemples.

La deuxième exception concerne le cas de figure inverse : le fait de ne pas inviter explicitement les étudiants à interagir en ligne ne les empêche pas forcément de le faire. Ainsi, les étudiants prennent contact avec le gestionnaire du site dans une formation de la première catégorie (anglais 2), dans laquelle aucune consigne d'interagir en ligne n'a été donnée, mais où figure un lien "contactez-nous" sur le site web. Un phénomène identique se produit encore dans trois autres formations de la première et troisième catégorie (anglais 3, intercomp. es, DDL romanes), où ils ne sont pas encouragés à solliciter le tuteur, mais où ils le font quand même. Notons par rapport à ces deux exceptions contradictoires que pour les étudiants des formations hybrides analysées, habitués par ailleurs à des formations présentielles dans lesquelles l'expert et la référence est l'enseignant, qu'ils contactent plus facilement l'enseignant pour poser des questions qu'ils ne considèrent les pairs comme une ressource possible.

Même quand l'interaction en ligne n'est ni envisagée ni reconnue par l'enseignant comme faisant partie intégrante de la formation, elle a quand même lieu (sauf dans une formation qui n'a pas encore fonctionné, c'est-à-dire anglais 4). Elle se déroule essentiellement via le courriel, selon des proportions très variables (de 2 à 3 messages par mois à 30 messages par semaine). Par conséquent, dans toutes les formations analysées et dans toutes les catégories des formations hybrides, l'interaction joue toujours un rôle, même s'il peut être minime.

#### **4.1.3. Langues utilisées dans les interactions en ligne**

Dans 6 des 15 formations considérées, l'interaction en ligne se fait ou doit se faire uniquement en langue cible (L2) ou bien en pratiquant l'intercompréhension<sup>6</sup> (anglais 5, 6 et 7, italien, allemand, intercomp. it) ; pour 6 autres formations l'utilisation de la langue véhiculaire du contexte de formation (L1, soit en l'occurrence le français) est tolérée (anglais 2 et 3, intercomp. es, espagnol, DDL romanes et anglais 1 pour laquelle l'enseignant précise que le ratio est d'environ 60%L2/40%L1)<sup>7</sup>. Enfin, les formations en langues à alphabets non

---

<sup>6</sup> C'est-à-dire une forme de communication plurilingue flexible où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, en général au sein d'une famille de langues comme c'est le cas dans les formations considérées ici.

<sup>7</sup> On peut s'attendre à ce que anglais 4 se situe également dans cette catégorie compte tenu de sa nature métalinguistique orientée vers les aspects phonétiques et prosodiques de cette langue.

latins (chinois, russe) n'ont pas vraiment le choix en raison des difficultés rencontrées par les étudiants pour la saisie au clavier des caractères cyrilliques et des idéogrammes. On peut donc en conclure que l'interaction en ligne est mise à profit en général pour s'exposer et pratiquer les langues ciblées mais que dans plus de la moitié des formations, pour des raisons pédagogiques ou ergonomiques, le recours à la L1 est admis.

#### **4.1.4. Supervision de l'activité en ligne**

Un autre objet d'intérêt dans ces formations était de savoir comment les enseignants s'assuraient de la mise à profit de la formation distantielle. Cette question du suivi -ou supervision-, dont on peut penser à priori qu'elle est en décalage avec les interactions, nous semblait en fait de première importance car nous faisons l'hypothèse qu'elle constituait souvent un élément déclencheur de l'interaction en ligne.

Tous les enseignants interrogés se soucient de savoir si les étudiants mettent à profit la formation non-présentielle, directement en ligne dans toutes les formations, mais également en présentiel pour 12 d'entre elles. En ligne, ils consultent soit une trace automatisée (11/15) sous forme de traces nominatives de connexion, de pourcentages des activités réalisées, ou en consultant le "tableau de bord" sur Esprit (Temperman et al., 2007) ; soit directement les activités réalisées ou en cours (12/15) en prenant connaissance des réponses données ou des productions déposées sur la plateforme, ou en consultant un journal de bord constitué de comptes rendus textuels. Le positionnement d'alertes est en revanche encore peu pratiqué : 6/15 au total dont 5 correspondent à une requête de copie automatique de message d'un forum vers l'adresse électronique de l'enseignant. En présentiel, ils exploitent ou évaluent la connaissance des contenus présentés en ligne ou bien se fient aux déclarations verbales des étudiants à propos de leur travail sur internet.

#### **4.1.5. Régulations en présentiel**

Cela nous amène à un constat essentiel dans ces formations hybrides : lorsque le présentiel existe, il est presque toujours utilisé pour réguler le distantiel. Ainsi, pour relancer l'activité à distance en cas de travail jugé insuffisant ou insatisfaisant, dans seulement deux formations les enseignants excluent toute intervention parce qu'ils estiment que la qualité du travail relève de la seule responsabilité de l'étudiant (anglais 3 et 7). Dans 4 formations, la relance se fait uniquement en présentiel (chinois, russe, anglais 2 et 4), dans les 9 autres cas elle se fait de manière hybride, à la fois à distance et en face à face. De même, la consigne d'interagir en ligne, lorsqu'elle est donnée, l'est-elle toujours également en présentiel (12/15). Enfin, les

enseignants assurent-ils certaines tâches de tutorat en présentiel (pour 10/15, par exemple pour donner des consignes complémentaires, planifier, recadrer, modérer...), même si ces tâches se rapportent à un travail réalisé en ligne.

#### 4.1.6. Pratiques correctives autour des interactions en ligne

Tous les enseignants qui pratiquent l'édition des interactions en ligne (forum, collecticiel, galerie...), interviennent pour les corriger, mais il peut y avoir des variations selon les outils. Par exemple pour les forums, cela dépend d'abord fortement des fonctionnalités des outils : est-ce possible ? Avec quelle incidence : modification de la date d'édition, de l'ordre d'apparition, de la signature du dépositaire, les corrections sont-elles marquées ? Certains reconnaissent intervenir « selon la gravité communicative de la chose », d'autres s'interdisent par principe d'intervenir dans les forums.

Un autre exemple est fourni par la correction individualisée des exercices en ligne dans les collecticiels. Là c'est la pratique corrective qui peut générer l'interaction mais une fois encore, cela dépend des fonctionnalités des outils, de la plateforme en l'occurrence. Sur Esprit, l'outil "Evaluation" suscite des interactions a priori à sens unique de l'enseignant vers l'étudiant (par ex. en russe dans l'exemple ci-dessous) puisque l'étudiant ne peut pas réagir directement depuis cet outil, mais les outils disponibles sur la plateforme (messageries courriel et instantanée) peuvent permettre à l'étudiant de joindre facilement l'enseignant-tuteur pour demander par exemple une précision ou une aide, et établir ainsi un échange,

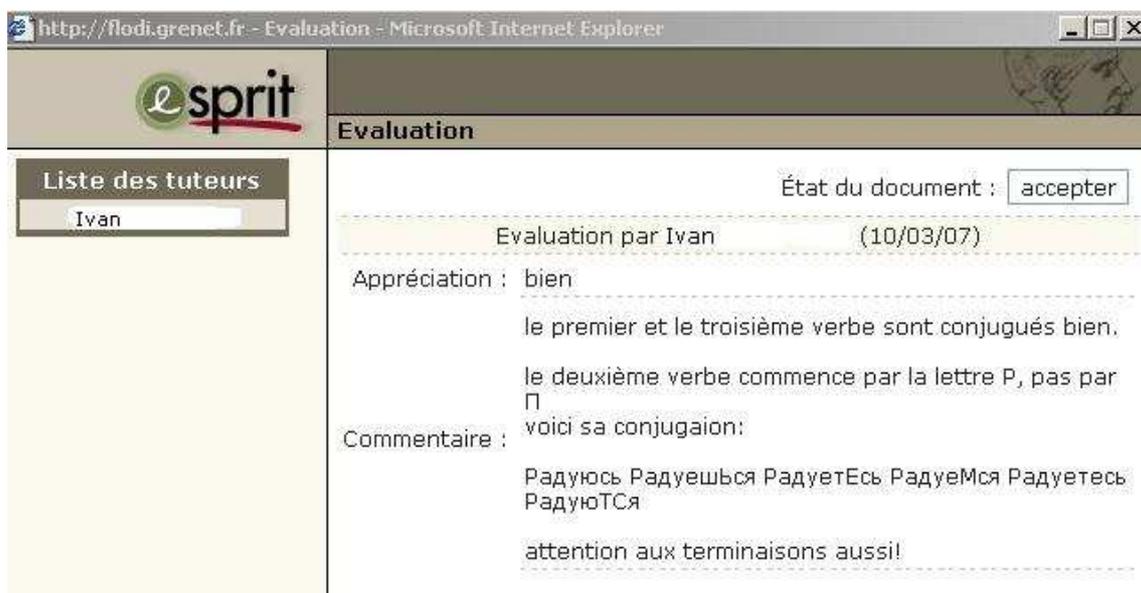


Figure 1 – Exemple d'utilisation de l'outil "Evaluation" sur Esprit.

#### **4.1.7. Le distanciel permet de suppléer le présentiel :**

Grâce aux outils de communication, comme nous venons de le voir dans l'exemple précédent, le distanciel peut permettre de suppléer le présentiel. C'est le cas dans anglais1 par exemple pour deux étudiants dispensés d'assiduité en raison d'un stage long éloigné : les ressources en ligne permettent de leur offrir un parcours de formation adapté, les outils d'interaction en ligne en permettent la mise en place (pour un équivalent de 10h contact avec enseignant)

## **4.2. Représentations**

### **4.2.1. Importance accordée aux interactions en ligne**

A la question sur l'importance qu'ils accordent, de manière générale, aux interactions en ligne dans la formation en langues, les réponses données par les enseignants consultées dans cette enquête ne permettent pas de dégager de différence significative entre les quatre catégories de formation, mais elle est en moyenne entre grande et très grande dans les quatre cas. Ce résultat appelle deux remarques :

- ils ne la mettent pas pour autant tous en place comme on l'a vu ci-dessus ;
- à la question ouverte –la dernière de l'entretien– portant sur la représentation d' « une bonne formation hybride », le rôle des interactions en ligne n'est jamais mentionné. Cette contradiction nous invite à penser que le rôle primordial des interactions en ligne n'est pas une finalité en soi.

### **4.2.2. Atout des interactions en ligne**

L'analyse des entretiens permet de dégager plusieurs représentations récurrentes concernant les atouts de l'interaction en ligne.

Elles apparaissent en premier lieu dans les discours des enseignants comme offrant des possibilités pédagogiques supplémentaires : leur archivage « permet de remonter le temps » puisqu'il s'agit, certes, d'un écrit informel, mais qui perdure et qui permet la consultation ultérieure des traces et un retour sur les corrections langagières ; elles permettent aussi de multiplier les occasions de production, en particulier par des contacts directs avec des natifs, et de compléter l'interaction en face à face (dont il est dit toutefois qu'elle reste plus riche).

C'est ensuite leur flexibilité qui est soulignée, en tant qu'agent de différenciation des rythmes d'apprentissage, notamment au moyen des outils et fonctionnalités asynchrones, facilitant le traitement de l'information par l'étudiant et les pratiques correctives par l'enseignant, et permettant ainsi des rétroactions personnalisées.

Enfin, c'est la qualité des relations socio-affectives qui est vue comme renforcée pour diverses raisons : parce que l'échange enseignant/étudiant est vu comme facilité, parce qu'il est estimé que l'interaction en ligne "fait fonctionner le groupe" et donne l'impression "d'être hors-institution", ou encore parce qu'elle rassure, rompt l'isolement, encourage et stimule la curiosité, rend la formation plus humaine. Surtout, les enseignants qui les mettent en place régulièrement considèrent qu'elles induisent des retombées positives sur le présentiel, à savoir "plus de participation" et "des échanges plus riches".

#### **4.2.3. Conditions d'efficacité des interactions en ligne**

Les enseignants estiment que, pour que ce type d'interactions soit efficace, l'étudiant demande avant toute chose que son implication dans une formation hybride soit reconnue et validante. Il s'attendrait en outre tout à la fois à être incité par différents moyens à interagir et à bénéficier d'une bonne réactivité à ses sollicitations. Ceci étant posé, l'utilisation des interactions en ligne est vue comme devant être pédagogiquement raisonnée et justifiée au moyen d'un contrat pédagogique clair et explicite. En matière de registre des interactions (Kerbrat-Orecchioni, C., 2005 : 29), les enseignants interrogés recommandent d'accepter moins de formalité, d'« être moins crispé », mais d'éviter l'informalité totale (« pas de style sms ! » nous est-il déclaré). Enfin si ces interactions doivent se mettre en place dans le cadre d'un travail en groupes, l'orientation vers la résolution de problème et la conviction du bien-fondé du travail au moyen des interactions sont considérées comme les conditions de la cohésion du groupe.

### **4.3. Evolutions**

#### **4.3.1. Indicateurs d'évolution du rôle des interactions en ligne**

Comme le rappelle Brodin (2006 : 240), un enseignant n'opte pas facilement "pour des pratiques mal maîtrisées, sauf s'il ressent un besoin de changement, suscité par une insatisfaction ressentie ou des difficultés rencontrées". Quels sont les indicateurs d'insatisfaction ou de difficulté dans notre corpus ?

Une première série d'indicateurs se situe autour de l'appréciation du volume des échanges. Dans l'ensemble, les enseignants ne se plaignent pas du volume des échanges puisque "cela signifie qu'ils s'investissent" (anglais 4). Plusieurs témoignages vont dans ce sens comme par exemple : "des contacts par messagerie instantanée même à une heure du matin, je ne réponds pas toujours mais en tout cas j'apprécie leur motivation" (intercomp. it). Néanmoins, certaines

remarques peuvent laisser penser qu'une limitation de volume peut être envisagée, par crainte de débordement ("pas envie d'être inondé d'e-mails", anglais 1) ou par constat de saturation. Ainsi une enseignante déclare-t-elle à propos des courriels reçus que "entre 6 et 10 par étudiant par semestre (pour 5 groupes de 15), c'est pour ça que je recommence pas, c'est trop, c'est ingérable... ingérable parce que je l'ai fait mais c'était le test pilote que je ne recommencerais pas", et ce même si les étudiants étaient enthousiastes : "leur enthousiasme est largement resté c'est moi qui ne peut pas recommencer ça [...] je voulais voir ce qui se passait, j'ai l'habitude que les gens n'écrivent pas trop mais il y avait parfois des productions importantes". Ce qui conduit certains enseignants à imaginer des modalités d'interaction alternatives, de façon à inciter les étudiants à interagir d'abord entre eux pour régler les problèmes de premier niveau : "je suis joignable mais ne me submergez pas avec des messages, essayez d'abord de voir entre vous" (italien) ; ou en imaginant un processus plus économique : "qu'un étudiant s'adresse à moi au nom du groupe serait la situation idéale, cela prouverait aussi une bonne collaboration" (intercomp it).

Une deuxième série d'indicateurs d'évolution concerne la nature et la fonction des échanges, notamment quand il est envisagé que l'interaction en ligne se substitue à l'interaction en face à face. Par exemple, dans le cadre d'une opération de mise en ligne d'activités de compréhension orale sur le site [E-LANG](#) (2004) de anglais 2 (au lieu de cassettes au centre de ressources), pour qu'elles continuent à être classifiées comme des heures tutorées, il s'avère nécessaire que le tuteur soit disponible en ligne plutôt que seulement *in situ*. De même, le souhait de faire pratiquer les interactions orales en ligne se manifeste de façon récurrente. Un enseignant aimerait disposer d'un forum vocal pour « brasser des fichiers son » et pour mettre en place "un dispositif d'échanges de fichiers sonores" (anglais 4), d'autres voudraient pouvoir faire pratiquer du "chat oral" (allemand, italien).

#### **4.3.2. Facteurs d'évolution du rôle des interactions en ligne**

Les indicateurs d'évolution ci-dessus sont certes motivés par l'observation des effets des échanges en ligne par les enseignants, ou bien au moyen des enquêtes conduites auprès des étudiants (par questionnaire le plus souvent), et sont souvent attribués à divers facteurs, comme un nombre inadapté d'étudiants ou les variations intempestives d'effectifs, voire par l'évolution de la gestion et de l'accès aux ressources qui peut conduire à mettre en place ou renforcer le tutorat en ligne. Mais d'autres facteurs, moins directs, peuvent également avoir une influence. Ainsi peut-il s'agir de facteurs institutionnels comme la pérennisation pluriannuelle (nécessité de pouvoir modifier les parcours de formation pour les étudiants

répétant un niveau de compétence donné dans une langue donnée) ou le souhait de consolider le statut et la reconnaissance de certaines activités basées sur les interactions en ligne (par exemple les séances de clavardage). Dans d'autres cas, c'est une forme de tâtonnement pédagogique expérimental qui motive les enseignants, afin par exemple de mieux exploiter les outils et fonctionnalités disponibles sur une plateforme ou de tester des modalités de tutorat en ligne renforcées. Enfin peut-il s'agir simplement de l'influence de facteurs externes comme la prise de connaissance d'autres formations ou les échanges avec des collègues, y compris l'entretien lui-même qui peut contribuer à faire surgir des indices d'évolution.

## **5. Conclusions**

On a pu voir à travers cette analyse quelle peut-être la dynamique actuelle de l'intégration des TICE en contexte universitaire dans le domaine de l'enseignement LANSAD. L'introduction des plateformes de formation en ligne, y compris pour des formations présentielles classiques, tend à transformer ces formations en formations hybrides où la dimension des interactions en ligne prend nécessairement une place importante : utilisation du courrier électronique, fonctionnalités d'évaluation en ligne, forums, activités de groupe...

Cela peut notamment permettre d'observer les convergences didactiques entre enseignants, établissements et cultures didactiques des différentes langues avec le paradigme de la perspective actionnelle en phase d'expansion actuellement à travers la diffusion du Cadre européen commun de référence.

### **5.1. Retour sur hypothèses**

Concernant la 1<sup>ère</sup> hypothèse, nous avons effectivement pu observer que même lorsque les interactions en ligne ne sont pas envisagées ou sous-estimées, la disponibilité des outils de communication amène les étudiants à en faire usage et les enseignants-concepteurs à les intégrer dans leurs pratiques. De plus, dans des circonstances particulières, les outils de communication permettent de remplacer du présentiel par du distantiel (étudiants dispensés d'assiduité, cours ou enseignants empêchés...).

Concernant la 2<sup>ème</sup> hypothèse, si la place et le rôle des interactions en ligne sont planifiés dans la formation, leurs spécificités conduisent néanmoins à des réajustements. En premier lieu, constat est fait que la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable. Si bien que les enseignants sont amenés à chercher des

solutions, soit en supprimant l'outil (tel forum jugé inutile par exemple), soit en renforçant la scénarisation pédagogique, par exemple en précisant la nature des tâches. Nous avons vu également quels types d'indicateurs d'évolution sont susceptibles de rendre compte d'une prise de conscience de ces spécificités en termes d'organisation et de gestion de la formation (par exemple en faisant évoluer les pratiques de correction). Mais il reste que les réajustements envisagés dépendent du nombre d'étudiants, du profil et des représentations des enseignants.

## **5.2. Tendances évolutives**

Charlier et al. (2006 : 481, 483), en matière d'innovation, identifient trois positions des dispositifs relativement aux pratiques d'une institution de formation : "l'enclave correspond à de nombreux cas de dispositifs développant des pratiques en rupture avec l'institution existante" mais celle-ci lui permet d'exister sans qu'elle en soit affectée ; "la tête de pont" est tout aussi en rupture mais à la différence de l'enclave, d'autres secteurs de l'institution vont être affectés par les innovations apportées (souvent en premier lieu à travers le recours au même environnement technopédagogique) ; enfin la "pratique ancrée correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution" . Le projet FLODI est selon nous clairement dans la 2<sup>ème</sup> position : peu à peu d'autres langues, d'autres niveaux de compétences dans une même langue, d'autres secteurs de formation universitaires (LEA, formations didactiques...) entrent dans le processus de l'hybridation des formations.

Cette position intégrative donne lieu selon nous à quatre tendances en relation à la question des interactions en ligne :

- Une tendance **introductive** ("je les introduis" ; "je viens de les introduire" ; "je vais les introduire") où l'on retrouve essentiellement les formations de la catégorie 1 sauf la formation en russe en raison de l'utilisation intensive de la fonctionnalité d'évaluation des exercices en ligne sur Esprit (cf. supra 4.1) ;
- Une tendance **optimisatrice** ("je les pratique mais j'identifie des difficultés, je veux optimiser, affiner mes actions et les outils associés sans toucher la formule") : il s'agit de maintenir intact le volume de présentiel (par exemple en russe ou en chinois) mais en même temps d'officialiser le travail en ligne, voire de le rendre obligatoire en l'insérant dans le contrôle continu. Ce faisant, il s'agit aussi de mieux tenir compte les atouts et limites de l'environnement technopédagogique au fur et à mesure de sa découverte, voire

d'envisager d'introduire de nouveaux outils (blog, wiki) tout en donnant aux sollicitations individuelles une réponse à portée collective ;

- Une tendance **réorganisatrice** (“je veux revoir la répartition présence/distance et l’alternance fonctionnelle, ainsi que la prise en compte horaire aussi bien pour moi que pour les étudiants”) dont la portée concerne le niveau de l’ingénierie de formation ;
- Une tendance **collaborative** (“je veux donner plus d’importance aux travaux en groupe ou intergroupes et aux interactions qui les portent”) de portée essentiellement socio-constructiviste.

Ces 4 tendances ne recouvrent pas les quatre catégories de formation identifiées plus haut. Même si la tendance introductive est majoritaire dans la catégorie 1, la relation avec les autres catégories fait l’objet de plus de dispersion pour les autres tendances.

### ***5.3. Perspectives de la recherche-action***

Cette recherche est à poursuivre, notamment en l’élargissant à d’autres collègues (notamment en arabe, japonais, italien), lesquels n’ont pu être concernés par la présente enquête. De même des entretiens pourront être conduits auprès des enseignants utilisateurs non concepteurs, notamment dans les universités grenobloises en charge des sciences de la vie et de la terre et des sciences de l’ingénieur. Renouveler ce type de recherche peut en effet présenter divers avantages, que ce soit pour le pilotage de projet par la recherche-action collaborative ou pour le suivi longitudinal de conception (suivi d’évolution, par comparaisons de loin en loin des pratiques et des représentations). Recherche et pilotage de projet peuvent-ils se combiner sans biaiser le recueil de données? Nous croyons que oui car la multiplicité des sources d’information (entretiens, présentations, formations et interactions consultables en ligne), le suivi d’évolution des formations au fil du temps et le travail collaboratif favorisent une triangulation source de garantie de fiabilité. C’est aussi en cela qu’il s’agit d’une recherche-action.

## 6. Références

### 6.1. Références bibliographiques

(liens internet consultés en juin 2007)

Brodin, E. (2006). “Analyse de Langues et cultures – les TIC, enseignement et apprentissage”, de Tardieu C., Pugibet V. *Alsic* vol. 9, 2006, pp. 237-244, <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framevol.htm>

Charlier B., Deschryver N., Peraya D. (2005). “Apprendre en présence et à distance - A la recherche des effets des dispositifs hybrides”. *Réseau Education Formation (REF)*, 15-16/09/05.

Charlier B., Deschryver N., Peraya D. (2006). “Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides”. *Distances et Savoirs*, Vol. 4 – n°4/2006, CNED/Lavoisier, pp. 469-496.

Conseil de l'Europe (2001): *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris : Les Editions Didier, [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf)

Degache, C. (2004). *Descriptif général du projet FLODI*, [www.grenoble-universites.fr/flodi](http://www.grenoble-universites.fr/flodi)

Degache, C. (2006a). “Modèles de formation en langues et technologies: perceptions par les enseignants”. *Journée MLC – Université Stendhal Grenoble 3 – Grenoble Universités (FLODI)*, 20/06/ 2006, [www.grenoble-universites.fr/flodi/1151507118109/0/fiche\\_article](http://www.grenoble-universites.fr/flodi/1151507118109/0/fiche_article)

Degache, C. (2006b). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches. Lidilem : Université Stendhal-Grenoble 3, [www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006\\_DegacheC.pdf](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf)

De Lièvre, B., Depover, C., Dillenbourg, P. (2005). “Industrialisation : quelle place pour le tuteur système et pour le tuteur humain ?” *Distances et savoirs : Tutorat à distance et logiques industrielles*. Vol. 3, n°1, 2005, pp. 157-181.

Descamps, S., De Lièvre, B., Depover, C. (2006). “Les tuteurs tels qu'ils se définissent dans l'exercice de leurs fonctions”. *Colloque Cemaforad 3*, Sousse 13-15 nov. 2006, [www.isetso.rnu.tn/cemaforad3/doc/Decamps%20Sandrine.pdf](http://www.isetso.rnu.tn/cemaforad3/doc/Decamps%20Sandrine.pdf)

Develotte, C., Pothier, M. (2004). *La notion de ressources à l'heure du numérique*. Notions en questions n°8, Lyon : ENS éditions.

Guo Grante, J. (2007). *Améliorer la compétence de compréhension orale en chinois langue étrangère à l'aide d'une formation hybride*. Mémoire de Master 2 sciences du langage, didactique et linguistique, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Mangenot, F. (2000). *Apports des systèmes informatisés à l'apprentissage des langues : une perspective linguistique*. Dossier d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière-Lyon2.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Coll. Autoformation et enseignement multimédia, Gap : Ophrys.

Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides", in C. Dejean-Thircuir et F. Mangenot (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Collection "Le Français dans le Monde – Recherches et Applications". Paris : CLE international. pp. 44-57

Nissen, E. (à paraître). "Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ?". *Alsic* vol. 10, 2007, <http://alsic.org>

Temperman, G., Depover, C., De Lièvre, B. (2007). "Le tableau de bord, un outil d'awareness asynchrone". in T. Nodenot, J. Wallet, E. Fernandes (dir.), *Actes de la conférence EIAH 2007*, UNIL, Lausanne, 27-29 juin 2007, Lyon : ATIEF, INRP, pp. 359-370.

## **6.2. Sites internet**

Rapport COMPETICE (2001). "Outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur". Direction de la Technologie (MR). Consulté en juin 2007 : <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>

Site E-LANG (2004). "Website du Service des langues de l'Université Joseph Fourier-Grenoble 1". Consulté en juin 2007 : <http://dsu-net.ujf-grenoble.fr/pool/anglais>

Site du colloque EPAL (2007). "Échanger pour apprendre en ligne". Consulté en juin 2007 : [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/01\\_pre/p1.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/01_pre/p1.htm)

Plateforme ESPRIT (2001). "Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance". Consultée en juin 2007 : <http://flodi.grenet.fr/esprit>

Site institutionnel du projet FLODI (2004). "Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires". Consulté en juin 2007 : [www.grenoble-universites.fr/flodi](http://www.grenoble-universites.fr/flodi)

Site du colloque TIDILEM (2006). "TICE et didactique des langues étrangères et maternelles". Consulté en juin 2007 : <http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/colloques/tdlem2006/> , actes à paraître dans le volume 10 de la revue ALSIC.

## 7. Annexe : questionnaire de l'entretien hétéro-administré

### Entretiens semi-directifs avec concepteurs d'un dispositif FLODI

#### Concepteur

Nom, prénom : \_\_\_\_\_

Statut :  professeur / MCF       PRAG / PRCE       maître de langue  
 étudiant en thèse       vacataire       autre :

#### 0. Formation concernée : données générales

Titre : \_\_\_\_\_

Langue : \_\_\_\_\_

URL : \_\_\_\_\_

Plateforme \_\_\_\_\_ utilisée :

Votre fonction dans cette formation :  concepteur       tuteur  autre :

1<sup>er</sup> année de fonctionnement de la formation : \_\_\_\_\_

Nombre d'étudiants par an : \_\_\_\_\_

Niveau de langue :  A1       A2       B1       B2       C1       C2

Modèle de formation :  AFC       AFI       AFG

Par semestre, pour l'étudiant : nombre d'heures en présentiel : \_\_\_\_\_

nombre d'heures en autoformation : \_\_\_\_\_

Décrivez brièvement le contenu de votre formation (objectifs / thématiques) :

#### I. Au début de la formation

**1. La consigne d'interagir en ligne est-elle donnée explicitement dans votre formation dès le départ ?**

oui       non

Si vous avez répondu « non », passez à la question 2

a) Combien de fois cette consigne est-elle donnée ?  une seule fois       quelquefois  
 souvent       très souvent

b) Où est-elle formulée ?  en présentiel       dans la présentation des activités sur la PF  
 par courriel       à l'intérieur d'un forum  
 dans un chat       autre :

c) Comment argumentez-vous en donnant la consigne d'interagir en ligne ?

interagissez, sans cela vous ne pouvez pas réaliser la tâche

interagissez, cela vous permet de mieux réaliser la tâche

interagissez, vous aurez de meilleurs résultats (note)

autre :

**d) Avec qui incitez-vous les étudiants à interagir ?**

- avec le tuteur/enseignant
  - pour  demander de l'aide : sur quoi ? \_\_\_\_\_
  - soumettre une production
  - pratiquer la communication en LE
  - autre
- avec d'autres étudiants
  - lesquels : \_\_\_\_\_
  - pour  s'aider mutuellement
  - réaliser un travail à plusieurs
  - demander de l'aide
  - pratiquer la communication en LE
  - autre :
- avec une (des) personne(s) extérieure(s) au cours
  - un locuteur natif (pour : \_\_\_\_\_)
  - d'autres apprenants (pour : \_\_\_\_\_)
  - avec un technicien en cas de problèmes techniques
- autre(s) :

**II. Pendant la formation**

**2. Quelle interaction a effectivement lieu ?**

	Préciser l'outil	Quelle quantité ? (chiffrées si possible, même approximatives)	Comment appréciez-vous ces quantités : (très) satisfaisant, pas assez, trop
<input type="checkbox"/> un étudiant s'adresse à vous à titre individuel :			
<input type="checkbox"/> vous vous adressez à un étudiant en particulier :			
<input type="checkbox"/> le groupe s'adresse à vous :			
<input type="checkbox"/> vous vous adressez à un groupe (tout ou partie) :			
<input type="checkbox"/> les étudiants échangent entre eux :			
<input type="checkbox"/> autre :			

**3. Comment savez-vous que les étudiants mettent à profit la formation non-présentielle ?**

- consultation de traces « manuelles »
  - fiche papier,
  - journal de bord,
  - fiche émargement CRL
  - autre :
- Consultation d'une trace automatisée en ligne
  - trace des connexions nominatives (Esprit)
  - « tableau de bord » (Esprit)

- % des activités réalisées (Dokeos)
- autre :
- Consultation des activités réalisées ou en cours
  - récapitulatif des scores
  - consultation détaillée des réponses et productions (collecticiel)
  - journal de bord
  - autre
- A l'occasion des cours présentiels
  - déclarations verbales des étudiants
  - mise en œuvre ou exploitation des contenus en ligne (préparation, corrections, évaluation...)
  - travail sur :
    - les productions
    - les traces en ligne
- En positionnant des « alertes » aussi souvent que possible (copie par courriel du forum, de production déposée, d'interaction archivée, ...)
- Autre :

**4. Que faites-vous lorsque vous constatez un travail non-présentiel insuffisant ou insatisfaisant ?**

- Rien, c'est le problème de l'étudiant
- Régulations en présentiel
- Sollicitation individuelle par courriel ou autre
- Commentaire dans fonction « évaluation » (Esprit)
- Vous lui téléphonez
- Bilan collectif intermédiaire par courriel ou forum ou « tableau d'affichage », ...
- Convocation à votre permanence ou pour un entretien individuel
- Autre :

**5. Une fois la formation lancée, donnez-vous des consignes supplémentaires à celles données au départ de la formation ?**

- oui     non

Si vous avez répondu « non », passez à la question 6.

**a) Avec quel outil ?**  en présentiel                       par modification de la présentation des activités

- par courriel                       à l'intérieur d'un forum  
 dans un chat                       autre :

**b) Dans quel but intervenez-vous ?**

- pour motiver
- pour relancer
- pour recadrer (tendance hors sujet)
- pour modérer (freiner dérives)
- pour organiser (définir le travail, distribuer sous-tâches, fixer dates, ...)
- autre :

**6. Lorsqu'un étudiant vous sollicite en ligne :**

- vous répondez en présentiel seulement
- vous répondez en ligne
- vous répondez en ligne si la réponse a une utilité immédiate et collective

- vous acceptez un échange suivi sur la question
  - entre vous et cet étudiant
  - entre vous et le groupe d'étudiants
  - autre :

**7. Intervenez-vous pour corriger des productions publiées par les étudiants (forum, galerie, ...) ?**

- oui     non

Si vous avez répondu « non », passez à la question 8

**a) Combien de fois par semestre ?**

- une seule fois     quelquefois  
 souvent             très souvent

**b) Vous le faites :**

- sans notifier (= avertir les étudiants que des annotations ont été faites)
- en notifiant
  - à l'attention de l'étudiant dépositaire
  - à l'attention de plusieurs étudiants (sous-groupe ou groupe)
  - à l'attention du groupe en travail individuel

**8. Intervenez-vous dans le travail en groupe à distance ?**

- oui     non

Si vous avez répondu « non », passez à la question 9

**a) Combien de fois par semestre ?**

- une seule fois     quelquefois  
 souvent             très souvent

**b) Vous le faites :**

- pour motiver
- pour relancer
- pour recadrer (tendance hors sujet)
- pour modérer (freiner dérives)
- pour organiser (définir le travail, distribuer sous-tâches, fixer dates, ...)
- pour fédérer (créer dynamique de groupe)
- autre :

**c) Vous vous adressez :**

- à l'étudiant concerné
- à tout le groupe

**III. Sur la conception de votre formation**

**9. Parmi les points suivants, quels sont ceux qui vous semblent justifier un allègement des heures présentielles ?**

- la prévision des interactions (*cf.* question 1)
- la supervision de l'activité des étudiants (*cf.* question 3)
- l'intervention en cas de travail insuffisant (*cf.* question 4)
- l'émission de consignes ad hoc pour un groupe donné (*cf.* question 5)
- la réponse aux sollicitations des étudiants et le développement d'échanges en ligne (*cf.* question 6)
- le suivi du travail de groupe en ligne (*cf.* question 8)

- la correction en ligne et l'envoi des appréciations, commentaires et notes (cf. question 7)

**10. Quel bilan tirez-vous de votre formation ?**

---

**11. Est-ce que vous prévoyez des changements dans la formation ou bien en avez-vous déjà effectué ?**

a) en général :

---

Qu'est-ce qui vous amène à vouloir changer ?

---

b) concernant les échanges en ligne :

Qu'est-ce qui vous amène à vouloir changer ?

---

**IV. Vos définitions**

**12. Quelle importance accordez-vous à l'interaction en ligne ?**  très grande  grande

faible  très faible

**13. Quels sont selon vous les principaux atouts des échanges en ligne ? A quelles conditions sont-ils efficaces pour l'apprentissage ?**

---

---

**14. Qu'est-ce que pour vous une communication idéale dans le cadre d'une formation ?**

a) entre l'enseignant et l'apprenant

---

---

b) entre les apprenants

---

---

**15. Comment définissez-vous le travail en groupe / la collaboration ?**

---

**16. Qu'est-ce que pour vous une bonne formation hybride ?**

---

Cette conception a-t-elle évolué au cours de votre pratique ?

---