



Christian Degache et Elke Nissen

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

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Christian Degache et Elke Nissen, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 1 | 2008, document alsic_v11_11-rec5, mis en ligne le 16 octobre 2008, Consulté le 29 avril 2013. URL : <http://alsic.revues.org/797> ; DOI : 10.4000/alsic.797

Éditeur : Adalsic

<http://alsic.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://alsic.revues.org/797>

Ce document PDF a été généré par la revue.

CC-by-nc-nd

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

Christian DEGACHE, Elke NISSEN

Laboratoire Lidilem, université Stendhal - Grenoble 3, France

Résumé : *Les formations hybrides sont de plus en plus nombreuses dans le domaine des langues mais ne sont, une fois créées, pas toujours stables dans le temps. Devant ce constat, nous avons fait l'hypothèse, qui est au fondement du présent article, que ces évolutions sont liées au déroulement des interactions qui ont effectivement eu lieu dans le cadre de ces formations. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons mené des entretiens, basés sur des questionnaires hétéro-administrés, avec 15 concepteurs de formations en langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) conçues dans le cadre du projet Flodi. L'analyse des données ainsi obtenues a permis d'identifier les pratiques d'interaction, les représentations des concepteurs et les évolutions de formations hybrides. Elle montre que l'interaction effective est bien un facteur déterminant pour leur évolution. Par ailleurs, l'observation des évolutions passées, présentes ou futures nous a permis de distinguer quatre tendances des formations hybrides en langues : introductive (des Tice), optimisatrice, réorganisatrice et collaborative.*

- 1. Introduction
- 2. Présentation des formations analysées
- 3. Méthodologie de recherche : recueil des données et démarche d'analyse
- 4. Résultats : pratiques, représentations et évolutions
- 5. Conclusions
- Références

1. Introduction

1.1. Cadre de la recherche

Cet article, qui donne suite à une communication effectuée à l'occasion du colloque "Échanger pour apprendre en ligne" (Epal, 2007), 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 & 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 (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) se posent en définitive des questions propres aux formations hybrides (Charlier, Deschryver & Peraya, 2005), 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 et al., 2006), et s'inscrivant dans un processus d'innovation. L'innovation signifie que le dispositif fonctionne *"dans la continuité et la rupture par rapport à des pratiques antérieures"* (Brodin, 2006 : 240) ; le processus d'innovation étant lui-même lié à la mise à distance d'une formation au départ présente, *"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 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^[1]) (Degache, 2004) en direction des étudiants non-spécialistes (secteur Lansad). Elles visent à élargir, 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^[2], 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 présente 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

adossées 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, 2007) 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.

- 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...). À 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 sont déjà prévus, 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*, voir Haeuw, 2001 ; types d'autoformation, voir 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^{ère} catégorie, pour lesquelles il fonctionne comme un complément ou un ajout, sans incidence fonctionnelle sur le cours en présentiel^[3], 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.

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 exemple 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 exemple 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 présentsiels (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^[4] suite aux entretiens que nous avons menés avec leurs concepteurs (cf. section 3 ci-après).

| Formation | Plateforme | Nombre étudiants | Public / objectifs | Présentiel / semestre | Distance / semestre |
|-----------|----------------------|------------------|-------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| Anglais 1 | <i>Dokeos</i> | 800 | futurs ingénieurs / ang. spécialité | 25h | 0h |
| Anglais 2 | <i>e-lang Dokeos</i> | 1800 | scientifiques /ang. spécialité | 18-24h | 6h |
| Anglais 3 | <i>Esprit</i> | | futurs professeurs des écoles | 24h | 12h |
| Anglais 4 | <i>Esprit</i> | - | tous étudiants / phonétique | - | 8-12h |
| Espagnol | <i>Esprit</i> | 25 | tous étudiants / <i>Cles</i> | 24h | 12h |
| Russe | <i>Esprit</i> | 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 | <i>e-lang, TagMa</i> | 75 | managers / ang spécialité | 24h | non déf. |
| Chinois | <i>Esprit</i> | 20 | tous étudiants / généraliste | 18h | 6h |
| Italien | <i>Esprit</i> | 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 | <i>Esprit, Galanet</i> | 22 | master / formation didactique | 12h | 12h |
| Intercomp. it | <i>Esprit, Galanet</i> | 6-16 | tous étudiants / comm. et collab. | 14-16h | 8-10h |
| Intercomp. es | <i>Esprit, Galanet</i> | 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 | <i>Esprit</i> | 15-18 | tous étudiants / généraliste | 8h | 28h |
| Anglais 6 | <i>Esprit</i> | 10-15 | tous étudiants / généraliste | 4-6h | 18-20h |
| Anglais 7 | <i>Intratek</i> | 1-10 | sciences sociales / ang. spécialité | 2h | 24h |

Tableau 4 – Catégorie 4 – Formations avec distantiel majoritaire.

3. Méthodologie de recherche : recueil des données et démarche d'analyse

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

Comme nous l'avons dit plus haut (section 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 vouées 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 ?).
4. **La conception qu'ont les enseignants-concepteurs-tuteurs de leur formation** : les tâches qui leur semblent justifier un allègement des heures présentes, 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 Gagné *et al.* (1989 ; 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 – celle-ci ayant été définie comme tout type d'échange en ligne ayant lieu dans le cadre de la formation. Par exemple, le dépôt d'un travail dans un espace partagé, ou sa correction, en font-ils partie et représentent-ils déjà une interaction ? 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 quatre 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 L2 (1/6)). Dans les formations où le distantiel 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, comme nous le verrons plus loin (section 4.1.2.). 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 considérées comme primordiales 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 – et ils suivent systématiquement cette invitation (cf. 4.1.2.). 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, les étudiants interagissent effectivement en ligne après y avoir été explicitement invités. 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 (*chinois* et *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 (*chinois*, voir Guo Grante, 2007) ou bien (*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. Un phénomène identique se produit encore dans trois autres formations de la première et troisième catégorie (*anglais 3*, *intercompréhension espagnol*, *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.

Lorsque la part présentielle reste largement majoritaire, comme c'est le cas des formations de la deuxième catégorie, l'interaction entre pairs reste ainsi non systématique, alors que la consigne d'échanger entre étudiants y est toujours donnée (le tuteur d'une seule d'entre elles affirme que l'échange entre étudiants a bien lieu). Contrairement à cela, l'interaction sollicitée entre pairs a effectivement lieu dans les formations de la quatrième catégorie où la part distantielle est majoritaire. Que ce soit à cause d'un fort accent mis sur le travail en groupe (*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.

De manière globale, nous pouvons constater que, 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 par le biais du courriel, selon des proportions très variables (de deux à trois 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^[6] (*anglais 5, 6 et 7, italien, allemand, intercompréhension italien*) ; pour six 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, intercompréhension espagnol, espagnol, DDL romanes et anglais 1* pour laquelle l'enseignant précise que le ratio est d'environ 60 % L2 / 40 % L1)^[7]. Enfin, les formations en langues à alphabets non 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. Suivi de l'activité en ligne et régulations en présentiel

Un autre objet d'intérêt dans ces formations était de savoir comment les enseignants s'assuraient de la mise à profit de la formation distancielle. Cette question du suivi, dont on peut penser *a priori* qu'elle est en décalage avec les interactions, nous semblait en fait de première importance car nous supposions 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.

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, les enseignants se servent uniquement de la modalité présentielle dans quatre formations (*chinois, russe, anglais 2 et 4*). Dans neuf cas elle se fait de manière hybride, à la fois à distance et en face-à-face. Et 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*). Notre

attente que le suivi de l'activité en ligne génère une croissance de l'interaction via Internet ne se vérifie donc pas pour toutes les formations, car neuf seulement utilisent le distanciel pour les relances et utilisent également le présentiel en parallèle.

De même, la consigne d'interagir en ligne, lorsqu'elle est donnée, l'est toujours également en présentiel (12/15). Enfin, les enseignants assurent 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.

4.1.5. Pratiques correctives autour des interactions en ligne

Tous les enseignants qui pratiquent l'édition des interactions en ligne (forum, collectif, 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 – mais interviennent pour d'autres outils.

Un autre exemple est fourni par la correction individualisée des exercices en ligne dans les collectifs. 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 "Évaluation" suscite un message de l'enseignant suite au dépôt d'un document dans le collectif par l'étudiant (par exemple en russe dans l'exemple de la Figure 1). L'échange par le biais de cet outil s'arrête là, car l'étudiant ne peut pas réagir directement depuis cet outil. Il pourrait, en revanche, se servir d'autres outils disponibles sur la plateforme (messageries courriel et instantanée) et joindre facilement l'enseignant-tuteur pour demander par exemple une précision ou une aide, et établir ainsi un échange. Cette pratique reste cependant exceptionnelle.

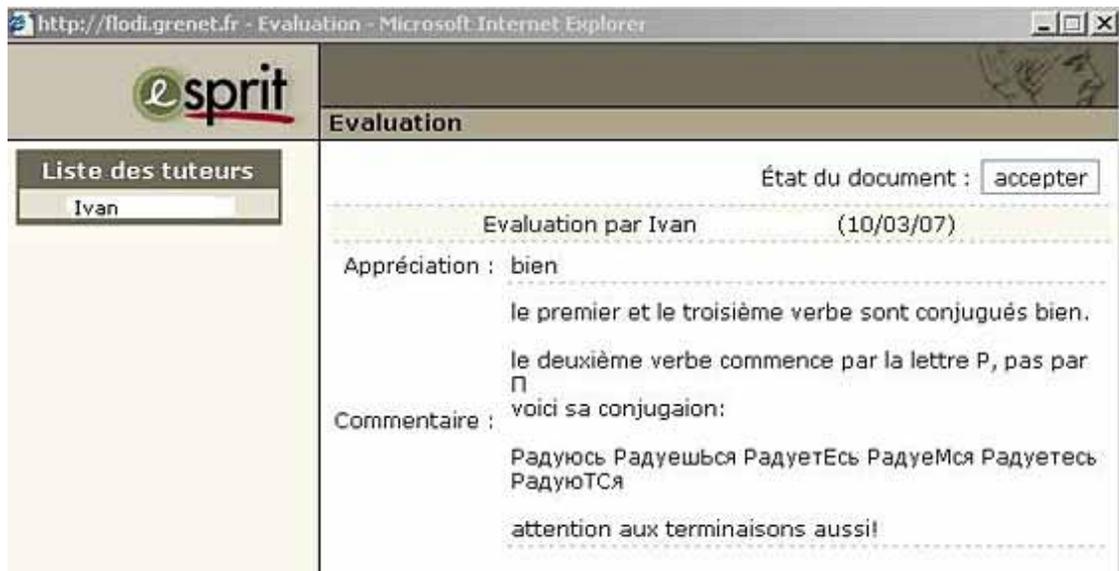


Figure 1 – Exemple d'utilisation de l'outil "Évaluation" sur *Esprit*.

4.1.6. Le distantiel permet de suppléer le présentiel

Grâce aux outils de communication, comme nous venons de le voir dans l'exemple précédent, le distantiel peut permettre de suppléer le présentiel. C'est le cas dans *anglais 1* 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 permettent la mise en place (pour un équivalent de 10h de contact avec l'enseignant).

4.2. Représentations

4.2.1. Importance accordée aux interactions en ligne

À 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 consultés dans cette enquête ne permettent pas de dégager de différence significative entre les quatre catégories de formation, mais elle se situe 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.

Les interactions en ligne 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, 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. Évolutions

4.3.1. Indices 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 indices d'insatisfaction ou de difficulté dans notre corpus ?

Une première série d'indices se situe autour de l'appréciation du volume des échanges avec les étudiants. 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, celui d'une enseignante qui déclare : "des contacts par messagerie instantanée même à une heure du matin, je ne réponds pas toujours mais en tout cas j'apprécie leur motivation" (*intercompréhension italien*). 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 peux 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" (*intercompréhension italien*).

Une deuxième série d'indices 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 évolutions dont les indices ont été évoqués ci-dessus sont certes motivées par l'observation des effets des échanges en ligne par les enseignants ou bien par les résultats des enquêtes conduites auprès des étudiants (par questionnaire le plus souvent), et sont souvent attribuées 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 première hypothèse, nous avons effectivement pu observer que même lorsque les interactions en ligne ne sont pas envisagées ou sont sous-estimées au départ, 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 seconde 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'indices 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 sur le rôle de tuteur de formation hybride (voir Descamps *et al.*, 2006).

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*" (*op. cit.*). Le projet *Flodi* est selon nous clairement dans la deuxième 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 avec 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 des atouts et limites de l'environnement technopédagogique au fur et à mesure de sa découverte, voire d'envisager d'introduire de nouveaux outils (blogue, 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 quatre tendances ne recouvrent pas les quatre catégories de formation identifiées plus haut. Même si la tendance introductive est majoritaire dans la catégorie 1, les tendances optimisatrice, réorganisatrice et collaborative sont présentes dans les trois catégories restantes sans être spécifiquement liées à l'une d'entre elles.

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.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

Brodin, É. (2006). "Analyse de *Langues et cultures – Les TIC, enseignement et apprentissage*" (de C. Tardieu & V. Pugibet ; 2005). *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et Communication (Alsic)*, vol. 9. pp. 237-244. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/brodin/alsic_v09_05-liv2.htm

Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2005). "Apprendre en présence et à distance - À la recherche des effets des dispositifs hybrides". Symposium 13 : Environnements informatisés pour l'enseignement et la formation scientifique et technique : modèles, dispositifs et pratiques. Colloque du REF 05, Montpellier : Université Paul Valéry (Montpellier III) (15-16 septembre 2005). http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/math/REF_2005/REF-Charlier.pdf

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. 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 : Didier. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

Degache, C. (2004). Descriptif général du projet *Flodi*, http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche__pagelibre

Degache, C. (2006a). "Modèles de formation en langues et technologie : perceptions par les enseignants". Journée MLC – Université Stendhal-Grenoble 3 – Grenoble Universités (*Flodi*), 20 juin 2006, <http://ksup-gu.grenet.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1151506256954&LANGUE=0>

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. Université Stendhal-Grenoble 3. http://www.galanet.eu/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

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. <http://www.isetso.rnu.tn/cemaforad3/doc/Decamps%20Sandrine.pdf>

Develotte, C. & Pothier, M. (dir.) (2004). *Notions en questions - La notion de ressources à l'heure du numérique*, 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 en sciences du langage, didactique et linguistique, université Stendhal-Grenoble 3.

Haeuw, F. (dir.) (2001). *Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets Tice dans l'enseignement supérieur*. <http://www.unilim.fr/crip/main/IMG/pdf/competice9.pdf>

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 Lyon 2.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Nissen, E. (2006). "Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides". Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Le français dans le monde - Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. Juillet 2006. pp. 44-57.

Nissen, E. (2007). "Quelles aides des formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie?". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1. pp. 129-144. http://alsic.u-strasbg.fr/v10/nissen/alsic_v10_13-rec8.htm

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

Sites Internet

Site *e-lang* (2004). Site du service des langues de l'université Joseph Fourier Grenoble 1. <http://dsu-net.ujf-grenoble.fr/pool/anglais>

Site du colloque Epal (2007). "Échanger pour apprendre en ligne". http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/01_pre/p1.htm

Plateforme *Esprit* (2001). Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance. <http://flodi.grenet.fr/esprit>

Projet *Flodi* (2004). Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires.
http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche___pagelibre

Site du colloque Tidilem (2006). "Tice et didactique des langues étrangères et maternelles".
<http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/colloques/tdlem2006/>

Annexe

Base des entretiens - questionnaire 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^e 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 nombre d'heures en présentiel :
l'étudiant : _____

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 pour s'aider mutuellement

lesquels : _____

réaliser un travail à plusieurs

demander de l'aide

pratiquer la communication en LE

autre :

avec une (des) personne un locuteur natif (pour : _____)

- (s) extérieure(s) au cours 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 (chiffrées si possible, même approximatives) | quantité ? Comment appréciez- vous ces quantités : (très) satisfaisant, pas assez, trop |
|---------------------|---|---|

- un étudiant s'adresse à vous à titre individuel :
- vous vous adressez à un étudiant en particulier :
- le groupe s'adresse à vous :
- vous vous adressez à un groupe (tout ou partie) :
- les étudiants échangent entre eux :
- autre :

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

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Consultation de traces "manuelles" | <input type="checkbox"/> fiche papier, |
| | <input type="checkbox"/> journal de bord, |
| | <input type="checkbox"/> fiche émargement CRL |
| | <input type="checkbox"/> autre : |
| <input type="checkbox"/> Consultation d'une trace automatisée en ligne | <input type="checkbox"/> trace des connexions nominatives (<i>Esprit</i>) |
| | <input type="checkbox"/> "tableau de bord" (<i>Esprit</i>) |
| | <input type="checkbox"/> % 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
- À 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 ? À 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 ?

Notes

[1] 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.

[2] 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.

[3] Ce qui n'empêche pas une incidence formelle, par exemple l'attribution d'une note de "contrôle continu" pour la réalisation de ce travail.

[4] 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.

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

[6] 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.

[7] 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.

À propos des auteurs

Christian DEGACHE est maître de conférences HDR en linguistique et didactique des langues à l'université Stendhal - Grenoble 3, laboratoire Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles). Ses travaux portent sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies dans le cadre de la didactique du plurilinguisme, en particulier sur les effets des interactions plurilingues en ligne dans les environnements de formation informatisés.

Courriel : Christian.Degache@u-grenoble3.fr

Adresse : Université Stendhal - Grenoble 3, UFR des sciences du langage, BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Elke NISSEN est maître de conférences à l'université Stendhal - Grenoble 3 et membre du laboratoire Lidilem. Ses recherches portent sur l'analyse des modalités d'apprentissage dans des contextes médiatisés, et plus particulièrement des formations en langues à distance et hybrides.

Courriel : Elke.Nissen@u-grenoble3.fr

Adresse : Université Stendhal - Grenoble 3, UFR de langues, BP 25 – 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Ce texte fait partie des textes du colloque *Epal*, objet d'un numéro spécial d'*Alsic*.

Date de réception de l'article : 14 janvier 2008 ; date d'acceptation : 6 février 2008.

Référence de l'article :

Degache, C. & Nissen, E. (2008). "Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1. pp. 61-92. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/degache/alsic_v11_11-rec5.htm, mis en ligne le 16/10/2008.



ALSIC | Sommaire | Consignes aux auteurs | Comité de rédaction | Inscription

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, octobre 2008.