



HAL
open science

Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants

Stéphane Méar Garcia

► To cite this version:

Stéphane Méar Garcia. Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2013, Grenoble, France. hal-02002434

HAL Id: hal-02002434

<https://hal.science/hal-02002434>

Submitted on 31 Jan 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.

UN DISPOSITIF HYBRIDE POUR L'ENSEIGNEMENT DU FLE : CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE ET EFFETS SUR LA MOTIVATION DES APPRENANTS

Stéphane Méar Garcia

Télécom Bretagne, Département LCI

Résumé : Le projet EMA-4-Moodle a pour objectif de faciliter la mobilité internationale des étudiants étrangers en leur proposant des cours de langues et d'interculturel via la plate-forme Moodle. Après deux ans d'exploitation de cette formation en ligne complètement à distance, certaines interrogations se sont fait jour, telles que la motivation et la progression des étudiants (Méar-Garcia & Sablé, 2012). En vue d'améliorer cette plate-forme, une version « hybride » d'EMA-4-Moodle a été conçue et mise en œuvre pour le FLE. Après avoir rendu compte des principes de conception et de mise en œuvre de ce dispositif, nous nous efforcerons d'évaluer l'impact motivationnel (Raby, 2008) de cette formation hybride sur les étudiants.

Mots clés : formation hybride, conception, motivation, réseaux sociaux.

1. Introduction

Le projet EMA-4-Moodle, financé par la Commission européenne et piloté par Télécom Bretagne, a pour objectif de faciliter la mobilité internationale des étudiants étrangers en leur proposant des cours de langues et d'interculturel via la plate-forme Moodle. Principalement conçu comme un dispositif d'auto-apprentissage en ligne (Sablé & Semmler, 2010), EMA-4-Moodle présente une structure de cours basée sur une approche par compétences (Beacco, 2007), une médiatisation forte et une présence tutorale limitée. Après deux ans d'exploitation de cette formation en ligne complètement à distance, certaines interrogations se sont fait jour concernant la motivation et le potentiel des interactions en ligne proposées (Méar-Garcia & Sablé, 2012). En vue d'améliorer cette plate-forme, une version « hybride » d'EMA-4-Moodle a été conçue et mise en œuvre pour le FLE. Après avoir rendu compte des principes de conception et de mise en œuvre de ce dispositif, nous nous efforcerons d'évaluer l'impact motivationnel (Raby, 2008) de cette formation hybride sur les étudiants. Pour ce faire, nous tâcherons de répondre aux deux interrogations suivantes : la motivation initiale des étudiants a-t-elle augmenté ou diminué, à la suite de cette formation hybride ? Quelles sont les caractéristiques technologiques et humaines de ce dispositif qui peuvent expliquer cette évolution ? Ce travail de recherche ne se veut pas exhaustif, mais ouvre des pistes qui ne manqueront pas d'être approfondies en vue d'améliorer ce dispositif hybride.

2. Genèse du projet

2.1. EMA-4-Moodle : une plate-forme « e-learning »

Lancé en 2008, EMA-4-Moodle est un cours en autoformation (français, allemand, russe et slovaque), construit sur un modèle pédagogique standardisé (template) et basé sur les diverses activités permises par la plate-forme Moodle. L'objectif initial d'EMA-4-Moodle est de permettre aux étudiants internationaux de débiter des cours avant leur arrivée dans leur université d'accueil et de se familiariser avec les caractéristiques de leur nouvelle institution. Le « template » du cours (dix unités) s'appuie sur les compétences décrites par le CECR : la compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale et enfin la compétence interculturelle, comme le montre le schéma ci-après :

The screenshot displays the EMA-4-Moodle course interface, organized into several sections:

- Exercices de langue** (Language Exercises):
 - Compréhension écrite** (Written Comprehension): CE Exercice 1.1 (Heure et jours) Projets pour la soirée; CE Exercice 1.2 (lieu et de direction) Le petit chaperon rouge; CE Exercice 1.3 (Identité personnelle) Dialogue de sourds; CE Exercice 1.4 (Vocabulaire technique SNCF) Réserver son train; CE Exercice 1.5 (Questions-réponse) "Small Talk".
 - Compréhension orale** (Oral Comprehension): CO Exercice 1.6 (Comprendre le film de l'unité 1); CO Exercice 1.7 (Singulier et pluriel des verbes); CO Exercice 1.8 (Questions courantes) Excusez-moi, je ne comprends pas.; CO Exercice 1.9 (Phonétique) Les sons [i], [u], [y]; CO Exercice 1.10 (Paires minimales) Les sons [i], [u], [y].
 - Production écrite** (Written Production): PE Exercice 1.11 (Le présent) Prendre le bus; PE Exercice 1.12 (Le présent) Promenade à Brest; PE Exercice 1.13 (Masculin-féminin) Des noms courants; PE Exercice 1.14 (Vocabulaire) Téléfant à Brest; PE Exercice 1.15 (Tutoyement) "tu" ou "vous" ?
 - Production orale** (Oral Production): PO Exercice 1.16 les sons [i], [u], [y]: un mot sans texte.; PO Exercice 1.17 les sons [i], [u], [y]: un mot avec texte.; PO Exercice 1.18 les sons [i], [u], [y]: plusieurs mots sans texte.; PO Exercice 1.19 les sons [i], [u], [y]: plusieurs mots avec texte.; PO Exercice 1.20 les sons [i], [u], [y]: phrases courtes sans texte.
 - Communication interculturelle** (Intercultural Communication): Introduction à la communication interculturelle; AI Exercice 1.21 Séminaire à Rennes : le retard.

Figure 1 : capture d'écran de la plate-forme EMA-4-Moodle

Nous traiterons ci-après du cours de langue française, proposé aux étudiants non francophones admis à Télécom Bretagne, une Grande Ecole d'ingénieurs française.

2.2. Bilan après deux ans d'exploitation d'EMA-4-Moodle

Depuis juillet 2011, les étudiants admis à Télécom Bretagne sont également inscrits sur le site d'EMA-4-Moodle ; ils sont invités à s'exercer en français avant leur arrivée pour le stage intensif de français en août. Les rapports d'activités de Moodle, questionnaires et entretiens nous permettent d'établir quatre constats (Méar-Garcia & Sablé, 2012) :

1. Les étudiants réagissent positivement au courriel d'inscription : 89 % d'entre eux accèdent au cours ;
2. Le cours est rapidement abandonné : 108 tentatives pour le 1er exercice de l'unité 1 contre 5 tentatives pour le 1er exercice de l'unité 10 ; le taux d'abandon entre l'unité 1 et l'unité 2 est de 50 % et entre l'unité 1 et l'unité 10 de 96,4 % ;
3. Un équilibre médiation humaine / médiatisation technologique est à envisager, car, comme le précise Mangenot (2002) : « on ne s'improvise pas auto-apprenant » ;
4. Lorsque la plate-forme EMA-4-Moodle est utilisée en présentiel (salle informatique) et sous l'accompagnement d'un professeur, le taux de satisfaction des étudiants est de 83,33%.

A partir de ce bilan, on peut se demander si la plate-forme EMA-4-Moodle ne serait pas plus efficace et plus séduisante en mode hybride.

3. Conception et mise en œuvre du dispositif hybride

3.1. EMA-4-Moodle au cœur d'un dispositif

Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre d'un cours de FLE de niveau A2 à Télécom Bretagne. La conception du dispositif proposé s'appuie sur des fondements empruntés à la psycholinguistique, aux théories d'acquisition d'une L2, aux neurosciences et à l'approche socio-constructiviste. La mise en œuvre pédagogique de ces orientations théoriques débouche sur la création d'un dispositif axé sur l'exploitation d'EMA-4-Moodle en mode « hybride ». Ce type d'environnement d'apprentissage peut se définir par une « *double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plate-forme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant* » (Nissen, 2006). L'approche didactique adoptée s'inspire du CECR et les séquences en présentiel et à distance s'articulent autour des dix thèmes proposés par la plate-forme EMA-4-Moodle. Les cours en présentiel « *visent à libérer le potentiel expressif des étudiants, à leur permettre de réinvestir les acquis provenant du travail effectué à distance ou de connaissances antérieures et, éventuellement, de générer des séquences potentiellement acquisitionnelles* » (Brudermann, 2010). Les tâches à distance ont quant à elle pour objectif d'effectuer des exercices structuraux autocorrectifs (EMA-4-Moodle) et de promouvoir les interactions sociales et interculturelles (blog et groupe Facebook).

3.2. La notion de compétences langagières reconceptualisée

Lado (1962) et Carroll (1983) classifient la compétence langagière en 4 habilités : la compréhension orale et écrite ; la production orale et écrite. L'approche par compétences envisage donc la langue comme « *un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier* » (Beacco, 2007). EMA-4-Moodle suit ce modèle de par la structure de ses unités. Ce découpage en 4 compétences relève de l'approche communicative et répond aux exigences de nombreuses certifications (DELFI, DALF), dont l'objectif est d'évaluer chaque activité langagière. Guichon (2012) indique que « *le seul problème*

majeur de cette approche, c'est que l'accent est placé sur l'opération cognitive elle-même, mais que les motivations et les objectifs de ces opérations apparaissent parfois secondaires ». Pour une exploitation optimale d'EMA-4-Moodle en mode « hybride », il convient de reconceptualiser la notion de compétences langagières en s'appuyant sur la définition de Bachman (1990). Cet auteur envisage la compétence langagière de manière plus transversale et la catégorise en deux grands axes étroitement liés : organisationnel (composante linguistique et discursive) et pragmatique (composante illocutoire et sociolinguistique). Cette perspective de la compétence langagière, reprise par le CECR dans ses descripteurs, implique de changer de paradigme didactique. C'est pourquoi le CECR prône une perspective actionnelle de l'apprentissage des langues et considère l'apprenant « *comme un acteur social ayant une tâche à accomplir qui n'est pas seulement langagière* ».

3.3. Une approche par tâches

L'approche par tâches (Ellis, 2003) apparaît donc comme le continuum de l'approche par compétences, car elle reprend ses concepts, mais y ajoute des « missions » à réaliser. Mise en scène par un scénario pédagogique (Guichon, 2006), EMA-4-Moodle en « hybride » se décline ainsi en macro-tâches (travail sur le fond à visées pragmatique et interactionnelle) et en micro-tâches (travail sur la forme à visée linguistique). Les affordances des outils de CMO (le groupe Facebook et le blog) et les exercices autocorrectifs d'EMA-4-Moodle permettent de lier ces deux modalités. L'une encourageant la socialisation des productions (macro-tâches) et l'autre aidant à la réalisation des missions (micro-tâches). Le tableau ci-après tente de synthétiser cette exploitation d'EMA-4-Moodle.

EMA-4-Moodle et l'approche par tâches	Spécificités
Scénario d'apprentissage	Les étudiants collaborent avec Téléfant, la mascotte de l'école, en tant qu'observateurs étrangers dans la société française.
Macro-tâches (activités ouvertes) pour les interactions et la collaboration	Exemple de mission : Murielle, l'une de vos correspondantes françaises, s'apprête à partir en voyage à l'étranger. Donnez-lui 3 bonnes raisons via le groupe Facebook de visiter votre pays.
Micro-tâches (activités fermées) pour aider à mener à bien les missions.	Des exercices autocorrectifs de langue sont proposés via EMA-4-Moodle.
Médiatisation technique	La plate-forme EMA-4-Moodle est reliée à un groupe Facebook et à un blog.
Médiation humaine	Etudiants Télécom Bretagne (TB) – Enseignants Etudiants TB – Etudiants francophones libanais Etudiants TB – Apprenants français (salariés).
Compétences développées via cette exploitation d'EMA-4-Moodle en mode hybride	Compétence linguistique, discursive, illocutoire, sociolinguistique et interculturelle.

Tableau 1 : EMA-4-Moodle et l'approche par tâches

4. Effets de la formation hybride sur la motivation des apprenants

4.1. Cadre théorique

Ancrée au cœur de l'apprentissage des langues, la motivation est un concept clé qui peut expliquer le succès ou l'échec de certains apprenants. Notion complexe et difficilement observable, la motivation fait l'objet de multiples interprétations chez les scientifiques. Pour cette contribution, nous nous appuyons sur deux modèles de motivation proches et complémentaires : la théorie de Dörnyei (2001) et la démarche théorique de Raby (2007). Ce cadre conceptuel a pour objectif d'évaluer si, à la suite de cette formation hybride, la motivation initiale des étudiants (si motivation il y a) s'est maintenue, accrue ou a, au contraire, diminué. Nous tâcherons également d'identifier les facteurs qui peuvent expliquer cette évolution.

4.1.1. Le modèle de Dörnyei (2001) : motivation et L2

A la différence de nombreux chercheurs, Dörnyei adopte une approche située de la motivation. Son objectif n'est pas de dresser le profil général motivationnel d'apprenants, « *mais plutôt d'établir l'impact motivationnel d'une tâche pour l'apprentissage d'une LVE dans le cadre d'un projet donné et dans un contexte donné* » (Raby, 2008). Ainsi, au lieu de mesurer la volonté d'un apprenant à s'intégrer dans la culture de la L2, Dörnyei élargit le concept de motivation en le rendant pertinent pour des contextes spécifiques et des situations académiques (la classe de langues notamment).

Outre le caractère situé de la motivation, Dörnyei insiste également sur l'aspect dynamique et non statique de ce phénomène. Il décrit la motivation comme un état affectif ou mental qui évolue au fil du temps et qui exige une démarche orientée vers le processus. Pour rendre compte de cette dimension fluctuante de la motivation, Dörnyei distingue trois étapes : la phase pré-actionnelle (motivation du choix), la phase actionnelle ou exécutive (motivation d'exécution) et la phase post-actionnelle (motivation rétrospective). En d'autres termes, il faut, d'abord, générer la motivation, puis s'impliquer dans l'apprentissage et enfin maintenir et protéger la motivation.

4.1.2. La démarche de Raby (2007) : motivation et technologies

Les orientations théoriques de Dörnyei (2001) ont fortement influencé la démarche de recherche de Raby qui s'oriente vers l'étude de l'apport motivationnel des technologies pour l'apprentissage des langues. Pionnière dans ce domaine, elle adapte le modèle de Dörnyei et l'applique à des environnements numériques. Dans ce contexte, elle propose la définition de la motivation suivante :

« La motivation pour apprendre une langue dans des contextes de travail recourant aux TICE peut être définie comme un état mental dynamique et changeant qui conduit les apprenants à se fixer des buts langagiers, culturels et sociaux, à planifier, réguler et évaluer leur travail grâce aux outils électroniques et à l'aide humaine qui leur est apportée par le dispositif. Dans sa forme achevée, on pourra dire que le dispositif est motivant s'il a permis à l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage et s'il est

prêt à renouveler son usage du dispositif pour de nouvelles tâches » (Raby, 2007).

Par ailleurs, pour une analyse plus fine de la motivation et de son évolution dans le temps, Raby (2007) préconise la démarche de triangulation, c'est-à-dire qu'elle encourage la confrontation de divers types de données et de résultats.

4.2. Méthodologie

4.2.1. Le public et le contexte

Les 15 sujets impliqués dans cette recherche-action sont des étudiants internationaux (3 européens, 6 asiatiques, 5 latino-américains, 1 jordanien), d'une moyenne d'âge de 25 ans, qui séjournent en France, au début du projet, depuis moins de deux mois pour la plupart (73,3 %) et qui étudient à Télécom Bretagne. 60 % sont inscrits en formation d'ingénieurs généralistes et 40 % sont des doctorants spécialisés dans le numérique. Ils possèdent tous un usage des TIC très élevé (46,6 % d'entre eux passent au minimum 3 à 4 heures par jour devant un ordinateur). Cette formation hybride se déroule sur un semestre, de septembre à décembre 2012 (14 semaines), dans le cadre d'un cours de FLE, qui panache toutes les semaines 6 heures de cours en présentiel et environ 2 heures en distanciel. Pour le groupe Facebook, 7 étudiants francophones libanais inscrits dans une autre école d'ingénieurs à Brest et 2 locutrices françaises apprenant l'anglais et originaires de la même ville ont été ajoutés, afin de favoriser les interactions langagières, l'interculturalité et la (télé)collaboration (Kinginger, Gourves-Hayward et Simpson, 1999).

4.2.2. La méthode

Etudier la motivation est une tâche difficile, car il s'agit d'une notion abstraite et subjective qui peut être uniquement sondée de manière indirecte. Pour répondre à nos interrogations de départ, nous avons décidé d'examiner et de croiser deux axes tout au long du projet : le discours des étudiants (leur compte rendu personnel) et leur comportement réel (degré d'engagement). A l'instar de Raby (2007), nous avons confronté plusieurs indicateurs et observé comment les données changent et évoluent. La méthode utilisée est inspirée du projet ESCALE (Raby, 2008) et s'appuie sur trois instruments de recherche : 1) trois questionnaires soumis avant et après la formation, 2) des entretiens de retour d'expérience effectués auprès de deux étudiants, cinq mois après la fin du projet et 3) le recueil des traces écrites des différents outils utilisés par les apprenants (macro et micro-tâches à réaliser, productions des élèves sur le blog et Facebook). Le premier questionnaire a été remis aux étudiants le premier jour de cours et avait pour but de nous éclairer sur l'identité des sujets et leurs usages sociaux des TIC. Le deuxième questionnaire a été distribué le deuxième jour de cours, après avoir expliqué aux étudiants la formation hybride à laquelle ils allaient prendre part ; Ce questionnaire pré-actionnel a pour objectif de prédire la motivation des étudiants par rapport à cette formation hybride et de découvrir la perception qu'ils s'en font. Le troisième questionnaire, adressé aux étudiants le dernier jour de cours, relève de la phase post-actionnelle et permet de savoir si les étudiants ont aimé cette formation et s'ils souhaitent renouveler l'expérience. Par ailleurs, les entretiens de retour d'expérience et les questions ouvertes du troisième questionnaire enrichissent notre

analyse en prenant en compte plus finement la perception des étudiants face aux limites et potentiel de ce mode d'apprentissage. Enfin, le recueil des traces écrites nous indique le degré d'engagement et de maintien de l'effort des 15 étudiants impliqués dans cette étude. Ce traçage virtuel (tâches sur Moodle, groupe Facebook, blog) permet ainsi d'observer le comportement réel des apprenants tout au long du projet.

4.3. Résultats

4.3.1. *Cette formation hybride a un effet motivant sur les apprenants tout au long du semestre.*

Indicateurs motivationnels	Résultats saillants	Commentaires
Discours des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - 73,3 % des sujets affichent une attitude positive quant à leur envie de participer à ce projet, avant de le commencer (questionnaire 2) ; - 80 % affirment avoir apprécié cette formation hybride, à la fin du semestre (questionnaire 3) ; - 86,6 % sont prêts à renouveler l'expérience (questionnaire 3). 	<p>Les participants les plus âgés (de 26 à 37 ans) sont moins enthousiastes que les plus jeunes, nés après 1991. Décalage numérique ? Prensky (2001) : natifs vs immigrants numériques.</p>
Comportement réel des étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - 66,6 % des étudiants ont effectué les 7 missions (macro-tâches) du projet ; 13,3 % ont réalisé au moins 5 missions sur 7. - 60 % ont réalisé l'ensemble des exercices auto-correctifs (micro-tâches) du projet (rapport d'activités Moodle). - 136 messages ont été publiés et 178 réactions ont été manifestées (« J'aime » ; émoticônes) sur le groupe Facebook. 	<p>Bon maintien de l'effort et de l'engagement des étudiants. Ceux ayant effectué le moins de tâches sont des doctorants. Contrairement aux autres étudiants, leur note finale en FLE n'est pas prise en compte pour leur cursus. Impact de la notation sur la motivation ?</p> <p>Facebook génère des interactions sociales riches et significatives : dynamique des échanges socio-affectifs très fort entre les membres du groupe.</p> <p>19 étudiants étrangers de l'école non inscrits dans le groupe ont manifesté un intérêt pour ce médium (demande d'ajout au groupe).</p>

4.3.2. *Facteurs motivationnels : équilibre entre médiation humaine et médiatisation technologique.*

Le retour des étudiants (entretiens et questionnaires) concernant les caractéristiques motivationnelles de ce dispositif peuvent être réparties en trois catégories : l'interactivité technologique, la médiation pédagogique et l'interaction sociale.

Caractéristiques technologiques et humaines	Source de motivation ou de démotivation
Interactivité technologique	<ul style="list-style-type: none"> - 60 % n'apprécient pas l'aspect visuel, ergonomique et pédagogique de la plate-forme EMA-4-Moodle ; - 73,3 % déclarent un trop plein d'exercices structuraux sur la plate-forme. Surcharge cognitive = démotivation ? - 46,6 % affirment avoir rencontré des problèmes techniques (bugs, matériel technologique manquant, etc.) ; - 86,6 % aiment utiliser les outils de CMO avec lesquels ils sont familiers (Facebook, blog).
Médiation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - 80 % aiment le scénario pédagogique proposé ; - 86,6 % sont satisfaits de l'accompagnement de l'enseignant-tuteur (explications des consignes, corrections, aides techniques, etc.)
Interactions sociales	<ul style="list-style-type: none"> - 100 % ont apprécié être en relation via Internet avec des locuteurs natifs francophones. 86,6 % y voient là une source de plaisir supplémentaire ; - 73,3 % ont apprécié collaborer entre pairs pour effectuer certaines missions.

Tout semble indiquer que les étudiants apprécient particulièrement la richesse des liens sociaux de ce dispositif (enseignant, pairs, locuteurs francophones) et le fait que certains outils technologiques (Facebook, blog) permettent d'apprendre dans un environnement pédagogique stimulant et motivant.

4.4. **Limites de ce dispositif hybride**

Côté enseignant : ce dispositif est stimulant, mais chronophage et déstabilisant.

- Cette expérimentation axée sur les TIC est stimulante, car elle permet à l'enseignant d'enrichir son répertoire professionnel (Dooly, 2009 ; Guichon, 2012) ;

- L'utilisation des outils de CMO favorise la mise en place d'une « didactique invisible et d'une approche interactionnelle » (Ollivier, 2012) ;
- Ce projet est chronophage (35% de charge de travail supplémentaire par rapport à un cours uniquement présentiel), l'enseignant devant endosser plusieurs casquettes : concepteur de dispositif, professeur de langue, tuteur en ligne, informaticien et animateur d'une communauté virtuelle (journal de bord de l'enseignant concerné) ;
- L'utilisation des TIC de dernière génération peut être déstabilisante pour l'enseignant : la notion d'espace-temps d'enseignement est renouvelée, la frontière entre la sphère privée et professionnelle est à interroger, et l'articulation entre le formel et l'informel est reconfigurée ;
- Dans ce type de dispositif hybride médiatisé par les TIC, il est nécessaire d'encourager la dimension affective des échanges (Thorne, 2003) et d'adopter une attitude proactive, afin de solliciter l'apprenant et de le (re)motiver.

5. Conclusion

Cette étude démontre l'impact positif de cette formation hybride sur la motivation des apprenants. Les résultats obtenus serviront ainsi à améliorer à la fois la plateforme et le dispositif proposé. Il semble, en effet, nécessaire d'imaginer des complémentarités et des équilibres entre médiation humaine et médiatisation technologique. Un accompagnement tutoral limité en formation à distance provoque, en effet, « *des taux d'abandon habituels énormes, autour de 60 %* » (Demaizière, 2007), alors qu'une trop forte implication didactique de l'enseignant devient chronophage. Les injonctions des institutions éducatives et la forte demande sociale des apprenants à utiliser les technologies font apparaître de nouveaux enjeux éducatifs. L'intégration des TIC dans l'enseignement des langues passe très certainement par la formation des enseignants, mais elle implique peut-être aussi la création de nouveaux métiers liés aux TIC et aux langues, à l'image des professions émergentes du Web 2.0 et des médias sociaux (Community Manager, Media Social Manager, etc.).

6. Bibliographie

- Beacco, J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- Brudermann, C. (2010). « Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action », *Alsic*, vol. 13.
- Carroll, J. B. (1983). « Psychometric Theory and Language Testing », dans J.W. Oller, Jr. (Dir.), *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Cadre européen commun de référence pour les langues. (2000). *Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe.
- Demaizière, F. (2007). « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic*, vol. 10, n°1.

- Dooly, M. (2009). « New Competencies in a New Era? Examining the Impact of a Teacher Training Project », *ReCALL*, vol. 21, n°3, p. 352-369.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE – Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Kinginger, C., Gourves-Hayward, A. & Simpson, V. (1999). « A Telecollaborative Course on French-American Intercultural Communication », *The French Review*.
- Lado, R. (1962). *Language Testing. The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's Book*, London, Longmans, Green.
- Mangenot, F. (2002). « Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? », *Le Français dans le Monde*, n°322, p.34-35.
- Méar-Garcia, S. & Sablé, C. (2012). « TICE : vers le développement d'outils ou de dispositifs ? L'exemple d'EMA-4-Moodle à Télécom Bretagne », *Revue de sciences socio-humaines de l'Université Ion Creanga, Moldavie*.
- Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°40 (Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation), p.44-57.
- Ollivier, C. (2012). « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social », *Alsic*, vol.15, n°1.
- Prensky, M. (2001). « Digital natives, digital immigrants », *On the Horizon*, vol.9, p. 129-144.
- Raby, F. (2007). « A Triangular Approach to Motivation in Computer Assisted Autonomous Language Learning (CAALL) », *Recall*, vol.19, n°2, p.181-201.
- Raby, F. (2008). « Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. », *Les Langues Modernes*, n°3/2008.
- Raby, F. (2008). *ESCALE : Evaluation d'un scénario collaboratif pour l'apprentissage d'une langue étrangère*, Laboratoire des sciences de l'éducation & LIDILEM de Grenoble, Rapport de recherche.
- Sablé, C. (2010). « EMA-4-Moodle : projet européen d'enseignement des langues étrangères sur Moodle ». *Actes du colloque TICE*, Nancy.
- Semmler, T. (2010). « EMA-4-Moodle – A European Project Promoting Intercultural Communication and Language Learning », *Actes du colloque GLAT*, Portugal.
- Thorne, S. (2003). « Artifacts and Cultures-Of-Use in Intercultural Communication », *Language Learning & Technology*, vol. 7, n°2.

7. Annexes

7.1. Questionnaire 1

For questions that require you to choose from a selection, please underline or highlight (in bold) your answer.

For those questions where space has been given for a written answer, please feel free to write as much as you like.

Personal Information

Gender:

Age:

Nationality:

Status: student in Master of Science Phd Other program

Employed

How long have you been living in France?

How long have you been studying French?

In addition to English and French, what other language(s) do you speak?

Technological Information

1. On average, how long do you spend on a computer each day?

1-2 hrs/day 3-4 hrs/day 5-6 hrs/day 7-8 hrs/day

9-10 hrs/day 11-12 hrs/day 13+ hrs/day

2. What do you own?

a desktop computer a laptop computer a netbook a tablet

a smartphone a mp3 player a Facebook account a Skype account

What are your four favourite Websites?

3. What do you use your computer for? How often? Put a cross sign (X) where appropriate.

	Every day	Once or twice a week	Once or three times a week	Rarely	Never
Forums					
Blogs					
Online games					

Web/Internet (searching, surfing, shopping, etc.)					
Social Networks					
Web chat (msn, skype , etc.)					
Online movies, music, video clips					
Programming (including web page design)					
Language Learning Activities					
Other Schoolwork					
Other (please specify)					

4. How long do you spend on a computer for work and fun?

- 100% work
 75% work and 25% fun
 50% work and 50% fun
 25% work and 75% fun
 100% fun

5. Have you ever experienced online learning?

- Yes
 No

If yes, could you give us your opinion about your experience?

6. Do you know the Moodle Platform?

- Not at all
 A little
 Quite well
 Very well

7.2. Questionnaire 2

Sexe

Age

Nationalité

Statut: étudiant en Master of Science
 Phd
 Autre programme

Salarié(e) dans le

secteur _____

Projet Blended Learning (classes normales + travail en ligne)

Vous allez collaborer avec Téléfant, la mascotte de Télécom Bretagne, en tant que journaliste étranger en immersion dans la société française. Vous publierez sur un blog des informations sur des faits de société concernant votre culture d'origine ou votre pays d'accueil. Pour ce faire, des missions vous seront demandées chaque semaine. Pour les préparer, vous devrez effectuer, au préalable, quelques exercices de langue et d'interculturel qui vous aideront à les réaliser. Vous allez également échanger des informations, des opinions et collaborer avec des françaises et des français via un groupe Facebook.

1/ J'ai envie de participer à ce projet d'apprentissage :

- Pas du tout Moins que d'habitude Comme d'habitude
 Plus que d'habitude Beaucoup

2/ Je pense que travailler de manière autonome par Internet, en plus des classes normales :

- Cela va beaucoup m'aider à progresser
 Cela va moyennement m'aider à progresser
 Cela ne va pas du tout m'aider à progresser

3/ Le fait qu'une partie de mon travail soit mis en ligne sur un blog et pas seulement noté par le professeur :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

4/ Le fait que mon travail soit noté par le professeur :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

5/ Le fait d'être mis en relation via Internet avec des locuteurs natifs francophones :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

6/ Tu as envie d'alterner les séances de travail en classe normale et les sessions par Internet chez toi, pourquoi ?

7/ Tu n'as pas envie d'alterner les séances de travail en classe normale et les sessions par Internet chez toi, pourquoi ?

8/ Les consignes de chaque mission et unité te semblent-elles claires ? Oui
 Non

9/ Penses-tu avoir des difficultés particulières à réaliser les tâches de ce projet ?

Oui Non

Si Oui,
lesquelles ? _____

10/ Ce type de projet va me faire travailler mon français en :
Classe tes réponses par ordre d'importance de 1 à 5. Tu n'es pas obligé(e) de classer toutes tes réponses.

Compréhension orale	
Compréhension écrite	
Production orale	
Production écrite	
Interculturel	

7.3. Questionnaire 3

Sexe: _____

Age: _____

Nationalité: _____

Statut: étudiant en Master of Science Phd Autre programme

Salarié(e) dans le
secteur _____

Vous avez collaboré avec Téléfant, la mascotte de Télécom Bretagne, en tant que journaliste étranger en immersion dans la société française. Vous avez publié sur un blog des informations sur des faits de société concernant votre culture d'origine ou votre pays d'accueil. Pour ce faire, des missions vous ont été demandées chaque semaine. Pour les préparer, vous avez effectué, au préalable, quelques exercices de langue et d'interculturel qui vous ont aidés à les réaliser. Vous avez également échangé des informations, des opinions et collaborer avec des françaises et des français via un groupe Facebook.

1/ Tu as apprécié ce projet d'apprentissage :

- Pas du tout Moins que d'habitude Comme d'habitude
 Plus que d'habitude Beaucoup

2/ Tu penses que travailler de manière autonome par Internet, en plus des classes normales :

- Cela t'as beaucoup aidé à progresser
 Cela t'as moyennement aidé à progresser
 Cela t'as pas du tout aidé à progresser

3/ Le fait qu'une partie de ton travail soit mis en ligne sur un blog :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

4/ Le fait que mon travail soit noté par le professeur :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

5/ Le fait d'être mis en relation via Internet avec des locuteurs natifs francophones :

- Est une source d'effort supplémentaire
 Est une source de plaisir supplémentaire
 Est une source de stress
 N'a aucune incidence

6/ Tu as apprécié alterner les séances de travail en classe normale et les sessions par Internet chez toi, pourquoi ?

7/ Tu n'as pas apprécié alterner les séances de travail en classe normale et les sessions par Internet chez toi, pourquoi ?

8/ Les consignes de chaque mission et unité étaient claires ? Oui Non

9/ As-tu eu des difficultés particulières à réaliser les tâches de ce projet ? Oui

Non

Lesquelles ? _____

10/ Ce type de projet m'a fait travailler mon français en :

Classe tes réponses par ordre d'importance de 1 à 5. Tu n'es pas obligé(e) de classer toutes tes réponses.

Compréhension orale	
Compréhension écrite	
Production orale	
Production écrite	
Interculturel	

11/ As-tu aimé participer à ce projet ? Pourquoi

12/ As-tu envie de recommencer cette expérience ?

13/ As-tu apprécié l'aspect visuel, ergonomique, et pédagogique de la plate-forme EMA-4-Moodle ?

14/ Penses-tu qu'il y a trop d'exercices de type "Quiz" sur la plate-forme EMA-4-Moodle ?

15/ As-tu rencontré des problèmes techniques avec la plate-forme EMA-4-Moodle ?

16/ As-tu aimé travailler avec Facebook et Blogspot ?

17/ As-tu aimé le scénario pédagogique proposé (tu es journaliste étranger en immersion dans la société française, tu collabores avec Téléfant et tu as des missions à réaliser) ?

18/ As-tu été bien accompagné par ton professeur pour réaliser tes missions ?

19/ As-tu apprécié collaborer avec tes camarades de classe pour certaines missions ?

20/ Que proposes-tu pour améliorer ce type d'apprentissage Blended Learning ?
