



HAL
open science

De la continuité à l'innovation pédagogique : dispositif hybride, numérique en didactique des langues-cultures dans le supérieur

Lian Chen

► To cite this version:

Lian Chen. De la continuité à l'innovation pédagogique : dispositif hybride, numérique en didactique des langues-cultures dans le supérieur. Colloque international Ticemed 13 : Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique ?, Philippe Bonfils; Philippe Dumas; Luc Massou; Émilie Rémond; Bérengère Stassin; Ioanna Vovou, Oct 2022, Athènes, Grèce. pp.188-208. hal-03643991

HAL Id: hal-03643991

<https://hal.science/hal-03643991>

Submitted on 4 Feb 2023

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.



Actes / Proceedings TICEMED 13

Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique ?

Hybridization of training: from continuity to pedagogical innovation?

Comité éditorial/ Editors :

Philippe Bonfils, Université de Toulon, France

Philippe Dumas, Université de Toulon, France

Luc Massou, Université de Lorraine, France

Émilie Rémond, Université de Poitiers, France

Béregère Stassin, Université de Lorraine, France

Ioanna Vovou, Université Panteion, Grèce

Sommaire

| | |
|--|------------|
| Philippe Dumas | 5 |
| <i>Avant-Propos</i> | 5 |
| Daniel Peraya, Bernadette Charlier | 20 |
| <i>Cadres d'analyse pour comprendre l'hybridation aujourd'hui</i> | 20 |
| Jean-François Céci | 43 |
| <i>Innovation pédagogique et hybridations, au prisme du numérique : une taxonomie de l'innovation pédagogique instrumentée</i> | 43 |
| Julien Chamboredon | 64 |
| <i>Entre auteurs scientifiques et acteurs stratégiques du monde éducatif, quelle mise en discours de l'innovation par le confinement ?</i> | 64 |
| Laëtitia Pierrot, Paola Costa Cornejo, Melina Solari Landa, Daniel Peraya, Jean-François Cerisier | 78 |
| <i>Ingénierie pédagogique d'urgence à l'université : Quels enseignements pour l'avenir ?</i> .. | 79 |
| Pauline Reboul, Michel Durampart | 95 |
| <i>Les ENT face au covid : un phénomène d'hybridation réactivant l'action éducative territoriale</i> | 95 |
| Esther Albareil, Laetitia Gerard, Thierry Spriet | 109 |
| <i>L'expérience du numérique postpandémie : enquête sur les perceptions d'étudiants qui ont suivi un dispositif hybride</i> | 109 |
| Valérie Campillo, Patrice Laisney, Hélène Cheneval- Armand, Maria Antonietta Impedovo | 127 |
| <i>Vers une représentation de l'hybridation des enseignements par les enseignants du second degré</i> | 127 |
| Samar Chakhrati, Abderrahmane Amsidder, Moulay Mhammed Drissi | 140 |
| <i>L'enseignement supérieur après la Covid 19, du distanciel vers l'hybride : cas de l'Université Ibn Zohr à Agadir</i> | 140 |
| Thierry Gobert | 156 |
| <i>Hybridation et comodalité en formation : des classes renversées pour aborder le « télé-isolement » avec les étudiants ?</i> | 156 |

| | |
|---|------------|
| Chantal Charnet | 175 |
| <i>D'une configuration à l'autre : quand le synchrone alimente l'asynchrone</i> | 175 |
| Lian Chen | 188 |
| <i>De la continuité à l'innovation pédagogique : dispositif hybride, numérique en didactique des langues-cultures dans le supérieur</i> | 188 |
| Jean-François Grassin, Christine Develotte, Joséphine Rémon, Justine Lascar | 209 |
| <i>L'expérience des participants dans une formation hybride : quels points de vigilance ?</i> . | 210 |
| Anne Lubnau Wimez, Catherine Pascal | 228 |
| <i>Nouvelles modalités pédagogiques en contexte universitaire : Projet de plateforme universitaire avec méthode de recherche-action sur la constitution d'un patrimoine immatériel revivifié par et avec le numérique</i> | 228 |
| Stéphanie Marty | 242 |
| <i>Anatomie d'un enseignement universitaire avant, pendant et après la Covid-19 : métamorphoses d'un PPP traversé par la crise sanitaire</i> | 242 |
| Nathalie Oria, Muriel Epstein | 262 |
| <i>Hybridation de la formation des enseignants stagiaires en voies professionnelles et technologiques. Conséquences sur les pratiques étudiantes et enseignantes</i> | 262 |
| Anne Cordier | 278 |
| <i>« Une parenthèse » ou « un déclic » ? Exploration de communautés d'apprentissage en amont, pendant et en aval des confinements en France</i> | 278 |
| Valentine Favel-Kapoian, Fanny Lignon | 291 |
| <i>Les impensés de l'éducation aux images animées en contexte d'enseignement à distance</i> | 291 |
| Antoine Sautelet, Baptiste Champion, Esther Durin, Laure Englebert | 304 |
| <i>Attentes et besoins d'accompagnement à l'hybridation des enseignants en haute école</i> ... | 305 |
| Jean-François Cerisier, Laëtizia Pierrot | 315 |
| <i>Le rôle des techniques d'intelligence artificielles dans l'orchestration pédagogique et didactique comme nouvelle dimension de l'hybridation des dispositifs de formation</i> <i>L'exemple d'Adaptiv'Langue</i> | 315 |
| Audrey De Cégliè, Chrysta Péliissier, Dominique Hervy-Guillaume, Jean Moutouh, Maxime Pittavino | 328 |
| <i>Comment un escape game prend forme dans un dispositif hybride au lycée : retour des acteurs impliqués</i> | 329 |
| Jean-Claude Domenget, Clémentine Fruchard Muller, Sylvain Sagot | 343 |
| <i>L'hybridation d'une formation en lien avec l'hybridité d'un métier : un enjeu de professionnalité pour les référenceurs web ?</i> | 343 |

| | |
|--|------------|
| Catherine Pons Lelardeux, Naïma Marengo, Isabelle Belhadj, Christophe Romano, Jean-Yves Plantec..... | 360 |
| <i>Méthode pour faciliter l'appropriation d'un serious game dédié à sensibiliser les étudiants de première génération aux enjeux de leur réussite</i> | <i>360</i> |
| Vanessa Marescot, Sylvie Leleu-Merviel, Fanny Bougenies | 375 |
| <i>Analyse des attentes d'hybridation à l'ère post-covid. Le cas des licences professionnelles préluées à l'Université Polytechnique Hauts-de-France.</i> | <i>375</i> |
| Barbara Szafrajzen, Lionel Rivière | 402 |
| <i>Hybridation d'un enseignement présentiel avec un dispositif technopédagogique. Pratique de propédeutique ou véritable compétence additionnelle ?</i> | <i>402</i> |
| Christel Touraille, Stéphane Simonian | 417 |
| <i>Analyse holistique d'une activité instrumentée à partir des contradictions</i> | <i>417</i> |
| Adeline Bossu..... | 432 |
| <i>MOOC, moyen ou objet d'hybridation : le cas de PhDOOC.....</i> | <i>432</i> |
| Adrien Péquignot..... | 462 |
| <i>Qu'est-ce qu'enseigner avec une plateforme de streaming ? L'UXP 50 : une expérimentation collective de recherche-création sur la plateforme Twitch.....</i> | <i>462</i> |

De la continuité à l'innovation pédagogique : dispositif hybride, numérique en didactique des langues-cultures dans le supérieur

Résumé. — Dans le nouvel environnement né de la crise sanitaire, face à l'apparition des « nouveaux élèves » (Taurisson et Herviou, 2015 : 22), il faut ajouter celle des nouvelles classes. Pour assurer la continuité pédagogique, des dispositifs spécifiques se sont développés, notamment basés sur le numérique (*e-learning*), tels que les cours hybrides et la classe inversée. Ceux-ci constituent un bouleversement dans les rapports aux savoirs et aux rôles tenus par les étudiant·e·s et les enseignant·e·s. Notre étude décrira la mise en place pratique, l'engagement nécessaire des étudiant·e·s et les résultats des évaluations de ce cours à travers l'analyse de l'apprentissage. Elle présentera également une enquête auprès des étudiant·e·s sur l'usage des TICE (plateforme Moodle+H5P), la pratique de la classe inversée et des cours hybrides avec l'*e-learning* pour en dresser un bilan. Il s'agit également d'une réflexion critique de la transformation en profondeur – et durable - du rôle des enseignant·e·s, d'éducateur·rice·s à concepteur·rice·s, ingénieur·e·s pédagogiques, analystes, guides, chercheur·euse·s.

Mots clés. — *e-learning*, hybride, classe inversée, innovation, analyse de l'apprentissage

From continuity to pedagogical innovation: Hybrid device and digital technology in language-culture teaching in higher education

Abstract - In the new education environment borne from the COVID-19 pandemic and with the appearance of “new students” (Taurisson & Herviou, 2015 : 22), there is a need for innovations in teaching and learning practices. To ensure pedagogical continuity, specific teaching instruments such as hybrid courses and flipped classrooms have been developed using digital technology (e-learning). These have changed the relationship between prior knowledge and the roles held by students and teachers. This study will describe the practical implementation, the necessary student engagement, and the results of the evaluations on this course through learning analytics. It will also present the results of a survey of students to assess their opinions on the use of information and communication technologies in education (ICTE: Moodle+H5P platform), flipped classroom practice, and hybrid courses with e-learning. The study will also provide a critical reflection of the deep and lasting - transformation of the role of teachers, from educators to designers, pedagogical engineers, analysts, guides, researchers.

Keywords: e-learning, hybrid, flipped classroom, innovation, learning analytics

Le numérique fait partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes aujourd'hui, et modifie le rapport aux processus d'apprentissage (Charlier, 2013 : 71). À ce titre l'intégration des outils en ligne avec les TICE (Technologies de l'information et de la communication d'enseignement) offre une opportunité d'innovation pédagogique (Knauf et Falgas, 2020), ou « technopédagogies » (Peraya et al., 2014 : 16), permettant outre une disponibilité et une accessibilité en tous lieux et en tout temps, un format hypertextuel et une interactivité « fonctionnelle » (Barchechat et Pouts-Lajus, 1990).

Une formation de type *blended learning* (Osguthorpe et Graham, 2003) ou « formation hybride » (Peraya et al., 2014 : 18) combine une ou plusieurs des dimensions comme synchrone/asynchrone, en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, théorie/pratique, etc. Cette approche permet d'enrichir les modes de formation « traditionnels ». L'hybridation « pourrait être ainsi davantage consacré aux interactions entre les apprenants ainsi qu'entre ceux-ci et l'enseignant » (Peraya et al., 2014 : 17).

La *flipped classroom* ou « classe inversée », concept inventé par Éric Mazur, désigne elle l'inversion par rapport à la classe dite « traditionnelle », et que l'on pourrait illustrer par « les leçons à la maison et les devoirs à l'école ». Les étapes du processus d'enseignement s'en trouvent subverties : le transfert des connaissances est effectué par les étudiant·e·s en amont chez elleux en autonomie, et l'internalisation par la pratique en classe à l'aide de l'enseignant·e qui voit son rôle évoluer : *du Sage on the stage* (la·le maître·esse sur l'estrade) au *Guide on the side* (la·le guide, l'accompagnateur·rice d'apprentissage) (Lebrun, 2015 : 42).

Au niveau pédagogique, il s'agit donc de donner une place centrale à l'apprenant·e au sein du dispositif de formation (Peraya et al., 2014 : 16), de viser une approche *active learning* (Graham, 2006), de « cibler une qualité de l'accompagnement » (Payre-Ficout, 2011 ; Narcy-

Combes, 2012)⁶³, ou encore « d’augmenter l’interaction au sein de la formation » (Garrison et Vaughan, 2008 ; Porter et al., 2016)⁶⁴.

Pour assurer la continuité pédagogique universitaire pendant la pandémie, tous les cours en présentiels ont été basculés en distanciels, permettant l’émergence de méthodes innovantes. Notre retour d'expérience personnelle concerne ainsi les cours de Pratique de la langue chinoise (PDL) pour L1 débutant en LEA chinois dispensés lors du second semestre 2020-2021 (troisième confinement). Il s'agit d'une expérimentation de la classe inversée hybride et *e-learning* pour l'enseignement de la langue-culture. Ces cours s'inscrivent dans le cadre du projet FAD (Formation à distance) de La Rochelle Université développé à partir de 2018, qui vise à accroître la personnalisation des parcours étudiants et favoriser la formation tout au long de la vie.

Cet article décrira la mise en place pratique, présentera les résultats des évaluations de ce cours, d'une enquête auprès des étudiant·e·s sur l'usage des TICE (plateforme Moodle+H5P⁶⁵ pour la création de supports d'apprentissage mutualisés), ainsi que de la pratique de la classe inversée et des cours hybrides (asynchrone et synchrone) avec l'*e-learning* pour en dresser un bilan.

Nous réfléchissons aux défis auxquels les étudiant·e·s sont confronté·e·s : engagement, autonomie et maîtrise des compétences informationnelles (littératie numérique) sont des nécessités nouvelles posées à l'ingénierie pédagogique (Nissen, 2020). D'une part, il s'agit de réfléchir à la forme d'une éducation à la pédagogie numérique qui amènerait un changement de représentation et un questionnement critique chez les élèves. D'autre part, il s'agit de déterminer si les enseignant·e·s se sentent capables de mettre en œuvre une telle éducation. Nous nous intéressons donc aussi à la transformation en profondeur – et durable - du rôle des

⁶³ Cité par Nissen (2020).

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ H5P propose des activités favorisant l'interactivité.

enseignant·e·s, d'éducateur·rice·s à concepteur·rice·s, ingénieur·e·s pédagogiques, analystes, chercheur·euse·s, ...

Modalités *e-learning* et dispositif de classe inversée mis en place en PDL

Selon Marcel Lebrun, l'apprentissage par classe inversée est une stratégie pédagogique reliant trois courants : l'approche par compétences et par programmes, la pédagogie active et l'usage avancé et bénéfique des TICE par les élèves. Le processus détaillé de notre cours PDL est le suivant :

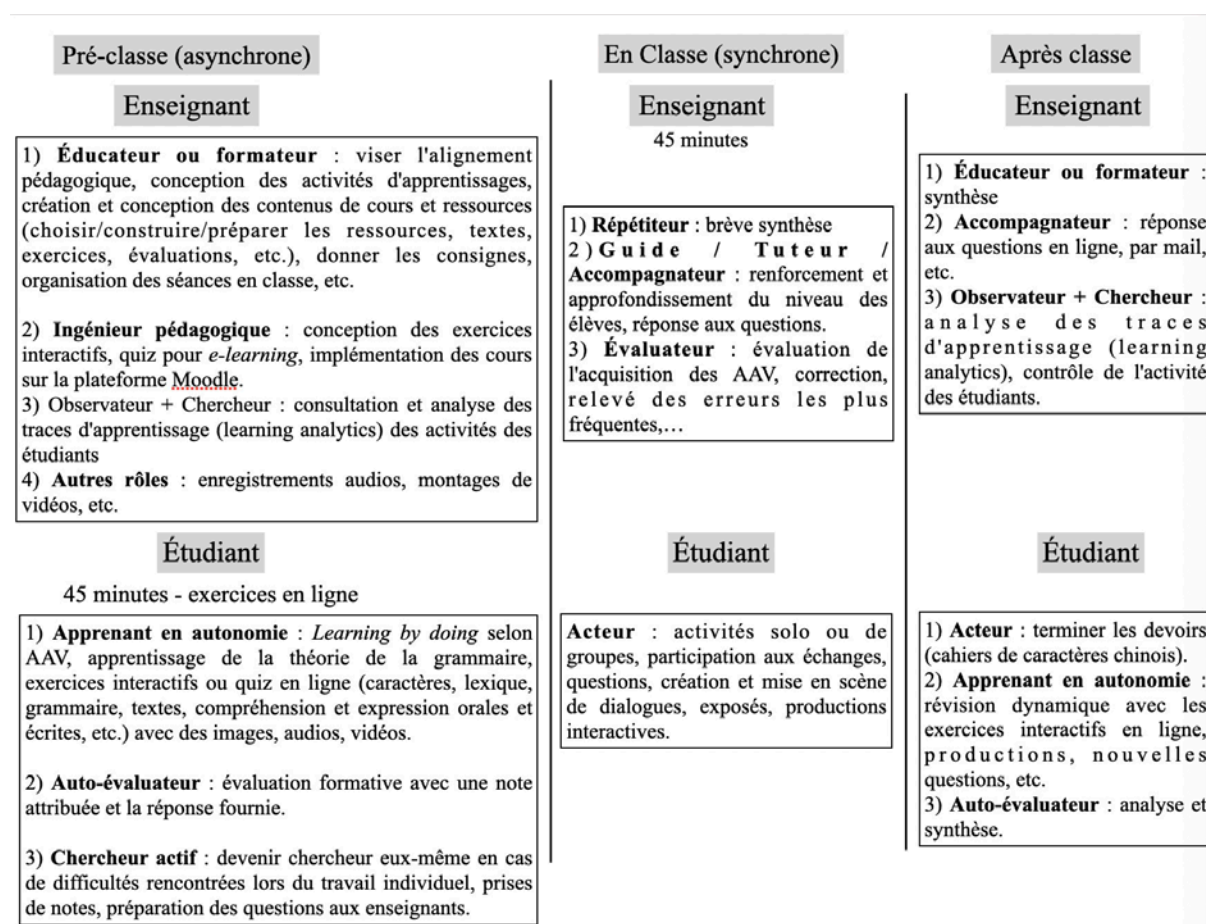


Figure 1. Démarche du cours PDL

La macrostructure de ce cours est 50% asynchrone et 50% synchrone. En raison du confinement, les cours synchrones ont dû se tenir en distanciel.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Test 1 | Test 2 |
|-----------------------------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------|
| Synchrone (plateforme Teams/Zoom) | 45 minutes | | | | | | | | | TEA (travail en autonomie) : évaluation écrite | Évaluation orale |
| Asynchrone (plateforme Moodle) | 45 minutes | | | | | | | | | | |

Tableau 1. Macrostructure du cours PDL

Concernant la microstructure, les quatre compétences de compréhension et expression orales et écrites sont pratiquées dans chaque cours, avec en sus l'incorporation une rubrique spéciale pour la didactique de la lexiculture, telle que décrite ci-après :


| | Contenu | Activités | Modalités |
|---|---|---|---|
| Asynchrone (travail individuel) | Sinogrammes | Consultation des évolutions ou des compositions des caractères + 1 cahier avec une dizaine de caractères à saisir | Moodle + H5P  |
| | Lexique | Consultation du nouveau vocabulaire + 1-2 exercices | |
| | Compréhension écrite sur les dialogues | Exercice avec des questions | |
| | Grammaire | 1-3 exercices | |
| | Compréhension orale | Exercices avec audios/vidéos | |
| | Lexiculture | Expression idiomatique chinoise avec histoire associée | |
| Synchrone (travail avec les enseignants ou en groupe) | Selon les statistiques, analyser leurs difficultés et renforcer leur niveau pendant la classe, par du travail en groupe, la reproduction de dialogues, etc. | | Plateforme Teams/Zoom ou en présentiel |

Tableau 2. Microstructure du cours PDL

Le module H5P avec Moodle permet aux élèves d'effectuer à leur rythme les tâches demandées (analyse d'image, écoute, lecture, traduction...) et « autant de fois qu'ils le jugent nécessaire » (Taurisson et Herviou, 2015 : 8), dans une approche formative et non évaluative. À chaque exercice une note est attribuée, permettant aux élèves d'auto-évaluer leur niveau. Selon la «

pyramide d'apprentissage » d'Edgar Dale⁶⁶ (1946), les étudiant·e·s pratiquent le *learning by doing*.

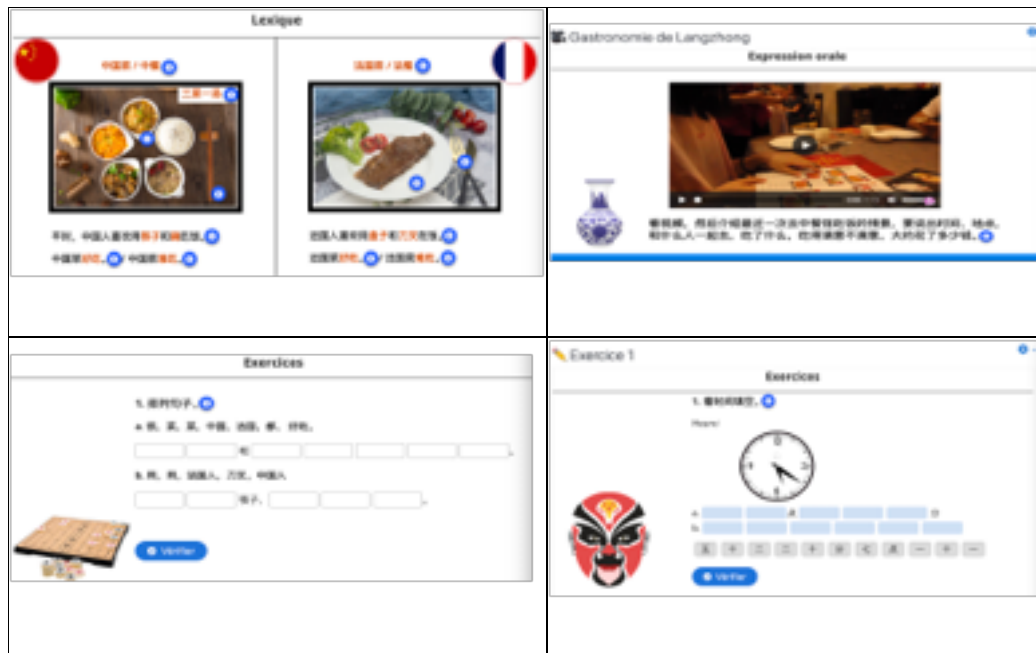


Figure 2. Exemples d'exercices du cours PDL

Bilan des activités *e-learning* auprès des étudiant·e·s

Le contenu du cours est diffusé à l'avance. Avant chaque cours, les élèves doivent avoir effectué, en autonomie, les activités en ligne suivantes (un blanc signifie que nous n'avons pas créé ce type d'exercice dans cette leçon) :

⁶⁶ Voir les travaux de Alvarez (2021).






























| Leçons | Caractères ou lexique (consultation) | Écriture de caractères (cahiers avec une dizaine de caractères) | Compréhension écrite | Exercices du lexique 1 | Exercices du lexique 2 | Exercices de grammaire 1 | Exercices de grammaire 2 | Exercices de grammaire 3 | Thème et/ou version | Audio / vidéo: compréhension orale | Lexiculture : expressions idiomatiques |
|--------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 |  |  |  | | |  |  | | |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  | | |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  | | |  |  |  |
| 4 |  |  |  | | |  |  |  | |  |  |
| 5 |  |  |  |  | |  | | |  |  |  |
| 6 |  |  |  |  | |  |  | | |  |  |
| 7 |  |  |  | | |  | | |  |  |  |
| 8 |  |  |  | | |  | | |  |  |  |
| 9 |  |  |  |  | |  | | | |  |  |

Tableau 3. Typologie d'exercices de chaque cours

Préalablement au cours synchrone, l'enseignant·e consulte les traces des étudiant·e·s (taux de réussite aux exercices, ...) pour faire du *learning analytics*.

Analyse de l'apprentissage

L'analyse de l'apprentissage (*learning analytics*) « consiste à aider les enseignants à identifier rapidement les étudiants à risque avant qu'il ne soit trop tard pour intervenir » (Sclater et al., 2016 : 20). Moodle peut aider l'enseignant·e à suivre, monitorer puis tutorer ses apprenant·e·s à travers leurs activités en ligne, grâce à des plugins de rapport : leur participation, la consultation, les temps d'achèvement des cours, le taux de réussite de chaque étudiant·e, voire de l'ensemble de la classe pour chaque exercice (quiz/test).

| Élément d'évaluation | Pondération calculée | Note | Valeurs possibles | Pourcentage | Feedback | Contribution au total du cours |
|---|----------------------|-------|-------------------|-------------|----------|--------------------------------|
| S2 -L1- B1-133204-CHIN - Pratique de la langue : Chinois | | | | | | |
| HSP 📄 HYPA : Tracèmes des vingt-six lettres-1 | - | - | 0-10 | - | - | - |
| HSP 🎧 Audio 1 - exercices | - | 10,00 | 0-10 | 100,00 % | - | - |
| HSP 📝 Exercices sur les classificateurs | - | 2,50 | 0-10 | 25,00 % | - | - |
| HSP 📝 1- Exercices du texte- 1 | - | 10,00 | 0-10 | 100,00 % | - | - |
| HSP 📝 Exercice de sinogramme (HYPA) -1 | - | 10,00 | 0-10 | 100,00 % | - | - |
| HSP 📝 Exercices- leçon 10 | - | 7,00 | 0-10 | 70,00 % | - | - |
| HSP 📝 Exercice du lexique (Monique Hoa leçon 10) | - | 10,00 | 0-10 | 100,00 % | - | - |
| 📄 📝 devoir - Écriture de sinogrammes - leçon 10 | - | - | 0-100 | - | - | - |
| HSP 📝 Définition du chéngyǔ | - | - | 0-10 | - | - | - |

Figure 3. Exemple de taux de réussite d'un·e étudiant·e

Ces données permettent d'améliorer le cours en appliquant l'analyse sur « des flux en temps-réel » (Djouad et al.)⁶⁷. Ainsi, l'enseignant·e peut déduire les points de blocage et orienter dessus les exercices de consolidation à faire en classe, et *a contrario* survoler les points déjà parfaitement maîtrisés.

Constat qualitatif :

⁶⁷ Cité par Henriette (2018 : 21).

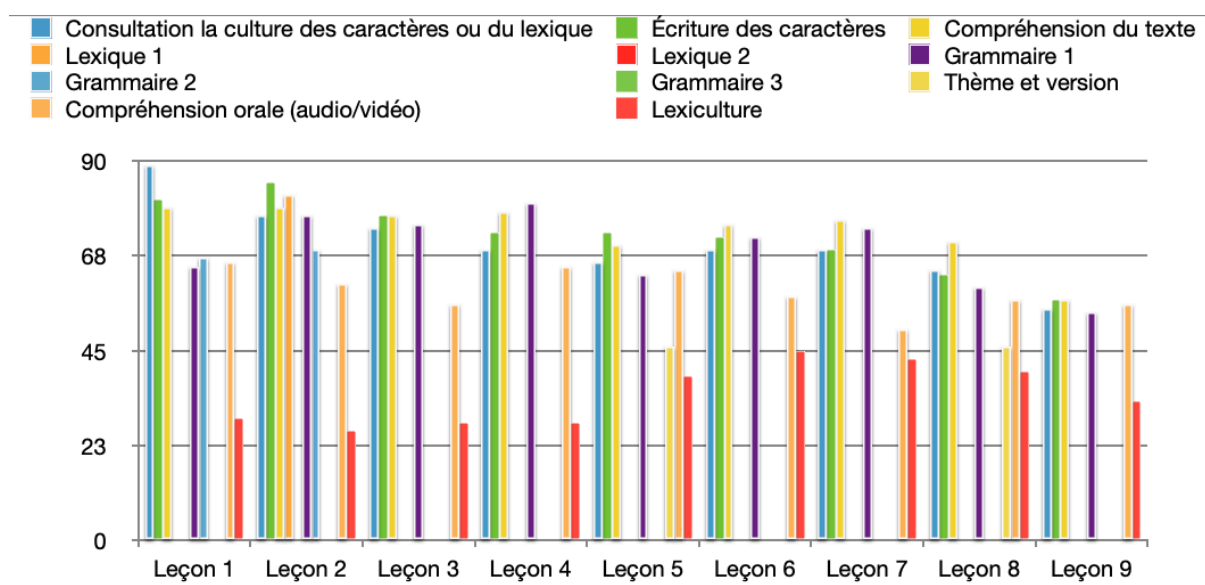


Figure 4. Graphique concernant les exercices effectués à chaque cours

1) Les activités les plus prisées sont aussi les plus simples ou les plus ludiques comme les exercices lexicaux illustrés (associations mots-images, ...) ou les manipulations syntaxiques (déplacements, exercices à trous, ...). *A contrario*, les activités exigeant plus d'investissement personnel autonome ou de temps font l'objet de plus de réticences : les questions sur la compréhension orale / thème et version, parce qu'ils interviennent en fin de module (fatigue) et que ce type d'exercices est plus exigeant (production propre).

En plus, pour des raisons de temps ou de motivation, les étudiant·e·s privilégient dans le contenu en ligne ce qui prépare le plus directement à l'évaluation, recherchant une efficacité pragmatique, au détriment de l'approfondissement et de l'acquis culturel : la lexiculture est souvent délaissée. Il revient à l'enseignant·e de trouver un équilibre pragmatique entre le volume et la qualité des ressources dont il·elle propose d'une part, et l'appréhension réaliste du potentiel d'investissement des élèves d'autre part.

2) Cas de l'entraînement graphique aux sinogrammes. La principale difficulté dans l'apprentissage du chinois est la maîtrise des caractères. Or l'enseignement numérique accentue ce problème, puisque la saisie au clavier des mots en pinyin (interface phonétique romanisée),

permet la transcription automatique en caractères chinois, contournant ainsi la difficulté d'écriture et le travail de mémorisation graphique nécessaire à l'écrit « manuscrite » en classe.

Malgré la période de confinement, nous avons incité les élèves à écrire des caractères chinois à la main (et à fournir la preuve en déposant leurs productions par photo/scan sur la plateforme Moodle). Nous avons également contrôlé au retour en classe et constaté que l'assimilation de ces caractères restait malgré tout correcte. Nous pensons que cette démarche est de nature à rassurer les enseignant·e·s des langues ayant un alphabet ou une graphie spécifique (arabe, ...) pour l'enseignement à distance. L'éducation à l'aide du numérique reste indissociable de l'encadrement et de l'orientation donnés par les enseignant·e·s.

Constat quantitatif :

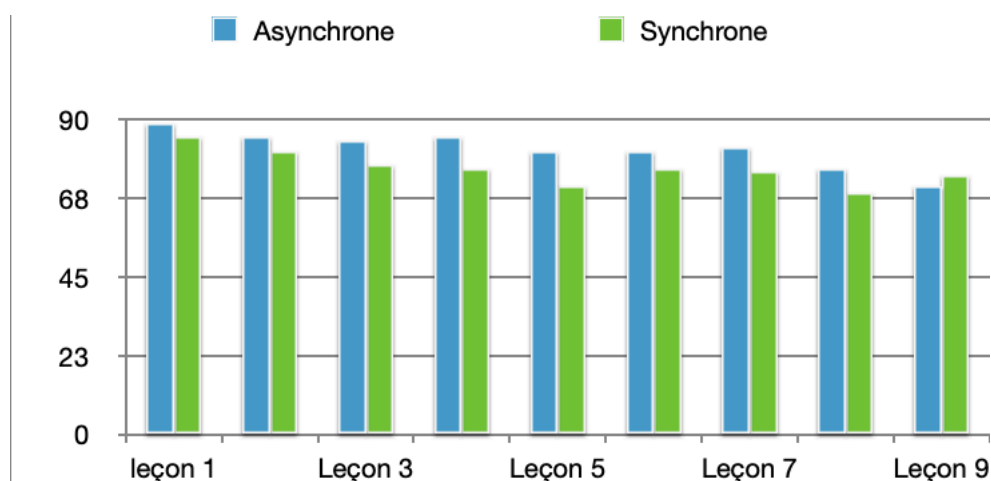


Figure 5. Assiduité des élèves

L'assiduité est globalement en baisse au fur et à mesure de chaque cours d'une part (Illustration 04), et de la succession des cours d'autre part (Illustration 05). Concernant l'assiduité en synchrone par rapport en asynchrone (Illustration 05), les données ne permettent pas de conclure. En effet, elles sont faussées par des problèmes techniques, des étudiant·e·s ne parvenant pas à se connecter sur Zoom car trop de monde. Le problème ne se pose pas pour les activités asynchrones sur Moodle, car chacun·e est libre de se connecter quand il-elle le souhaite.

Bilan pédagogique : évaluation

L'évaluation consiste en un contrôle en ligne effectué sur Moodle, complété par un oral individuel :

- Les évaluations sur Moodle étaient de 40 minutes (correction automatique) : questions de lexique, grammaire et compréhension orale, etc., du même type que celles lors des cours Moodle.
- Expression orale : en face à face avec l'enseignant·e (sur Zoom à cause au confinement).

| Notes moyennes de la classe | | |
|-----------------------------|-----------------|----------|
| | Participant·e·s | Moyenne |
| Évaluation sur Moodle | 83 | 14.36/20 |
| Évaluation orale | 81 | 12.5/20 |

Tableau 4. Notes moyennes de la classe

| Répartition des notes | | | | |
|-----------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| | 0-4.99 | 5-9.99 | 10-14.99 | 15-20 |
| Évaluation sur Moodle | 0 | 12 (14.46%) | 31 (37.35%) | 40 (48.19%) |
| Évaluation orale | 9 (11.11%) | 11 (13.58%) | 27 (33.33%) | 35 (43.21%) |

Tableau 5. Répartition des notes

Par rapport aux mêmes enseignements dispensés en classe traditionnelle les années auparavant, l'*e-learning* semble montrer un avantage en termes de résultats. La répartition des notes montre que celles inférieures à la moyenne ont notablement diminuées.

La crainte principale pour les évaluations à distance en l'absence de supervision concerne les risques de tricherie et donc de sincérité des résultats. Cependant ce risque peut être minimisé :

- ne pas laisser un temps trop long pour éviter la communication entre étudiant·e·s ;
- créer des variantes (questions différentes pour chaque groupe / ou mélanger l'ordre).

Cependant cela augmentera proportionnellement la charge de l'enseignant·e en termes de préparation.

Mais l'idéal serait d'avoir des salles équipées pour pouvoir faire ces tests en présentiel de manière supervisée.

Enquête réalisée auprès des étudiant·e·s

La question de l'autonomie de l'apprenant·e et la maîtrise des compétences numériques sont des nécessités nouvelles posées à l'ingénierie pédagogique (Nissen, 2020). Ainsi, nous avons soumis un questionnaire sur les TICE (Moodle + H5P) et le dispositif d'enseignement hybride en classe inversée (cf. annexe). Malheureusement, seules 29 personnes ont répondu aux questionnaires en ligne. Malgré cet échantillon restreint, cela nous permet de dégager des tendances fortes.

D'un point de vue quantitatif, la quasi-totalité pense que les exercices avec H5P sur Moodle apportent une plus-value en termes d'apprentissage de par leur interactivité et leur côté ludique, permettent une meilleure mémorisation visuelle (reconnaissance des caractères) et auditive, et que l'utilisation des TICE facilite la préparation et la révision des cours. La majorité estiment que ce dispositif leur permet d'atteindre l'objectif escompté en langue et culture (niveau A2/B1). Bien que la plupart pensent que cours asynchrone et synchrone sont complémentaires, presque autant ne préféreraient que du synchrone par rapport à de l'asynchrone, ce qui pointe le désir et le besoin d'avoir des enseignant·e·s présent·e·s pour interagir.

D'un point de vue qualitatif, les apprenant·e·s soulignent l'intérêt de cette forme de participation créative, notamment pendant le confinement. Cela leur permet également de développer

certaines *soft skills* comme l'autonomie, devenir chercheur·euse·s actif·ve·s ou acteur·rice·s elleux-mêmes, comme certain·e·s l'ont remarqué.

En ce qui concerne la pédagogie active, il·elle·s ont confirmé que le dispositif hybride et classe inversée permet une participation accrue en cours, grâce à la préparation à domicile préalable. L'accent mis en classe sur les travaux par groupe entre elleux et avec les enseignant·e·s rend la classe inversée plus interactive, et « oblige » chacun à participer activement. Cela permet de cimenter les notions apprises individuellement en les réinvestissant dans des travaux de groupes, des activités et des tâches complexes. Les travaux en classe ont donc un effet plutôt incitatif à travailler chez soi, pour être en phase avec le reste du groupe.

Néanmoins, il ressort également que ce dispositif peut aussi contribuer à aggraver certaines inégalités.

- Pour certain·e·s on perd l'intérêt de la classe traditionnelle qui permet de créer une dynamique de groupe (les plus forts aident les plus faibles) et les explications en direct, l'appui et la stimulation d'un·e professeur·e pouvant être plus efficaces que travailler seul·e avec le sentiment parfois d'être délaissé·e et démun·e ;
- Il y a une perte de réactivité avec l'enseignant·e en cas de blocage ou d'incompréhension sur un point, puisqu'il faut attendre la séance en présentiel ensuite pour interroger l'enseignant·e, ce qui peut aboutir à un décrochage. *A contrario* certain·e·s estiment que cela les place en position de « chercheur·euse » et non attentiste, ce qui permet une meilleure appropriation.

Conclusion

La pratique de l'*e-learning* dans le cadre d'un cours hybride et classe inversée s'éloigne des pratiques pédagogiques traditionnelles et constitue une nouveauté, qui a permis de s'adapter aux contraintes de la pandémie. La pratique de ce dispositif et des TICE montrent qu'il y a un intérêt indéniable que ce soit pour les étudiant·e·s ou les enseignant·e·s, à condition d'être équilibré et

de prévoir un accompagnement. Ces évolutions ponctuelles pourraient donc s'inscrire durablement dans l'enseignement supérieur afin d'en améliorer le niveau pédagogique (Graham, 2006) et la flexibilisation (Sagarra et Zapata 2008 ; Nicolson et al., 2011).

Cependant la formation en ligne ne signifie pas « la fin des amphis ». La réussite de ce dispositif est conditionnée notamment à l'autonomie et l'engagement personnel des apprenant·e·s, ce qui ne convient pas à tous·tes. En effet, si les étudiant·e·s ne prennent pas connaissance du cours en amont, il leur sera difficile d'appliquer ces connaissances et participer aux activités proposées en classe synchrone. L'enseignant·e serait alors contraint·e de reprendre l'intégralité du cours en classe, déconstruisant de fait le principe même du dispositif. « Le risque, sinon, sera de constater une fracture numérique qui se conjugue avec des fractures sociales, délaissant les plus fragiles (Aillérie, 2012) » (Corroy, 2020 : 26). Une solution serait de mettre une salle équipée à disposition, pour que les élèves puissent travailler soit seul·e·s, soit en groupe, pour s'entraider et bénéficier d'une émulation collective.

Par ailleurs, cette continuité pédagogique fait émerger de nouvelles attentes sur les usages pédagogiques du numérique chez les apprenant·e·s et les enseignant·e·s. L'évolution rapide des usages numériques conforte l'idée que les publics étudiant·e·s et enseignant·e·s ont besoin d'y être formé·e·s. Comme indiqué par Josef Huber & Pascale Mompoin-Gaillard (2011 : 7), l'enseignant·e n'est plus seulement la·le gardien·ne du savoir à transmettre, mais il doit devenir un·e « facilitateur·rice » ou « guide » dans le processus d'apprentissage.

Ce changement de rôle de l'enseignant·e implique un effort de développement professionnel et souligne la nécessité de disposer de formations adéquates auxquelles faire appel pour faciliter ce changement (création de ressources, ...). Indépendamment de leur connaissance de la langue et de la culture, les enseignant·e·s doivent donc s'adapter à ce changement d'ère, et sur la littératie numérique à acquérir pour maîtriser les TICE. Cela leur permet de bénéficier en retour d'outils de contrôle, permettant également d'ajuster ou d'adapter les activités prévues en classe, d'un gain de temps de correction qui est automatique, et d'une efficacité accrue du travail en

synchrone. Néanmoins la charge de travail nécessaire pour la mise en place de l'*e-learning*, de la classe inversée, etc. dépasse largement les heures d'enseignement, et est même supérieure à celle pour des cours « traditionnels ».

L'appropriation des TICE par les enseignants, « en tant que groupe professionnel, est un processus long et lent, avec des étapes de transition et de négociation entre tous les acteurs impliqués, et pas seulement entre les étudiants et les enseignants » (Paquien-séguy et Perez-Fragoso, 2011 : 535).

Références

Alvarez J., 2021, *Analyse critique des modèles d'apprentissage*, Immersive Factory. Accès : https://communication.immersivefactory.com/FR_Analyse_Critique_Modeles_Apprentissage.pdf.

Barchechath E., Pouts-Lajus S., 1990, « Postface. Sur l'interactivité », pp. 155-167, in Crossley K. et Green L., dirs, *Le design des didacticiels : guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs*, Paris, Art, Culture, Lecture (ACL) Éditions.

Charlier B., 2013, « Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités », *Savoirs*, 32(2), pp. 61-79. Accès : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-61.htm>.

Corroy L., 2020, « L'éducation aux médias au XXI^e siècle, enjeux et nouveaux défis », pp. 21-28, in Bonfils P., Dumas P., Remond E., Stassin B., Vovou I., dirs, *L'éducation aux médias tout au long de la vie : Des nouveaux enjeux pédagogiques à l'accompagnement du citoyen*, Athènes, Association Internationale Ticemed.

Graham C. R., 2006, « Blended learning systems. Definition, current trends and future direction », pp. 3-21, in Bonk C.-J., et Graham C.-R., eds, *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*, San Francisco, Wiley.

Henriette L., 2018, *Analyse des données d'apprentissage des plateformes pédagogiques de l'Université de La Réunion pour l'aide au tutorat dans les formations hybrides*, Rapport de stage de Master 2 Informatique, Université de la Réunion.

Huber J., Mompoint-Gaillard P. (dirs), 2011, *Former les enseignants au changement - La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe*, Éditions du Conseil de l'Europe. Accès : <https://rm.coe.int/former-les-enseignants-au-changement-la-philosophie-du-programme-pesta/16808ce20a>

Knauf A. et Falgas J., 2020, « Les enjeux de l'hybridation pour l'apprentissage coactif, Retours d'expériences dans l'enseignement supérieur », *Distances et médiations des savoirs (DMS)*, 30. Accès : <https://journals.openedition.org/dms/5073?lang=fr>.

Lebrun M., 2015, « L'école de demain : entre MOOC et classe inversée », *Économie et management*, 156, pp. 42-47. Accès : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-7625-9355.pdf>.

Lebrun M., *Blog de M@rcel*. Accès : <http://lebrunremy.be/WordPress/>.

Nicolson M., Murphy L. et Southgate M., 2011, « Language teaching in a changing world: introduction and overview », pp. 3-12, in Nicolson M., Murphy L., Southgate M., eds, *Language Teaching in Blended Contexts*. Edinburgh, Dunedin Academic Press.

Nissen E., 2020, « Mise à l'épreuve de paramètres pour une articulation réussie du distanciel et du présentiel aux yeux des étudiants », *Distances et médiations des savoirs (DMS)*, 30. Accès : <https://journals.openedition.org/dms/5007>.

Osguthorpe R. T. et Graham C. R., 2003, « Blended learning environments ». *The Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), pp. 269-276, Nova Southeastern University.

Paquenseguy F. et Perez-Fragoso C., 2011, « L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire », *Distances et savoirs*, 9, pp. 515-540. Accès : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-515.htm>.


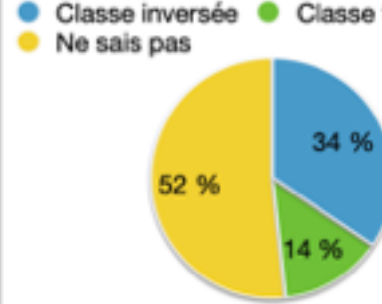
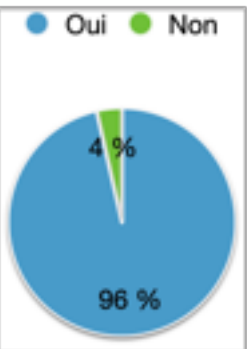
Peraya D., Charlier B. et Deschryver N., 2014, « Une première approche de l'hybridation », *Éducation & formation*, e-301, pp. 15-34. Accès : https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Une%20premi%C3%A8re%20approche%20de%20l%E2%80%99hybridation_%C3%A9tudier%20les%20dispositifs%20hybrides%20de%20formation-Pourquoi%20_Coment%20.pdf.


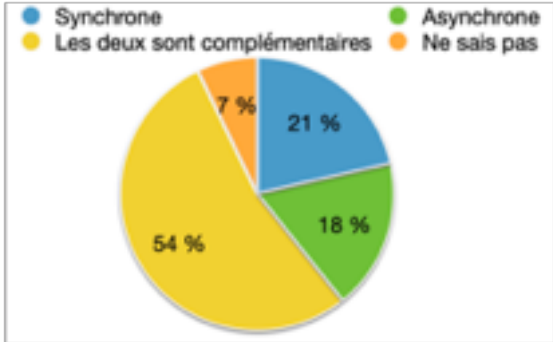
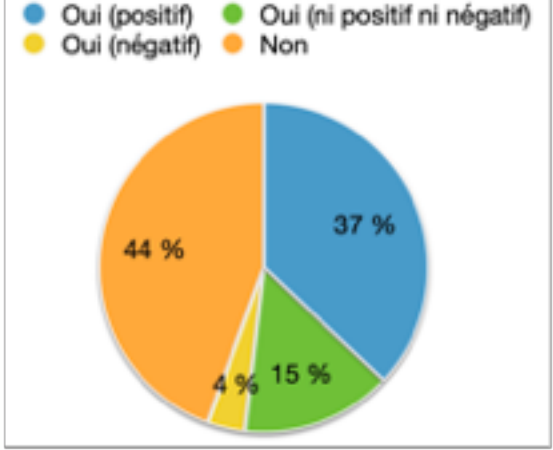
Sagarra N. et Zapata G. C., 2008, « Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning », *ReCALL*, 20 (2), pp. 208-224. Accès : https://era.library.ualberta.ca/items/836361a8-1636-4673-aaca-7abf19754a63/view/40eb956d-3a04-432c-a212-e29e26beaa9f/ReCALL_20_2008_208.pdf.




Sclater N., Peasgood A., Mullan J., 2016, *Learning Analytics in Higher Education: A review of UK and international Practice*. Accès : https://www.jisc.ac.uk/sites/default/files/learning-analytics-in-he-v2_0.pdf.

Taurisson A. et Herviou C., 2015, *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée. Théorie et pratique du « travail d'apprendre »*, Issy-Les- Moulineaux, ESF.

Annexe : résultats de l'enquête

| Questions | Réponses |
|--|---|
| 1. Connaissiez-vous auparavant la « classe inversée »? |  <p> ● Oui+ expérimenté (17 %) ● Oui mais pas expérimenté (31 %) ● Non (52 %) </p> |
| 2. Quelle méthode trouvez-vous la plus efficace en matière d'apprentissage ? |  <p> ● Classe inversée (34 %) ● Classe traditionnelle (14 %) ● Ne sais pas (52 %) </p> |
| 3. Quels sont selon vous les avantages et inconvénients de chacune selon vous ? (Classe inversée/Classe traditionnelle) | |
| 4. Pensez-vous que les exercices avec H5P sur Moodle à l'aide des images, vidéos, audio apportent une plus-value en termes d'apprentissage ? (Oui /Non, et préciser) |  <p> ● Oui (96 %) ● Non (4 %) </p> |

| <p>5. Pensez-vous que l'utilisation des TICE (Moodle, H5P) facilite la préparation et la révision des cours ? (Oui /Non, et préciser) .</p> |  <p>● Oui ● Ne sais pas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>96 %</td> </tr> <tr> <td>Ne sais pas</td> <td>4 %</td> </tr> </tbody> </table> | Réponse | Pourcentage | Oui | 96 % | Ne sais pas | 4 % | | | | |
|---|--|---------|-------------|---------------|------|-----------------------------|------|-------------------------------|------|-------------|------|
| Réponse | Pourcentage | | | | | | | | | | |
| Oui | 96 % | | | | | | | | | | |
| Ne sais pas | 4 % | | | | | | | | | | |
| <p>6. Qu'est-ce qui est le plus efficace en matière d'apprentissage et mise en pratique des connaissances entre cours synchrones (préciser) et cours asynchrones (préciser) ?</p> |  <p>● Synchrones ● Asynchrone ● Les deux sont complémentaires ● Ne sais pas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Synchrones</td> <td>21 %</td> </tr> <tr> <td>Asynchrone</td> <td>18 %</td> </tr> <tr> <td>Les deux sont complémentaires</td> <td>54 %</td> </tr> <tr> <td>Ne sais pas</td> <td>7 %</td> </tr> </tbody> </table> | Réponse | Pourcentage | Synchrones | 21 % | Asynchrone | 18 % | Les deux sont complémentaires | 54 % | Ne sais pas | 7 % |
| Réponse | Pourcentage | | | | | | | | | | |
| Synchrones | 21 % | | | | | | | | | | |
| Asynchrone | 18 % | | | | | | | | | | |
| Les deux sont complémentaires | 54 % | | | | | | | | | | |
| Ne sais pas | 7 % | | | | | | | | | | |
| <p>7. Avec la classe inversée avez-vous remarqué un changement de votre comportement / manière d'apprendre ?</p> |  <p>● Oui (positif) ● Oui (ni positif ni négatif) ● Oui (négatif) ● Non</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui (positif)</td> <td>37 %</td> </tr> <tr> <td>Oui (ni positif ni négatif)</td> <td>15 %</td> </tr> <tr> <td>Oui (négatif)</td> <td>4 %</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>44 %</td> </tr> </tbody> </table> | Réponse | Pourcentage | Oui (positif) | 37 % | Oui (ni positif ni négatif) | 15 % | Oui (négatif) | 4 % | Non | 44 % |
| Réponse | Pourcentage | | | | | | | | | | |
| Oui (positif) | 37 % | | | | | | | | | | |
| Oui (ni positif ni négatif) | 15 % | | | | | | | | | | |
| Oui (négatif) | 4 % | | | | | | | | | | |
| Non | 44 % | | | | | | | | | | |

| <p>8. Cette classe a-t-elle atteint les résultats que vous escomptiez ? Sinon, qu'est-ce qui permettrait d'améliorer le dispositif de classe inversée tel que pratiqué actuellement ?</p> |  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>68 %</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>8 %</td> </tr> <tr> <td>Ne sais pas</td> <td>24 %</td> </tr> </tbody> </table> | Réponse | Pourcentage | Oui | 68 % | Non | 8 % | Ne sais pas | 24 % | | | | | | | | |
|--|---|------------|-------------|-----------|------|-----------|------|-------------------|------|-------------|------|---------------------|-----|-------------|-----|--------|------|
| Réponse | Pourcentage | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oui | 68 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Non | 8 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ne sais pas | 24 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>9. Pensez-vous que la classe inversée avec les TICE (Moodle, H5P) en ligne est plus intéressante et efficace pour diffuser la langue et la culture chinoise ? (Oui /Non, et préciser)</p> |  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponse</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Oui</td> <td>78 %</td> </tr> <tr> <td>Non</td> <td>11 %</td> </tr> <tr> <td>Ne sais pas</td> <td>11 %</td> </tr> </tbody> </table> | Réponse | Pourcentage | Oui | 78 % | Non | 11 % | Ne sais pas | 11 % | | | | | | | | |
| Réponse | Pourcentage | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Oui | 78 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Non | 11 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ne sais pas | 11 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>10. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontré dans ce cours ?</p> |  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Difficulté</th> <th>Pourcentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caractère</td> <td>24 %</td> </tr> <tr> <td>Grammaire</td> <td>17 %</td> </tr> <tr> <td>Pas de difficulté</td> <td>17 %</td> </tr> <tr> <td>Vocabulaire</td> <td>14 %</td> </tr> <tr> <td>Compréhension orale</td> <td>7 %</td> </tr> <tr> <td>Ne sais pas</td> <td>3 %</td> </tr> <tr> <td>Autres</td> <td>17 %</td> </tr> </tbody> </table> | Difficulté | Pourcentage | Caractère | 24 % | Grammaire | 17 % | Pas de difficulté | 17 % | Vocabulaire | 14 % | Compréhension orale | 7 % | Ne sais pas | 3 % | Autres | 17 % |
| Difficulté | Pourcentage | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Caractère | 24 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Grammaire | 17 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pas de difficulté | 17 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vocabulaire | 14 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compréhension orale | 7 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ne sais pas | 3 % | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Autres | 17 % | | | | | | | | | | | | | | | | |