



HAL
open science

VERS UN DISPOSITIF HYBRIDE AUTONOMISANT POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN COLOMBIE

Claudia Cecilia Cardona Villegas, Valérie Spaëth

► **To cite this version:**

Claudia Cecilia Cardona Villegas, Valérie Spaëth. VERS UN DISPOSITIF HYBRIDE AUTONOMISANT POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN COLOMBIE: Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université d'Antioquia. Education. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2015. Français. NNT: . tel-01485782v1

HAL Id: tel-01485782

<https://hal.science/tel-01485782v1>

Submitted on 14 Jan 2017 (v1), last revised 9 Mar 2017 (v2)

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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale « Langage et langues :

Description, théorisation, transmission » (ED 268)

Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures

(DILTEC, EA 2288)

Claudia CARDONA

VERS UN DISPOSITIF HYBRIDE AUTONOMISANT POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN COLOMBIE

Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université
d'Antioquia

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

réalisée sous la direction de Mme Valérie SPAËTH

Soutenue le 8 juillet 2015

JURY

M. Jean François BOURDET, Université du Maine

Mme. Lucile CADET, Université Vincennes-Saint Denis, Paris 8.

M. Jean Paul NARCY-COMBES, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Mme. Valérie SPAËTH, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

École doctorale « Langage et langues : description, théorisation, transmission » (ED 268)
Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 1 rue Censier (Centre Bièvre), 75005 Paris Laboratoire
de Didactique des langues, des textes et des cultures (Diltec, EA 2288).

RÉSUMÉ

Titre : Vers un dispositif hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE en Colombie. Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université d'Antioquia

Les technologies de l'information et la communication constituent actuellement un défi pour l'éducation en Colombie. La plupart des institutions éducatives, encouragée par le Gouvernement, savent qu'il faut les inclure dans leurs programmes. Cependant, il existe encore une forte réticence qui repose principalement sur la méconnaissance de la part des enseignants. Cette thèse en didactique de langues et cultures essaie de montrer à travers la présentation d'un cours hybride (combinaison de séances en présentiel avec des séances à distance ou virtuelles), que les technologies de l'information et la communication en éducation (TICE) peuvent apporter des bénéfices dans une licence en langues vivantes totalement en présentiel dans une université colombienne. Dans cette université publique, qui donne priorité aux jeunes à faible condition économique, de nombreux étudiants doivent travailler pendant leurs études. C'est pour cette raison qu'un cours en semi-présentiel diminue le temps d'assistance en classe et favorise la formation intégrale en promouvant le développement de l'autonomie. L'autonomie est une condition indispensable dans cette modalité éducative.

Plusieurs disciplines telles que la sociologie, l'histoire, la didactique et la pédagogie ont convergé, à travers des outils et des données, vers cette thèse. Des questionnaires, des entretiens, des cahiers de bord des étudiants et des registres sur la plateforme, où le cours a été hébergé, ont permis d'observer comment quatorze (14) étudiants ont découvert et ont vécu une expérience, qui peut contribuer à modifier positivement les attitudes des nouvelles générations d'enseignants envers les TICE. En ce qui concerne l'autonomie, une légère progression est constatée, mais ce doit être encore amélioré, car en tant que processus, cette compétence demande plus de temps. La médiatisation et la médiation, deux composantes indispensables de tout dispositif en ligne, dépendent de tous les facteurs qui déterminent le contexte : étudiants, contenu du cours, horaire, niveau d'autonomie des étudiants, objectifs institutionnels et personnels, le professeur/tuteur...

Mots-clefs : Dispositif hybride, autonomie, médiation, médiatisation, pédagogie autonomisante, TICE, Internet, cours de FLE.

ABSTRACT

Title: Towards an autonomizing blended device for future teachers of FLE in Colombia. Experiment with a class of the undergraduate program in Modern Languages at the University of Antioquia.

Information and communication technology (ITC) is currently a challenge for education in Colombia. Most educational institutions, encouraged by the Government, know that they must include it in their programs; however, there is still a strong resistance to ITC due mainly to teacher's lack of knowledge.

This dissertation in language and culture didactics intends to show how a blended course of in-class and online teaching benefits foreign language programs in Colombian universities. At the University of Antioquia, a public university, priority is given to young people with low income who have to work while studying. It is for this reason that a blended course reduces the time to

support and promote the integral formation of students by developing autonomy. Autonomy is an essential feature of this educational modality.

Through the use of similar tools and data, several disciplines such as sociology, history, didactics and pedagogy converged in this dissertation. Questionnaires, interviews, students' notebooks and class recordings allow observing how fourteen (14) students discovered and lived this experience which could contribute to change to a more positive attitude in the new generations of teachers towards ICT. Student's autonomy slightly increased as evidence by the tools used and the data gathered but it must be further improved because it is a skill that takes long to develop. Mediatisation and mediation, two indispensable components of any online device, depend on all the factors that determine the context: students, course content, schedule, level of student autonomy, institutional and personal goals, the teacher / tutor.

Keywords: Blended device, autonomy, mediation, mediatisation, autonomy pedagogy, ICT, Internet, FLE courses.

RESUMEN

Título: Hacia un dispositivo híbrido autonomizante para los futuros docentes de FLE en Colombia. Experimentación en una de la Licencia en lenguas extranjeras de la universidad de Antioquia.

Las tecnologías de la información y la comunicación constituyen actualmente un reto para la educación en Colombia. La mayoría de las instituciones educativas, impulsadas por el Estado, no ignoran que deben incluirlas en sus programas. Sin embargo, todavía hay una fuerte resistencia que obedece principalmente al desconocimiento de la parte de los docentes.

Esta tesis en didáctica de lenguas y culturas trata de mostrar a través la presentación de un curso híbrido (caracterizado por combinar las sesiones de clase presenciales con sesiones a distancia o virtuales), que las tecnologías de la comunicación y la información en educación (TICE) pueden aportar beneficios a una licencia en lenguas extranjeras en modalidad presencial en una universidad Colombiana. Se trata de una universidad pública que favorece a los jóvenes estudiantes con dificultades económicas, donde muchos de ellos deben trabajar durante su formación universitaria.

Es por esta razón que un curso semi-presencial disminuye el tiempo de asistencia a clases y favorece la formación integral al promover el desarrollo de la autonomía. La autonomía es un factor indispensable en esta modalidad educativa.

Algunas disciplinas como la sociología, la historia, la didáctica y la pedagogía convergieron a través de los instrumentos y los datos obtenidos en esta tesis. Cuestionarios, entrevistas, cuadernos de campo de los estudiantes y registros en la plataforma, donde se desarrolló el curso, permitieron observar como catorce (14) estudiantes descubrieron y vivieron una experiencia que podría contribuir a modificar en ellos las actitudes de las nuevas generaciones de docentes hacia las TICE. En lo que concierne la autonomía, se pudo constatar una ligera progresión, pues como proceso, esta competencia requiere de tiempo. La mediación y la mediatización son dos componentes indispensables de todo dispositivo en línea que dependen de todos los factores que determinan el contexto: estudiantes, contenido de los cursos, horario, nivel de autonomía de los estudiantes, objetivos institucionales y personales, profesor/tutor...

Palabras-clave : Dispositivo híbrido, autonomía, mediación, mediatización, pedagogía autonomizante, TICE, Internet, cursos de FLE.

DÉDICACE

À mon adorable mère

À ma sœur

À mes frères

REMERCIEMENTS

La personne qui mérite sans aucun doute ma plus grande reconnaissance est ma directrice de thèse, Mme. Valérie Spaëth qui a été toujours présente pour me guider et m'aider à bien mener à terme cette thèse. Ses observations, commentaires et suggestions m'ont guidée de manière claire et efficace pour bien atteindre mes buts. Pendant son accompagnement permanent et opportun tout au long de cette expérience, j'ai découvert grâce à elle des aspects scientifiques, didactiques et linguistiques qui ont beaucoup contribué à mon développement professionnel. De Mme. Spaëth je vais toujours garder de bons souvenirs, mais sans doute celui qui perdurera toujours sera sa qualité humaine qui va toujours me servir de modèle.

Je remercie aussi les membres du jury à savoir M. Jean Paul Narcy-Combes, Lucile Cadet et Jean-Francois Bourdet, d'avoir accepté de participer dans l'évaluation de ma thèse.

Je remercie aussi le directeur de l'école de langues John Jairo Giraldo et la directrice de formation académique Diana Acevedo de m'avoir permis de donner un cours hybride dans la licence où la formation est obligatoirement en présentiel. Je remercie aussi de manière spéciale les étudiants qui ont participé de bon gré à un cours ayant des exigences de discipline et d'autonomie auxquelles ils n'étaient pas habitués.

Finalement, je remercie ma famille et mes amis les plus proches pour avoir compris et accepté tous mes absences et moments de stress sans aucune protestation. À mon amie Clarisse Vinot qui m'a gentiment accueillie chez elle en France et m'a beaucoup aidé avec mes fautes de français, je lui adresse un grand merci en espagnol « *muchas gracias* », parce que je sais qu'elle aime bien la langue de Cervantes.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	3
DÉDICACE	6
REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	8
TABLE DE SIGLES	10
INTRODUCTION	11
PARTIE I : ÉLÉMENTS CONTEXTUELS	22
CHAPITRE I : CONTEXTE POLITICO-LINGUISTIQUE	23
CHAPITRE II :	53
L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA (UdeA), UNE INSTITUTION PUBLIQUE	53
CHAPITRE III :	60
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA	60
CHAPITRE IV :	86
L'ABANDON ESTUDIANTIN DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN COLOMBIE	86
PARTIE II : CADRE CONCEPTUEL	98
CHAPITRE V :	99
LES DISPOSITIFS HYBRIDES	99
CHAPITRE VI :	143
DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE	143
PARTIE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	173
CHAPITRE VII :	174
ORIGINE DE LA RECHERCHE	174
CHAPITRE VIII : OUTILS DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNÉES	182
CONCLUSION GÉNÉRALE	335
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	344
Dictionnaires	352
Sites Internet institutionnels	353
Sites Internet non institutionnels	355
INDEX DES AUTEURS	357
INDEX DES NOTIONS	359

LISTE DE TABLES..... **362**

I. Table de figures _____ 362

II. Table d'images _____ 362

III. Table de graphiques _____ 362

IV. Table de tableaux _____ 363

Table de matières _____ 366

TABLE DE SIGLES

AUPEL	Association des Universités partiellement en langue française
BALAV	Action linguistique et audiovisuelle
CERC	Centre européen commun de références
CIIC	Centro internacional de idiomas y de culturas
CLA	Centre de linguistique appliquée
CNRTL	Centre national de ressources textuelles et linguistiques
COMPETICE	COMPÉTences de projets TICE
DAEFLE	Diplôme d'attitude pour l'enseignement du français
DANE	Departamento administrativo nacional de estadísticas
DEA	Diplôme d'études approfondies
DILTEC	Didactique des langues, des textes et des cultures
DME	Données mondiales
EAD	Éducation à distance
EDUCNET	Enseigner avec le numérique
EDUSCOL	Portail national des professionnels de l'éducation
EL	École de langues
FIPF	Fédération internationale de professeurs de français
FLE	Français langue étrangère
FOAD	Formation ouverte et à distance
GEODE	Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement éducatif
ICETEX	Instituto colombiano de crédito educativo y Estudios técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Institution d'éducation supérieure
ISF	Institut supérieur de français
MEN	Ministère d'éducation national
MINTIC	Ministère national des technologies de l'information et la communication
MP	Modèle pédagogique
OEI	Organisation des États Ibéro-américains
PEI	Projet éducatif institutionnel
SENA	Service national d'apprentissage
SPADIES	Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior
TIC	Technologies de l'information et la communication
TICE	Technologies de l'information et la communication en éducation
UdeA	Université d'Antioquia
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

INTRODUCTION

L'un des principaux problèmes du système d'éducation supérieure colombien est le fort taux d'abandon. Selon le Ministère d'Éducation Nationale, en Colombie environ le 50 % des étudiants ne terminent pas leurs études, les statistiques révèlent que le taux d'abandon en 2008 a été de 44.9% (Guzmán et *al.*, 2009 : 13). Les causes les plus communes sont associées en premier lieu à la capacité culturelle ou académique des étudiants arrivant à l'université ; en deuxième lieu, il y a les facteurs socioéconomiques et en troisième lieu, les facteurs institutionnels et de vocation et orientation professionnelle. Nous n'allons pas nous attarder à examiner ces causes, le projet que nous allons décrire dans les lignes qui suivent ne prétend que présenter une alternative plus flexible pour que les étudiants qui ont des difficultés spatio-temporelles puissent suivre au moins un cours combinant des séances en présentiel avec du travail en autonomie.

Parmi les causes mentionnées précédemment, la deuxième nous semble particulièrement importante, car en Colombie, avoir un emploi lorsqu'on fait ses études universitaires est une situation fréquente¹. Il y a de multiples raisons expliquant ce phénomène en termes de besoins économiques ou professionnels. Nous nous concentrerons sur l'aspect socioéconomique concernant le cas des étudiants qui ont besoin d'avoir un emploi. Pour l'étudiant-travailleur vivre cette situation demande beaucoup d'effort et d'organisation, parfois les conditions sont si difficiles qu'un nombre important d'étudiants finissent par abandonner leurs études. Selon les résultats présentés par Salcedo (2010), Vásquez (2003) et Castaño (2006) sur l'abandon des étudiants en Colombie, les facteurs socioéconomiques sont une de ses principales causes, donc les étudiants qui travaillent ont plus de possibilités d'abandonner que ceux qui ne travaillent pas.

Les étudiants de l'école de langues étrangères, de l'université d'Antioquia, située à Medellin (deuxième ville de Colombie), ne font pas exception. Il n'existe pas de chiffres indiquant les proportions semestrielles d'étudiants qui ont un emploi, mais en ce qui concerne le cours sujet de notre recherche, nous avons fait des enquêtes auprès des étudiants de la licence en langues vivantes dont leur but premier est de devenir enseignants d'anglais et/ou français, dans les

¹ <http://web.presidencia.gov.co/sp/2008/mayo/02/10022008.html>
http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-11347164.html

périodes 2012-I, 2013-I et 2013-II. Les résultats de ces enquêtes, nous ont permis de corroborer que plus de la moitié des étudiants au quatrième semestre ont un emploi. Deux cas de figure peuvent se présenter : ceux qui arrivent à l'université en ayant déjà un emploi et ceux qui commencent à travailler pendant leur formation. Dans le premier cas, la plupart ont des emplois non liés à leur formation, mais il y en a une minorité qui sont déjà enseignants d'anglais et viennent à l'université pour avoir leur diplôme. Dans le deuxième cas, il y a d'une part ceux qui commencent à travailler après les premiers semestres en occupant des postes variés non liés à leur formation, parfois à l'intérieur de la même université en tant qu'auxiliaires ; et d'autre part, les plus avancés, ceux qui commencent à travailler comme enseignants de langues étrangères dans les diverses institutions de la ville.

Étant donné que notre projet s'inscrit dans les sciences humaines et que pour sa réalisation nous devons combiner de l'action et de la recherche, nous considérons que le type de recherche le plus adéquat est la recherche action. Nous reprenons ici une définition proposée par Jean Jacques Richer :

« Entre recherche fondamentale et recherche appliquée, la recherche-action a développé une démarche originale basée sur l'interaction entre action et apports théoriques et ce, afin de résoudre les dysfonctionnements sociaux. La recherche-action, qui impose au chercheur un positionnement et une posture spécifiques, obéit à une démarche spécifique non linéaire dans laquelle la mise en œuvre progressive des différentes phases rétroagit sur les phases précédentes. La recherche action, outre de permettre de résoudre des dysfonctionnements, développe en celui qui la pratique une réflexivité qui est une composante du professionnalisme, une réflexivité indispensable notamment en didactique des langues... » (2011 : 47).

Cette définition englobe en essence les conditions de notre projet. D'abord, sa nature et le terrain du travail sont inscrits dans les sciences humaines. Elle présente aussi la position attentive et réflexive du chercheur, et sa démarche progressive en spirale, comme un phénomène cherchant continuellement une évolution positive. Et finalement, son apport théorique dans le champ d'étude, constitue sa composante scientifique. Bien entendu, il ne faut pas oublier, que pour que la recherche-action soit efficace il faut tout accorder au contexte.

Dans l'institution qui constitue notre contexte de recherche, la formation en FLE dans la licence de langues vivantes est présentée et distribuée dans un plan d'études en dix semestres et deux cycles : basique et avancé. Le premier, jusqu'au quatrième semestre, est centré sur l'acquisition

de la langue orale et écrite et le seconde, du cinquième au dixième semestre, s'occupe de la formation professionnelle, en tant que futurs enseignants d'anglais et/ou de français, et le développement des contenus pédagogiques, linguistiques et pour la recherche.

Le cours sur lequel nous voulons mener notre travail de recherche-action, à dominance qualitative, appartient au quatrième niveau, le dernier de la formation basique. Ce cours est dénommé « communication orale-écrite en français », il unit les cours de communication orale et communication écrite qui sont enseignés séparément pendant les trois semestres précédents. Les étudiants qui arrivent au quatrième semestre ont suivi, pendant les trois semestres précédents, huit heures de FLE par semaine distribuées en deux cours de français : quatre heures hebdomadaires de communication orale et quatre heures hebdomadaires de communication écrite. Cette division prétend éviter le déséquilibre observé entre les compétences orales et les compétences écrites lors de cours intégraux. La formation en FLE au quatrième semestre renforce les aspects langagiers en introduisant des sujets spécialisés, dans la mesure où les étudiants connaissent les aspects linguistiques basiques, dans le but de les préparer au passage vers les niveaux avancés. C'est pour cette raison que le contenu du cours aborde de manière simple des sujets spécialisés en contrôlant toujours les aspects linguistiques. Pour mieux préciser encore, les étudiants vont se servir de la langue française pour faire un entretien, un exposé oral, des résumés et des essais argumentatifs centrés principalement sur le sujet de l'enseignement et l'apprentissage du FLE, afin de leur proposer des sujets en relation avec leur futur métier. Ces sujets vont leur permettre de s'approcher de l'emploi des outils académiques nécessaires pour aborder dans le futur d'autres matières, qui n'ont pas seulement comme but la formation en FLE, mais d'autres contenus d'ordre culturel, pédagogique ou de recherche et qui sont entièrement enseignés en français. Ces conditions nous permettent de constater que le niveau de langue et d'expérience des étudiants commençant le quatrième semestre réunit les prérequis nécessaires pour continuer leur formation en FLE avec moins de séances en présentiel.

L'école de Langues donne aux enseignants une liberté totale en ce qui concerne la gestion du cours, c'est-à-dire, que sauf pour le contenu, ce sont l'enseignant et ses étudiants qui en accord définissent le développement du cours (méthodologie, activités et évaluation). D'autre part, tous les enseignants peuvent demander l'assessorat et un espace sur la plateforme Moodle pour héberger le support virtuel du cours. Si nous parlons des ressources humaines, notre expérience

nous permet de constater qu'en général, les étudiants aiment bien les innovations et les nouvelles technologies.

En tant qu'enseignante colombienne de FLE depuis treize ans, nous sommes consciente des efforts et des difficultés des étudiants qui ont une autre occupation. Ici, il convient de souligner, qu'au début, nous avons seulement envisagé, comme cible de notre travail les étudiants employés, mais après nous avons découvert une autre population qui avait aussi des difficultés d'ordre familial, académique, économique, personnel, géographique et institutionnel (notamment les grèves), que pourrait aussi bénéficier de notre proposition. D'après les politiques institutionnelles et le contexte qui nous entoure, nous voulions trouver une solution en présentant une alternative pour suivre le cours final du FLE du cycle basique, qui soit favorable aux besoins des étudiants sans que cela affecte la qualité académique. Le cours choisi pour cette étude a une position stratégique dans le plan d'études, réunit les conditions linguistiques et formatives nécessaires pour aborder, le plutôt possible, une nouvelle pédagogie autonomisante dans la formation des étudiants qui vont ensuite continuer dans le cycle avancé.

En ce qui concerne la formation initiale de ces futurs enseignants, il faut aussi considérer l'importance de la culture éducative qui constitue leur contexte de référence.

« La notion de culture éducative peut être définie de la façon suivante : la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » Cadet (2005 : 46).

L'autonomie, entre autres aspects, est prioritaire dans les projets du développement de l'éducation en Colombie (Gómez, 2007). En Amérique latine la formation des enseignants se concentre principalement sur la définition des compétences professionnelles basiques pour l'exercice de la profession, ainsi que la création et la consolidation des systèmes d'évaluation pour favoriser une amélioration continue². En Colombie, « les pratiques scolaires se sont basées sur la discipline et le contrôle en niant l'autonomie, ceci représente le pouvoir des adultes sur les enfants et les jeunes, situation reflétée dans les processus d'apprentissage »³ (Fayad,

² http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-208603_archivo_pdf.pdf

³ Traduit de l'espagnol par nous-même.

2008 : 123). Pour leur part, les institutions formatrices d'enseignants (Écoles normales et Facultés), négligent une formation pédagogique favorable au développement de l'autonomie (*ibid.*, 2008). Nous pouvons mieux comprendre pourquoi une pédagogie autonomisante correspond bien aux caractéristiques recherchées par les enseignants en formation, cette pédagogie pourrait modifier leurs représentations et leurs habitudes vis-à-vis de l'autonomie pour confronter le savoir pédagogique aux pratiques professionnelles. « Ce savoir pédagogique en tant que médiateur entre l'enseignement et le fait éducatif est compris différemment des pratiques pédagogiques » (*ibid.* : 119). La pédagogie pour former les futurs enseignants doit se constituer en savoir professionnel qui ne peut pas se limiter à « la reproduction de certaines pratiques pédagogiques dominantes et hégémoniques »⁴ (Gómez, 2007 : 74), raison pour laquelle nous devons promouvoir une pédagogie tendant à la réflexion critique et à la réflexion dans l'action, c'est ainsi que cet aspect constitue l'un des deux enjeux principaux de cette recherche.

L'autre enjeu concerne le défi d'introduire de nouveaux éléments pédagogiques et didactiques dans une culture éducative qui est encore dominée par la tradition des cours magistraux. Ce phénomène est bien expliqué dans la description de la notion de culture éducative suivante :

La notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en "genres d'exercices" bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique (Chiss et Cicurel, 2005 : 6-7).

Il est donc facile de comprendre pourquoi en Colombie il y a encore une certaine résistance aux environnements techno-pédagogiques éloignés des habitudes et des représentations qui impliquent des changements de représentations et de rôles des professeurs, des étudiants et évidemment des responsables de l'institution éducative.

Selon ces considérations socioéconomiques, institutionnelles et formatives en FLE, nous avons abouti à une hypothèse principale et à deux hypothèses secondaires. La principale est que les cours à distance sont une bonne solution aux problèmes d'abandon des étudiants ayant des contraintes pour assister aux cours en présentiel, que ces cours sont aussi efficaces que les cours

⁴ *Ibid.*

en présentiel, bien entendu si l'enseignant a les compétences nécessaires et si l'apprenant répond au contrat stipulé dans le cours. Les deux hypothèses secondaires sont :

1. Les cours à distance sont une bonne solution pour les étudiants qui ne peuvent pas les suivre en présentiel. Les séances à distance « dépassent les contraintes spatiales et temporelles » (Manderscheid, 2007 : 15). « La flexibilité de la formation en ligne permet à bon nombre de personnes en activité de suivre une formation malgré un emploi de temps chargé : les études sont possibles à tout moment et en tout lieu grâce une connexion internet » (Soubeiga, 2007 : 297). Les cours hybrides s'avèrent la meilleure proposition de l'éducation à distance (Duveau-Patureau, 2006). Les séances en présentiel sont indispensables pour guider les étudiants dans cette nouvelle expérience et principalement pour éviter l'isolement et l'abandon, ce qui constitue un grand risque notamment dans des cas comme le nôtre où les étudiants n'ont pas d'expérience de travail en autonomie.

2. L'apprentissage ayant des composantes à distance ou d'autoformation exige de l'autonomie chez les étudiants, qui est plus ou moins développée selon l'individu. « Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière "naturelle", soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel ; c'est à dire systématique et réfléchi » (André, B. 1989 : 31).

Nous avons donc pensé à proposer un dispositif hybride pour le cours de « communication orale-écrite en français », combinant les séances présentiels avec des séances de travail en autonomie, afin de diminuer chez les étudiants l'obligation de se rendre à l'université deux fois par semaine pour le suivre. Étant donné que ce type de cours n'existe actuellement pas à l'école de langues de cette université, il faut considérer d'autres aspects non-technologiques que cette innovation met en jeu : la présentation du contenu, la méthodologie, la diminution des séances présentiels, les nouveaux rôles des acteurs et les relations interpersonnelles, comme des infléchissements de notre culture éducative.

Le contenu du cours doit être ajusté afin de faciliter la compréhension et le développement de tâches. En ce qui concerne la méthodologie des cours hybrides, l'enseignant devient un accompagnateur, un guide (Barbot, 2008), car c'est l'étudiant seul qui aborde souvent les contenus et développe les tâches proposées. Les rôles de l'enseignant et des étudiants doivent changer, mais dans le cas des étudiants, il apparaît une condition sans laquelle la réussite du cours n'est pas possible, c'est d'avoir une certaine autonomie (Nissen, 2007 et 2012). Par rapport aux

relations en vis-à-vis entre enseignant-étudiant et étudiant-étudiant, elles sont moins fréquentes, car les contacts personnels sont souvent remplacés par une communication privilégiant les outils technologiques : messages, forum, chats (Degache et Nissen, 2007). De ces aspects, l'autonomie nous a paru le plus délicat et le plus difficile à traiter, car pour des étudiants habitués à suivre des cours présentiels ayant d'autres caractéristiques, prendre en charge une partie importante de leur apprentissage n'est pas simple. Pour essayer de pallier cet inconvénient, nous avons donc pensé à une seconde finalité de ce dispositif en termes de développement simultané de l'autonomie, autrement dit, il s'agit de lui donner des caractéristiques autonomisantes.

Pourquoi le cours doit-il être autonomisant ? « L'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel », (Linard, 2003 : 4). Nos étudiants ayant toujours suivi des formations en présentiel sont censés manquer des caractéristiques d'un étudiant autonome. Dans notre contexte, il est plutôt rare de trouver des apprenants habitués à travailler de manière indépendante, capables d'assumer leurs décisions et leurs responsabilités. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant doit intervenir afin d'aider les étudiants à atteindre des objectifs proposées par une pédagogie autonomisante. Cette pédagogie autonomisante est comprise comme l'intervention propice de l'enseignant-moderateur qui crée les conditions et proportionne les stratégies pour le développement des compétences et la prise de décisions par rapport à quoi et comment chaque individu apprend (Vallejo, 2011). Linard (*ibid.*) confirme l'importance d'une pédagogie autonomisante « L'autonomie est une modalité d'action et une capacité diversement distribuée qui ne peut pas se prescrire mais qui peut se développer par entraînement, à des conditions précises ».

Pour la conception du dispositif, nous partons donc des questions liées aux aspects théoriques, méthodologiques et techniques. Pour l'aspect théorique, nous chercherons à répondre aux questions suivantes : Comment cette innovation technopédagogique peut affecter le processus d'apprentissage dans les aspects cognitifs et non cognitifs liés à l'autonomie et quels sont les apports de la médiation (intervention humaine) et la médiatisation (objets technologiques) ? Pour les aspects méthodologiques et techniques nous nous demanderons comment et avec quelles

ressources⁵ construire ces modules pour que les étudiants atteignent les objectifs du cours et en même temps qu'ils développent leur autonomie. Comment articuler les séances en présentiel et à distance pour que le cours soit majoritairement libéré des contraintes de temps et de lieu ? Et comment et quand communiquer pour que les étudiants soient accompagnés sans que cela n'affecte le développement de leur autonomie ?

Nous avons conçu un dispositif en prenant en compte les aspects institutionnels tels que le contenu du cours, les activités, l'évaluation sommative et la durée ; et des aspects concernant les étudiants tels que leurs besoins, leurs objectifs et leurs stratégies d'apprentissage. Le contenu du cours doit évidemment être le même que celui du cours présentiel, mais il faut le présenter autrement. Nous mettons donc surtout l'accent sur le suivi des étudiants avec un accompagnement continu et personnalisé, dans la mesure du possible, pour essayer de ne pas constituer une cause de plus d'abandon associé aux problèmes académiques.

Il convient de souligner qu'avec ce dispositif et cette tentative de développer simultanément l'autonomie chez les étudiants, nous ne prétendons pas transformer radicalement le processus d'apprentissage des étudiants, ni ne rêvons de présenter un dispositif développant complètement l'autonomie chez les étudiants dans la période que dure le cours. Nous réitérons que ce dispositif ne comprend qu'un seul cours du quatrième semestre de la licence en langues vivantes durant cinq ans. Cependant, nous espérons au moins, que ce dispositif hybride autonomisant constituera le précédent d'une innovation pédagogique intéressante pour l'école de langues de notre université.⁶

Grosso modo, nous considérons que la citation ci-dessous, se rapproche bien du sujet de notre recherche, dont la population étudiée est constituée principalement des jeunes adultes travailleurs, futurs enseignants d'anglais ou de français. Nous pensons que c'est le moment de les habituer dans leur formation au travail en autonomie pour qu'ils le fassent à leur tour avec leurs futurs

⁵ Ce terme « appartient à la didactique (surtout celle qui s'intéresse à l'autonomie) ou à la réflexion pédagogique » (Narcy-Combes, 2004 : 45)

⁶ Nous signalons que dans cette université il y a déjà des formations totalement virtuelles offertes par la faculté d'ingénierie, ainsi que des cours hybrides offerts par le département chargé de former les enseignants dans l'utilisation des TICE.

apprenants. Grâce à une pédagogie de l'autonomie et aux nouvelles technologies, nous pouvons faciliter la suivie des études universitaires de ceux qui ont des difficultés pour assister aux cours.

« La pédagogie aux adultes doit nécessairement se définir en termes d'apprentissage en non plus en termes d'enseignement. Une manière de résoudre les problèmes spécifiques de l'apprentissage de langues par les adultes consiste à mettre en place un système dans lequel les adultes prennent en charge leur apprentissage, en d'autres termes, à faire en sorte que chaque apprenant soit son propre enseignant. La pédagogie aux adultes doit donc être une pédagogie de l'autonomie » Cembalo-Holec (1973 : 5).

Notre travail de recherche-action est structuré en quatre grandes parties, subdivisées en chapitres. Dans les lignes qui suivent nous présenterons ces parties et nous détaillerons dans le possible leur contenu.

Dans **la première partie**, nous présenterons le contexte linguistique et socioéconomique encadrant notre recherche. Nous partirons d'une description générale de l'enseignement du FLE en Colombie. Ensuite, pour nous centrer sur notre institution, nous évoquerons rapidement l'histoire de l'enseignement du français à l'école de langues de l'université d'Antioquia, suivie de la présentation des aspects institutionnels comme sa méthodologie, sa mission et sa vision en tant qu'institution formatrice de futurs enseignants de langues. Pour relier ces éléments à notre problématique et à nos hypothèses, nous aborderons sa nature publique favorisant les étudiants de faibles moyens économiques. Finalement, nous mentionnerons brièvement les causes de l'abandon d'une partie importante de la population estudiantine.

Dans **la deuxième partie**, nous traiteront le cadre théorique contenant les concepts sur lesquels nous allons nous fonder pour approcher notre objet, afin de les définir, de préciser les limites de ces définitions ainsi que les relations entre ces concepts. Nous explorerons les concepts clés des dispositifs hybrides comme : le rôle de l'enseignant (médiation), les objets et fonctions du dispositif de formation (médiatisation), la combinaison des séances présentielle et virtuelle, les formes de communication et la concentration sur les apprenants. En ce qui concerne l'autonomie, en plus du concept, nous aborderons ses caractéristiques et les conditions favorables à son développement tels que : la pédagogie autonomisante, l'apprentissage autonome, et les rôles des participants selon notre contexte et notre culture éducative.

Dans **la troisième partie**, nous décrirons les outils méthodologiques employés pour évaluer le développement de l'autonomie et essayer de comprendre et de décrire la manière dont les étudiants ont vécu cette expérience. La plateforme qui héberge le cours nous permettra de connaître le registre des activités des étudiants ; leurs cahiers de bord nous laisseront connaître leurs réflexions et leurs démarches concernant leur processus d'apprentissage ; les questionnaires sur l'autonomie, au début et à la fin de semestre, nous permettront d'évaluer son développement dans les différents aspects qui la conforment ; le questionnaire sur leurs stratégies nous permettra de les connaître afin d'établir des relations avec le développement de l'autonomie, l'évaluation des modules nous laissera voir l'atteinte des objectifs linguistiques et l'entretien final nous fournira leurs opinions sur les aspects positifs et négatifs de cette expérience afin de contribuer à son amélioration.

Dans cette partie, nous présenterons aussi les résultats quantitatifs et qualitatifs, ainsi que les analyses nécessaires pour vérifier ou infirmer nos hypothèses et évaluer de manière qualitative la perception du cours chez les étudiants. Étant donné que les résultats seront présentés par des textes et des graphiques de colonnes (notamment pour les questionnaires sur l'autonomie), et que notre recherche est en essence qualitative ; la méthode d'analyse sera primordialement l'analyse de contenu. Pour faciliter notre travail d'analyse, nous avons choisi de nous servir du logiciel NVIVO 9.0 pour la classification de l'information textuelle et du logiciel EXCEL pour organiser et résumer les résultats quantitatifs.

En ce qui concerne les caractéristiques du dispositif hybride ou mixte, en tant qu'innovation technopédagogique, nous en parlerons au moment d'aborder les aspects technologiques, de services et des nouveaux rôles des participants. En tant que support du cours, nous considérerons les caractéristiques environnementales et le contenu. Nous ne nous arrêterons pas sur le contenu linguistique, car notre recherche se centre sur la modalité du cours et son impact dans notre contexte, mais nous le citerons à plusieurs reprises et le présenterons en termes des objectifs (cf. *infra* p.287). Nous décrirons les enjeux de la plateforme et son utilisation, les besoins des étudiants et les objectifs institutionnels ; nous décrirons sa typologie ou proportion de mixage, ce qui nous permettra d'aborder les caractéristiques d'alternance des séances présentes et virtuelles ainsi que les outils permettant l'interaction des participants.

Finally, we will present the general conclusion where we will synthesize our results as well as the answers found to our starting questions included in the introduction. We will return to the difficulties encountered and the biases that could have caused certain results. We will expose the comments on our results, without omitting the weak points of the work. From the information that we will draw, we will establish criteria to present a general perspective of the device in order to effectively expand its use in future courses.

This set of four parts, will be followed by annexes containing the methodological tools: questionnaires administered, format of the student notebook, evaluations of modules according to student appreciation and the transcriptions of interviews.

PARTIE I :

ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

CHAPITRE I :

CONTEXTE POLITICO-LINGUISTIQUE

Dans ce premier chapitre nous voulons présenter les caractéristiques politiques et linguistiques concernant l'enseignement du français en Colombie. Pour que ce contenu soit exposé de la manière la plus claire et logique, nous l'avons divisé en quatre parties. Dans la première partie, nous étudierons très brièvement l'histoire et l'évolution du système éducatif colombien en deux grandes périodes : avant et après les années 50, car durant ces années-là, le système éducatif a subi des changements importants en ce qui concerne sa nature et son administration.

Dans la deuxième partie nous décrirons de manière générale le système éducatif colombien actuel afin de montrer son organisation et de décrire brièvement ses différents degrés. Son organisation n'est pas très éloignée du système éducatif français, les différences résident plutôt dans les noms des degrés et dans la durée des différentes étapes.

La troisième partie sera consacrée à l'histoire de l'enseignement du français en Colombie. Nous remonterons aux antécédents en Espagne dès la francisation de la cour Espagnole et nous passerons par les différentes administrations de l'actuel territoire national jusqu'à nos jours. Étant donné que l'enseignement du français a été principalement obligatoire dans le secondaire, nous décrirons plus en détail cette étape de l'éducation. Nous finirons cette partie par la formation des enseignants et la participation de l'Ambassade française.

Comme dans le cadre de notre recherche, nous traitons l'enseignement du français à l'aide de nouvelles technologies de la communication et l'information pour l'enseignement (TICE), dans la quatrième et dernière partie. Nous décrirons globalement, la disposition et la participation du gouvernement colombien pour développer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le contexte éducatif et professionnel. Nous finirons cette partie et ce chapitre en montrant comment elles sont employées pour l'enseignement de langues dans l'éducation supérieure et notamment à l'Université d'Antioquia (désormais UdeA).

Les citations en espagnol seront suivies de nos propres traductions en français.

1.1 Histoire et évolution du système éducatif colombien

Pour aborder l'histoire du système éducatif colombien, deux sources bibliographiques nous ont servi de références : la première, et la principale d'où nous avons tiré la plupart du contenu exposé, est le *Rapport de L'organisation des États Ibéro-américains* (OEI⁷) de 1993⁸ ; la deuxième, utilisée de manière complémentaire est le texte intitulé « *Historia de la educación en Colombia, la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946* » par Martha Herrera (1993).

L'OEI divise cette histoire en deux grandes périodes: la première depuis l'époque de la conquête par les Espagnols jusqu'aux années 1950 et la deuxième, depuis 1950 jusqu'à aujourd'hui. Cette division obéit à une série de changements importants pendant les années 1950, qui ont substantiellement changé le panorama de l'éducation en Colombie. Nous citerons par exemple la fin de laïcisation de l'éducation, la création du Ministère d'éducation nationale et l'augmentation du nombre d'établissements éducatifs.

1.1.1 Avant 1950

Pendant la conquête de la Colombie par les Espagnols, les premières institutions éducatives ont été créées pour enseigner aux autochtones les premières lettres, la religion et des rudiments pour le bâtiment. Après, pendant la période coloniale, l'éducation est délimitée par les principes de la renaissance espagnole, l'école est née par mandat royal et les enseignants étaient des curés doctrinaires.

À la fin du XVI^e siècle et au début du XVII^e siècle, les Jésuites ont fondé des institutions importantes comme *la Escuela seminario de San Bartolomé*, *La Escuela Mayor de Nuestra Señora del Rosario* et *la Universidad Javeriana* (1622). Au XVIII^e siècle, ce sont les Franciscains qui ont le plus développé la création des établissements éducatifs.

En 1844 sont nées les premières écoles privées et le système éducatif a atteint sa première réforme. Entre 1867 et 1885, de nombreuses institutions éducatives ont été créées, dont

⁷ <http://www.oei.es/quipu/colombia/#sis2>

⁸ <http://www.oei.es/quipu/colombia/col02.pdf>

l'Universidad Nacional de los Estados Unidos Colombianos. Dans cette même période une mission pédagogique allemande s'est installée, c'est pour cette raison que les écoles sont organisées selon des modèles allemands.

En 1886, la nouvelle Constitution a introduit la gratuité de l'éducation publique qui était divisée en primaire, secondaire et professionnelle. En 1888, l'éducation religieuse était obligatoire sur tout le territoire national.

Avec la loi 56 de 1927, l'ancien Ministère d'instruction et de santé publique est devenu le Ministère d'Éducation. Ce changement a favorisé l'unification de l'éducation rurale et urbaine, la création des grandes facultés, la législation sur le secondaire et l'application de la méthodologie de l'École Active Européenne dans l'éducation primaire. (Herrera, 1993).

Dans la période comprise entre 1934-1946, le nombre d'écoles primaires a augmenté, il a fallu les doter de ressources matérielles et d'enseignants. Cependant, un notable déséquilibre entre les secteurs urbain et rural s'est produit à cause de la différence de besoins et de la disponibilité des ressources. Par ailleurs, pour développer la capacité productive du pays, une éducation technique pour les classes sociales moyennes a été proposée. Ces cours se donnaient dans des écoles dites « complémentaires » qui n'étaient que des écoles nocturnes (ayant les cours de 18h à 22h), écoles d'arts et métiers et écoles industrielles, commerciales et agricoles. L'éducation secondaire, qui relevait principalement du domaine privé, a commencé à être contrôlée et surveillée par le Gouvernement en ce qui concerne le plan d'études, le nombre d'heures obligatoires et la passation des diplômes. La réforme de l'éducation supérieure a beaucoup évolué dans cette période-là, une grande partie du budget national et des dispositions légales y ont été concentrées. L'éducation supérieure cherchait à former des intellectuels capables d'élaborer les théories explicatives de la réalité nationale à partir des transformations idéologiques. Les changements qui se sont alors produits allaient plus loin que celui des structures matérielles, car il fallait aboutir aux fins scientifiques, sociales et académiques, considérées comme propres à l'éducation professionnelle.

Dans la première moitié du XX^e siècle, l'éducation est devenue obligatoire pour tous les enfants. En 1947, est créé le Conseil Supérieur Permanent de l'Éducation, dont l'une des fonctions était

de constituer une commission de l'UNESCO⁹ dans le pays. Vers les années 50, le Ministère d'Éducation Nationale est réorganisé, le budget pour l'éducation augmenté, la formation des enseignants réglementée et la formation secondaire divisée en formation générale et en formation en pratiques professionnelles (OEI, 1993).

1.1.2 Après les années 1950

Pendant les années 50 et 60, l'État a fait un grand effort pour augmenter la couverture de l'éducation primaire et universitaire, cependant la quantité a dépassé la qualité. C'est à partir des années 50 que le système de planification a été progressivement fortifié par les Gouvernements successifs. Finalement, après les fortes discussions entre le clergé et les défenseurs du concordat, c'est l'État qui a assumé les fonctions pour diriger l'éducation.

L'éducation primaire a été répandue dans tout le pays, les salaires des enseignants ont été divisés en catégories et les formations technologiques faisaient partie de l'éducation supérieure. En 1957 a été créé le premier plan quinquennal pour le secteur éducatif. Cette structuration de l'éducation a mis l'accent sur l'éducation primaire afin d'éradiquer l'analphabétisme.

La décade des années 80 est caractérisée par le propos de créer un système national d'éducation plus équitable ou décentralisé. Le système cherchait en outre à moderniser et favoriser le développement scientifique, technologique, culturel, récréatif et sportif, en utilisant dûment le budget. Durant les années 80, le taux de couverture scolaire primaire était satisfaisant et la discrimination sexuelle avait complètement disparu. Mais la dotation des écoles était inadéquate, les différences entre les secteurs ruraux et urbains étaient importantes, le taux d'abandon était considérable et le rendement des élèves pour le temps stipulé était médiocre.

L'État a négligé, d'une certaine manière, l'éducation secondaire en privilégiant l'éducation primaire, comme réponse à l'accroissement natal de l'époque. C'est plutôt grâce à l'intervention du secteur privé que l'éducation secondaire a été compensée. Mais les problèmes de ce niveau éducatif résidaient plutôt dans les difficultés concernant sa définition.

⁹ L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

Pour certains, l'éducation secondaire représente la transition vers le monde du travail et pour d'autres, comme une partie importante du développement intégral humain. En réponse aux premiers, pendant les années 70, il y a eu un grand développement des instituts ayant des modalités techniques. L'État devait promouvoir une éducation diversifiée en cinq filières (commerciale, agricole, industrielle, pédagogique et de promotion sociale). Mais cette modalité a toujours été très controversée, considérée comme coûteuse et inefficace. En revanche, l'éducation secondaire classique, basée sur une formation plus humaniste, a été toujours plus appréciée.

Quant à l'éducation supérieure, l'État était toujours conscient de l'importance de l'impulser, car à ce niveau, les futurs dirigeants du pays seraient finalement formés. En 1950 est né *el Instituto colombiano de crédito educativo y Estudios técnicos en el Exterior* (ICETEX¹⁰), dans le but d'offrir des crédits aux étudiants voulant partir se former à l'étranger.

En 1958, les plans d'études calqués sur les modèles européens étaient très critiqués pour ne pas répondre aux besoins du pays et pour ne pas être adaptés au contexte national. Par ailleurs, il y avait beaucoup de médecins et avocats et très peu d'ingénieurs, biologistes, agronomes, vétérinaires et économistes.

En 1993, le développement scientifique et technologique était notable, mais il était encore inférieur à celui d'autres pays ayant des niveaux de développement similaires. En 1980 la réforme de l'éducation a permis le développement de l'éducation technique. Mais, selon ce rapport de l'OEI, depuis cette époque-là, la prolifération des institutions technologiques et universitaires de qualité douteuse a représenté l'un des problèmes les plus importants de l'éducation supérieure en Colombie. D'autres problèmes concernaient le manque de formation des enseignants et la centralisation des établissements dans les grandes villes.

1.2 Le système éducatif actuel

L'information présentée dans cette deuxième partie est tirée des pages Web du Ministère d'Éducation National (MEN), du rapport des données mondiales (désormais DME), 2010/2011 disponible sur la page des OEI, citée supra à la page 24, et du *Departamento administrativo*

¹⁰ Institut Colombien de Crédit Éducatif et des Études Techniques à l'Étranger (traduit par nous même).

nacional de estadísticas (DANE)¹¹. Nous avons préféré ce type de sources car elles sont permanemment actualisées.

L'éducation en Colombie présente deux modalités : l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Dans la première, les degrés sont séquentiels et soumis aux règles de contenu progressif conduisant finalement à l'obtention d'un diplôme. L'éducation formelle est constituée de l'éducation préscolaire, l'éducation basique primaire, l'éducation basique secondaire, l'éducation moyenne et l'éducation supérieure. Les principes fondamentaux de cette modalité sont reconnus dans loi N° 30 de 1992, composé de 114 articles pour l'éducation supérieure et dans la loi N° 115 du 8 février 1994, composée de 222 articles pour le reste. Ces lois générales d'éducation signalent les normes pour la régulation du service public de l'éducation, ainsi que les fondements des principes de la constitution politique sur le droit à l'éducation.

La modalité non formelle, aujourd'hui connue comme « formation pour le travail et le développement humain » cherche à compléter, actualiser, former et fournir des connaissances académiques ou professionnelles mais sans faire partie de l'éducation dite formelle. Cette modalité est régulée par la loi N° 115 de 1994 et les décrets 114 de 1996 et 3011 de 1997. On parle du service spécial d'éducation pour le travail et le développement humain (MEN¹²).

Dans les lignes qui suivent nous décrirons seulement le système éducatif formel, étant donné que notre recherche se déroule dans le cadre de l'éducation supérieure.

¹¹Site web du Département administratif national de statistiques (traduit par nous même).
<http://www.dane.gov.co/index.php/es/educacion-cultura-gobierno-alias/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

¹² <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-234968.html>

NIVEAU	CYCLE	PROGRAMME	DURÉE	TITRE
Éducation préscolaire			1 an obligatoire	
Éducation basique	Primaire		5 ans	
	Secondaire		4 ans	
Éducation moyenne (académique ou technique)			2 ans	Bachelier
Éducation supérieure	Premier	Technique professionnel	2 ans	Technicien professionnel
		Tecnologique	3 ans	Technologue
		Professionnel	4-5 ans	Professionnel
	Deuxième	spécialisation (Master I)	1-2 ans	Spécialiste
		Maîtrise (Master II)	2 ans	Magister
	Troisième	Doctorat	5 ans	Docteur

Tableau 1 : Système éducatif colombien présenté en niveaux, cycles, programmes, durée et titres

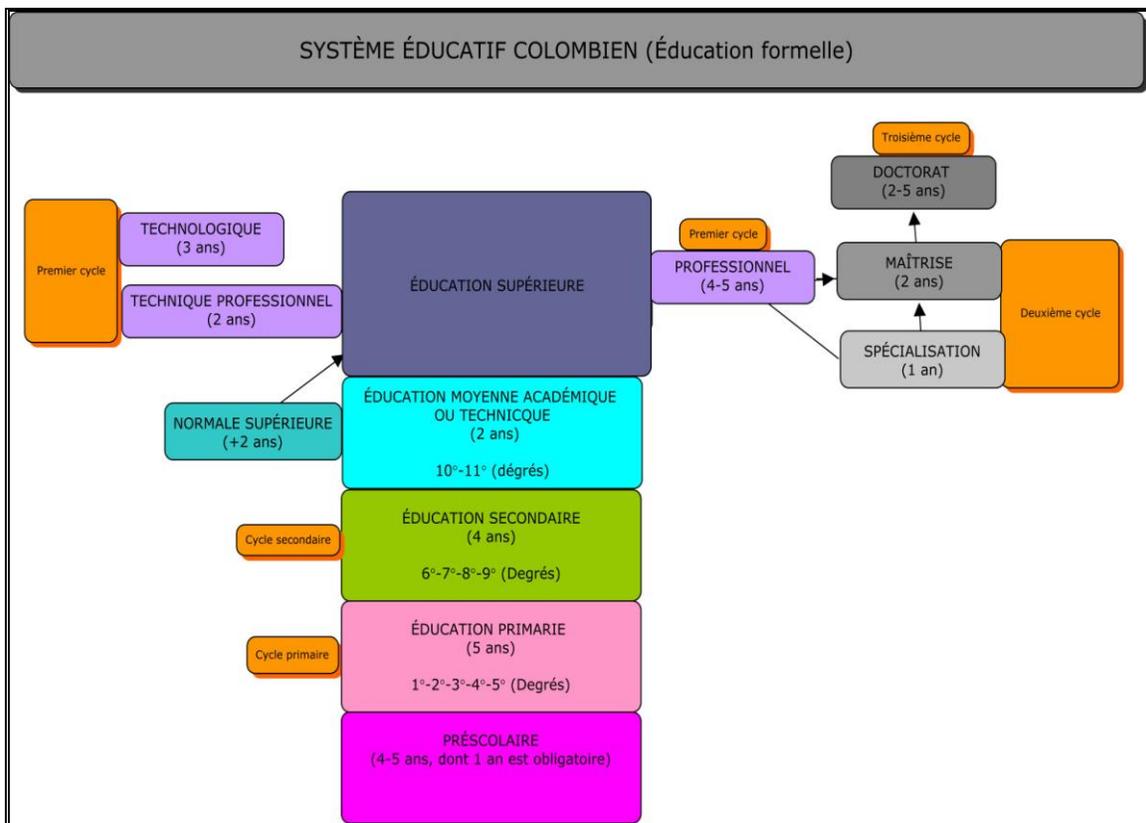


Illustration 1 : Organigramme du système éducatif colombien (éducation formelle)

1.2.1 Éducation préscolaire (maternelle)

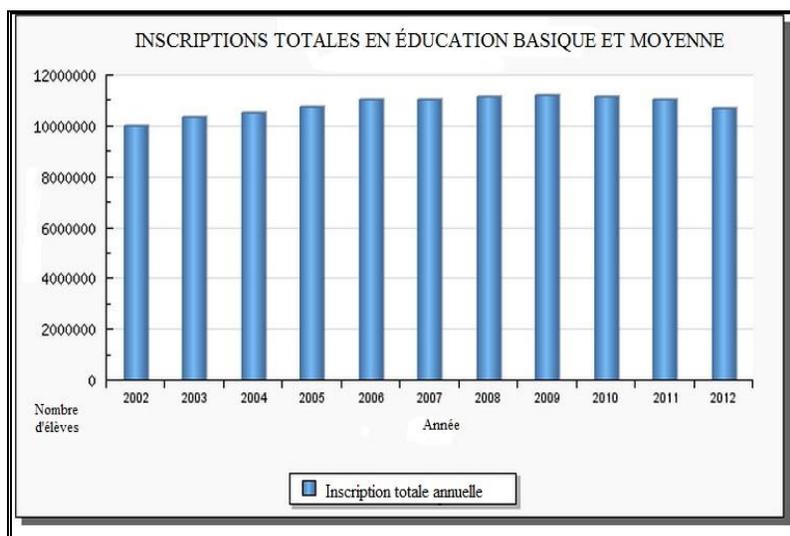
Appelée aussi « pré-primaire » ou préscolaire, elle fait partie du service public éducatif formel. Durant trois ans, elle est offerte gratuitement dans les écoles publiques aux enfants âgés de trois à

cinq ans. Les deux premières années, non obligatoires, constituent une étape de préparation pour le troisième qui est obligatoire.

Suivant la Loi Générale d'Éducation, cette formation recherche le développement intégral des enfants sous les aspects : biologique, cognitif, psychomoteur, socioaffectif et spirituel, mais surtout le développement de la communication, de l'autonomie et de la créativité.

Le plan d'étude pour ce niveau est conçu comme un projet permanent de construction et de recherche pédagogique intégrant les objectifs spécifiques de la Loi Générale d'Éducation. Cette formation se doit d'assurer la continuation et l'articulation avec les processus et les stratégies pédagogiques de l'éducation de base. Les principes à prendre en compte sont : intégralité, participation et activité ludique (DME, 2010/11).

1.2.2 Éducation basique



Graphique 1 : Nombre total des élèves inscrits à l'éducation basique et moyenne (2002-2012)¹³

L'éducation basique est divisée en éducation basique primaire et éducation basique secondaire. Elle est obligatoire et gratuite pendant neuf ans dans les établissements étatiques. Elle est structurée selon un plan d'études commun qui est conformé par les domaines fondamentaux de la connaissance et l'activité humaine. Le cycle d'éducation primaire va de la première à la

13

http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?begin=1&seccion=2&id_categoria=2&dpto=&mun=&et=&ins=&sede

cinquième pour un public âgé entre les six et dix ans. Le cycle d'éducation basique secondaire va de la sixième à la neuvième pour un public âgé de 10 à 14 ans. L'éducation basique complète est un prérequis pour accéder à l'éducation moyenne ou au service spécial d'éducation pour le travail (éducation non formelle). Celui qui réussit cette formation basique aura le certificat d'études générales basiques. (DME, 2010/11).

L'éducation basique primaire développe les habilités communicatives, fournit des connaissances en mathématiques, forme en valeurs et en arts, aide à comprendre l'environnement, la culture et la société, entre autres (MEN, 2009).

L'éducation basique secondaire continue la formation basique primaire approfondie. Les matières sont formalisées pour développer le raisonnement logique, le sens critique, la connaissance des sciences et de l'histoire universelle, entre autres (*Ibid*).

Pour l'éducation basique, le gouvernement définit les objectifs spécifiques et les matières obligatoires. Chaque institution est autonome pour la distribution des matières ainsi que pour l'addition de matières optionnelles, afin de s'adapter aux caractéristiques et besoins régionaux. De même pour les méthodes d'enseignement, les systèmes d'évaluation, les activités formatives, sportives et culturelles en accord avec le cadre proposé par le Ministère d'éducation nationale (DME, 2010/11).

Selon les données du MEN¹⁴, dans l'éducation basique le taux d'abandon en 2011 était de 9.40%. Dans le tableau ci-dessous nous pouvons apprécier que le taux d'abandon des élèves a diminué en 2011 par rapport à 2005. Pour 2014 l'objectif est de le rabaisser à 3.8%.

¹⁴ http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310052_archivo_pdf_1_agosto_p1.pdf

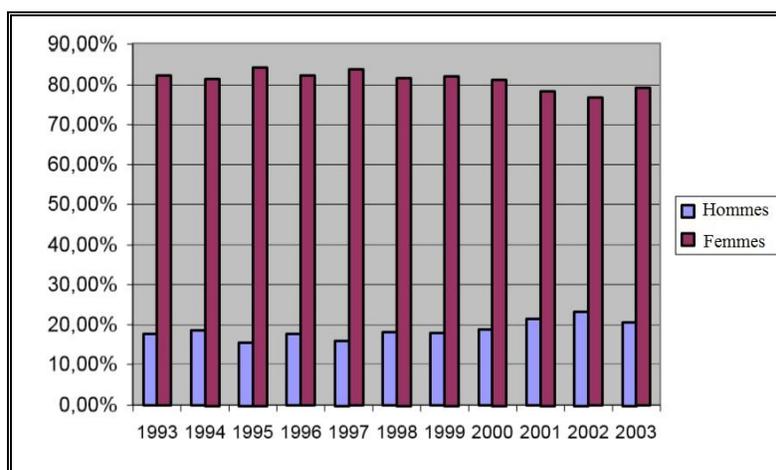
Source	âge	Population	taux d'admission (première fois)	élèves qui abandonnent	taux d'abandon
Recensement 2005	5-16 ans	10.290.557	5%	897.890	9%
	5-19 ans	12.292.910	5%	1.600.175	14%
Enquête qualité de vie 2011	5-16 ans	10.806.166	1,80%	616.747	5,70%
	5-19 ans	13.381.615	2%	1.261.177	9,40%

Tableau 2 : Taux d'abandon des élèves des institutions étatiques

1.2.3 Éducation moyenne

L'éducation moyenne formelle comprend la dixième et la onzième pour un public âgé entre 15 et 16 ans. Cette formation peut être académique ou technique, une fois accomplie, l'élève pourra continuer sa formation dans l'éducation supérieure. La modalité académique permet à l'élève d'approfondir un domaine spécifique des sciences exactes, des sciences humaines ou des arts, tandis que la modalité technique prépare les élèves pour la production et pour les services dans le domaine du travail.

Pour avoir le titre de normalien(ne), il faut suivre une formation deux ans de plus après la formation moyenne académique. Une fois cette formation accomplie dans les écoles normales supérieures, les diplômés pourront travailler en tant qu'enseignants en maternelle et en primaire.



Graphique 2 : Pourcentage des élèves inscrits dans les Écoles normales supérieures 1993-2003 (Calvo, 2004 :50)¹⁵

L'éducation moyenne technique prépare les élèves pour le travail dans les secteurs de production et de services et pour pouvoir suivre ultérieurement une formation dans l'éducation supérieure. Ces formations, censées être de bonne qualité, sont offertes dans les secteurs de : l'agriculture et l'élevage, le commerce, les finances, l'administration, l'écologie, l'environnement, l'industrie, l'informatique, l'extraction minière, la santé, la récréation, le tourisme, le sport entre autres. Ces formations doivent intégrer la théorie et la pratique actualisées afin de pouvoir faciliter l'adaptation des élèves aux nouvelles technologies et aux avancées de la science (loi 115. Art. 32)¹⁶.

Le tableau ci-dessous présente les chiffres de la population scolarisée rurale et urbaine divisée en éducation préscolaire, primaire, secondaire et moyenne en 2009, 2010 et 2011, selon le département administratif national de statistiques (DANE¹⁷).

	Éducation préscolaire			Éducation primaire			Éducation secondaire et moyenne		
	Total	urbain	rural	Total	urbain	rural	Total	urbain	rural
2009	1.100.660	848.274	252.386	4.843.342	3.312.246	1.531.096	4.307.044	3.573.614	733.430
2010	1.060.269	822.783	237.486	4.725.834	3.239.256	1.486.578	4.349.971	3.585.710	764.261
2011	1.071.429	833.010	238.419	4.674.511	3.212.303	1.462.208	4.369.161	3.578.141	791.020

Tableau 3 : Statistique de la population colombienne scolarisée (2009-2011)

Ces chiffres nous révèlent que le secteur urbain présente, dans ces trois périodes, des valeurs plus élevées que le secteur rural. Les valeurs totales en 2010 sont les plus basses, suivies des celles en 2011, autrement dit en 2009, nous trouvons les valeurs les plus élevées. Les totaux nous laissent voir que dans la population colombienne scolarisée de 2009 à 2011, les chiffres les plus élevés correspondent à l'éducation primaire suivie de près par l'éducation secondaire et moyenne.

1.2.4 Éducation supérieure

L'éducation supérieure est considérée comme un service public culturel inhérent à la finalité sociale de l'État. Elle est définie, comme un processus permanent qui permet le développement

¹⁵ CALVO, Gloria (2004) La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico. Universidad Nacional, Bogotá, D. C. p.53

¹⁶ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80326.htm>

¹⁷ <http://www.dane.gov.co/index.php/es/educacion-cultura-y-gobierno/poblacion-escolarizada/89-sociales/educacion/3901-educacion-formal>

humain de manière intégrale. Elle est aussi divisée en cycles, dont le premier cycle comprend la formation professionnelle (licence), le deuxième comprend la spécialisation (Master I) et la maîtrise (Master II) et le troisième cycle comprend le doctorat.

Les formations techniques et technologiques durent trois ans, tandis que les formations universitaires entre quatre et cinq ans. Les formations qui suivent la licence prennent généralement un an pour la spécialisation, deux pour la maîtrise, et entre deux et cinq ans pour le doctorat. Les durées varient selon les programmes offerts par les différentes institutions (DME, 2010/11).

Le système éducatif colombien est régulé par le MEN, mais l'administration des régions est sous la responsabilité de chaque secrétariat départemental d'éducation.

L'éducation en Colombie est définie comme un processus de formation permanente personnelle, culturelle et sociale fondé sur une conception intégrale de la personne humaine, de sa dignité, de ses droits et de ses devoirs. Dans la Constitution politique, l'éducation est présentée comme un droit personnel et comme un service public à fonction sociale. L'État est chargé d'effectuer l'inspection finale et la surveillance à l'égard des services éducatifs afin d'en assurer la qualité, le respect de ses objectifs et l'amélioration de la formation morale, intellectuelle et physique des élèves. Il est responsable aussi dans la mise en place une couverture adéquate du service et des conditions d'accès et permanence des jeunes dans le système éducatif. Le système éducatif colombien est sous la responsabilité du Ministère d'éducation National (MEN) et est essentiellement divisé en éducation formelle et éducation pour le travail et le développement humain. L'éducation formelle comprend l'éducation préscolaire, l'éducation basique (primaire en cinq degrés et secondaire en quatre degrés), l'éducation moyenne (deux degrés, celle-ci aboutit au titre de bachelier), et l'éducation supérieure¹⁸. Bien que ce système semble être bien structuré, il n'est pas efficace.

Barrera et *al.* (2012) présentent quatre grands problèmes dans leur étude (diagnostique et propositions) sur la qualité de l'éducation basique et moyenne en Colombie. Les auteurs exposent

¹⁸ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>

les aspects les plus faibles du système éducatif colombien avant de proposer des solutions possibles.

Le premier problème est le déséquilibre entre la couverture et la qualité de l'éducation, car pendant les dernières années, le gouvernement s'est principalement occupé d'atteindre un haut taux de couverture nationale laissant la qualité de l'éducation au second rang. Le deuxième problème concerne les indicateurs internationaux d'apprentissage, où les élèves colombiens sont placés dans des niveaux inférieurs par rapport aux pays similaires à la Colombie. Le troisième problème porte sur les inégalités de la qualité éducative sur le territoire national. Selon les auteurs, les institutions privées devançant les institutions publiques, les institutions urbaines devançant les rurales, les élèves des strates socioéconomiques hautes devançant ceux des strates socioéconomiques basses et ceux ayant des mères qui ont suivi des études universitaires devançant ceux ayant des mères qui ont fait peu d'études. Ce déséquilibre sera visible plus tard dans les opportunités pour accéder à l'éducation supérieure et au marché du travail.

De surcroît, il y a une haute disparité par rapport aux heures de classe, entre les différents centres éducatifs. Le MEN a établi des horaires obligatoires¹⁹ dans le décret 1850 du 15 août 2002. Mais, une journée de six heures n'est pas suffisante si l'on veut améliorer la qualité éducative. En Colombie, seulement le 10 % des institutions publiques font des journées de huit heures.

La formation des enseignants est aussi considérée dans cette étude comme une cause importante qui contribue à ces problèmes. De la totalité d'enseignants en Colombie 75 % sont licenciés, ceux-ci montrent généralement les pires résultats dans les preuves étatiques de savoir professionnel.

Bref, le système éducatif colombien est déficient en ce qui concerne l'analyse, les améliorations permanentes et la surveillance du fonctionnement des différentes institutions éducatives. Aux maux qui expliquent la mauvaise qualité de l'éducation en Colombie, notre connaissance de la situation actuelle de la réalité de ce pays, nous permet d'ajouter deux problèmes. Le premier relève de la faiblesse éducative, notamment concernant l'éducation aux valeurs, qui n'est pas

¹⁹ 25 et 30 heures hebdomadaires pour l'éducation basique primaire et l'éducation basique secondaire/moyenne respectivement.

assez complémentaire, donc déficiente principalement dans les cas où elle est faible dans le milieu familial des élèves. L'autre, une formation non appropriée au contexte du pays. Une grande partie de la population qui finit ses études de secondaire académique ne peut pas accéder à l'éducation supérieure, ni trouver un poste sur le marché du travail. À notre avis, ces conditions défavorables sont une des principales raisons qui pourraient expliquer la délinquance juvénile.

En ce qui concerne la qualité de l'éducation supérieure, Ardila (2011), signale que le concept de « qualité » est un concept relatif qui s'appuie sur des critères variés. Pour cette auteure, la mauvaise qualité de l'éducation supérieure en Colombie répond à l'incapacité des instances gouvernementales et de la communauté éducative à d'affronter les défis imposés par l'évolution des phénomènes sociaux, économiques, culturels, scientifiques et politiques et leur incidence sur le développement éducatif international, national, régional et local. Le gouvernement colombien ne répond ni aux besoins ni aux attentes de la communauté éducative ni de la société en général. Les problèmes peuvent se résumer en : manque de couverture (seulement 31% des aspirants à l'éducation supérieure publique) et manque de pertinence en ce qui concerne les cursus, les méthodologies et les demandes des entreprises employeuses.

Nous n'allons plus détailler les nombreux et diverses problèmes présents dans l'éducation colombienne, car c'est un sujet très vaste et complexe qui ferait le sujet d'une autre thèse. Notre intention est de montrer qu'il y a de nombreuses difficultés, demandant prioritairement de promptes solutions, qui défavorisent l'apprentissage de langues vivantes autres que l'anglais, la seule langue obligatoire dans le système éducatif colombien. Toutefois, « la France est le troisième pays de destination des étudiants colombiens après les États-Unis et l'Espagne avec près de 3000 étudiants inscrits dans les institutions d'enseignement supérieur en 2011-2012 »²⁰. C'est peut-être pour cela que « avec plus de 26.000 élèves en 2012 et un réseau de 12 établissements, l'Alliance Française de Colombie occupe une des premières places mondiales » (*Ibid*).

²⁰ <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/colombie/la-france-et-la-colombie/>

1.3 Histoire de l'enseignement du français en Colombie

Au sujet de l'histoire de l'enseignement du français dans un pays, il est important de savoir que lorsqu'il s'agit de citer des récits historiques, « l'histoire de l'enseignement du français y est confondue avec celle de la présence du français comme langue et civilisation dans tel ou tel contexte » (Spaëth, 2014 : 229). Par ailleurs et comme bien l'explique cette auteure, « ces discours sont le résultat d'un enseignement qui laisse peu de place à l'histoire de la discipline avec son rapport avec l'histoire sociale » (*Ibid.* : 230).

Il n'est pas facile de trouver de textes traitant l'histoire de l'enseignement du français en Colombie. Pour la plupart du contenu de cette partie nous nous sommes principalement basée sur deux sources : *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia* par Samantha Chareille (voir site web en pied de page²¹), en 2002 et *Enseñanza del francés en Colombia* par Liliana González en 2010.

Le contenu de cette partie ne comprend pas la question de l'apprentissage, terme concomitant, car nos sources ne présentent dans le processus d'historicisation, que des descriptions partielles diachroniques, c'est-à-dire celles qui « gèrent les différents niveaux de la didactique du français (statut social et individuel de la langue française, relation écrit/oral, etc.) » (Spaëth, 2014 : 23), mais aucune description synchronique, qui sont celles « qui gèrent les répertoires des individus, les styles, les histoires et les langues particuliers [sic] » (*Ibid.*)

Avant de présenter l'histoire de l'enseignement du FLE en Colombie, il est important de souligner premièrement que

« A lo largo de la historia colombiana, es posible argumentar que el estatus del francés no se deriva de una política lingüística del país, sino que responde, más bien, a intereses de algunos políticos del momento. » (González, 2010 : 497) (Au long de l'histoire de Colombie, il est possible d'arguer que le statut du français ne dépend pas d'une politique linguistique, mais plutôt des intérêts de certains politiciens du moment²²).

Deuxièmement, les formations professionnelles en FLE conduisent généralement au métier d'enseignant, car les métiers de traducteur et interprète sont affectés par la concurrence

²¹ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

²² C'est nous qui traduisons.

internationale, autrement dit, le français ne constitue ni un capital linguistique individuel, ni un capital linguistique pour les futurs employés. (Chareille, 2002²³).



Image 1: Carte de Colombie²⁴

Selon Chareille (2002), l'histoire de l'enseignement du français en Colombie au XIX^e siècle est étroitement liée à l'évolution de la situation de cette langue en Europe depuis le XVII^e siècle, et surtout, à sa position de première langue étrangère à la fin du XVII^e siècle.

La magnificence et la puissance de la monarchie française, le raffinement de sa culture, les apports faits à la langue par L'Académie et les grammairiens ont fait déborder rapidement les limites du pays pendant les XVII^e et XVIII^e siècles.

1.3.1. Francisation de la cour espagnole

L'Espagne n'a pas échappé au charme de la culture et de la langue française. Pendant les XVI^e et XVII^e, la langue espagnole s'est enrichie et fixée en même temps. Des mots empruntés du français ont commencé à affluer : *asamblea* (assemblée), *marchar* (marcher), *pilotaje* (pilotage), *servilleta* (serviette)...Ce phénomène s'est étendu jusqu'au XVII^e siècle, période de francisation

²³ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml> (récupéré le 06/09/ 2013)

²⁴ <http://www.educar.org/comun/mapas/Suramerica/Colombia.asp>

des habitudes et de la langue. C'est ainsi que les Espagnols, auparavant peu intéressés par les langues étrangères, ont commencé à subir son influence pendant l'ascension du prince Bourbon Ferdinand Brunot au trône espagnol en 1759.

La production des manuels pour les hispanophones a été intensifiée, deux exemples sont *L'art de bien parler français* et *La grammaire complète*, à noter que cette dernière, écrite par Pedro Nicolas Chantreau, a été éditée treize fois entre 1781 et 1859.

1.3.2 Le français dans le royaume de la Nouvelle-Grenade²⁵

Au début du XIX^e siècle, la Révolution française, les Droits de l'homme et l'expérience républicaine constituaient une forte influence française sur l'évolution politique des colonies espagnoles. Ces idées ont inspiré les *Libertadores* (libérateurs) du continent, dont certains parmi eux, avaient vécu en France. La diffusion de la langue et de la littérature française a été extraordinaire, la lecture des textes littéraires et philosophiques des encyclopédistes et des ouvrages infiltrés, malgré la surveillance du Saint-Office de l'Inquisition, se faisait en langue originale. D'ailleurs, l'élite créole non seulement lisait en français, mais le parlait aussi (Chareille, 2002²⁶).

1.3.3 Le français à l'époque coloniale

Depuis le XVII^e siècle, l'enseignement était divisé en communautés religieuses : Jésuites, Dominicains et Franciscains étaient chargés de l'éducation des jeunes Américains d'ascendance espagnole. L'apprentissage de la grammaire latine, la philosophie, la théologie, la jurisprudence et la médecine se faisait en latin. L'apprentissage d'autres langues étrangères n'était pas compris dans le plan d'études, car la couronne espagnole craignait l'entrée de textes capables d'inciter les jeunes à la révolution. Pour l'élite qui voulait lire en français, l'apprentissage de cette langue était devenu indispensable, alors certains sont partis en France et d'autres étaient autodidactes.

²⁵ Territoire du nord de l'Amérique du Sud, ainsi nommé par la Couronne Espagnole au XVI^e siècle. Il couvrait une grande partie du territoire actuel de la République de Colombie, l'Équateur et une partie du Venezuela.

²⁶ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

1.3.4 Le français de l'indépendance à la deuxième République

Des relations diplomatiques et commerciales entre la France et la Colombie ont permis la diffusion de la culture dans le royaume de la Nouvelle-Grenade. Le français continuait à être la première langue étrangère.

Depuis l'Indépendance en 1820 jusqu'en 1880, l'enseignement du français a commencé à se généraliser. Le gouvernement déterminait le programme et le matériel à employer :

- À partir de 1826, la grammaire de Chantreau a été imposée, adressée au public hispanophone a remplacé le manuel de Noël et Chapsal (1897) fait pour les francophones ;
- En 1842 la priorité est donnée à la traduction et à l'évaluation de son enseignement ;
- En 1850 la classe de grammaire et traduction française est passée à la classe de grammaire, traduction et prononciation françaises ;
- Dès la fin de 1880, jusqu'au premier tiers du XX^e siècle, les changements politiques en Colombie et la laïcisation de l'éducation en France ont favorisé le développement du français en Colombie. La priorité, concédée par les congrégations d'origine française, est accompagnée de la rénovation des objectifs et des pratiques de classe (Chareille, 2002²⁷).

1.3.5 Enseignement du français dans le secondaire

On enseigne le français en Colombie depuis environ deux siècles. Dès le début jusqu'aux années 1950, le français était la première langue étrangère enseignée principalement par des immigrants religieux français. De nos jours, le français est, après l'anglais, la deuxième langue étrangère la plus enseignée, mais elle ne fait actuellement pas partie du système éducatif colombien. À noter que les Colombiens associent la langue anglaise à l'efficacité et au pragmatisme et la langue française au luxe et au raffinement, en d'autres termes, si l'anglais est une langue utile et nécessaire, le français a du prestige professionnel et social (González, 2010).

Pendant le XIX^e, deux tendances politiques se disputaient l'orientation éducative. L'une, conservatrice, voulait soumettre l'éducation à l'église et l'autre, libérale, défendait une éducation publique et laïque, pour cette raison les politiques de l'enseignement du français étaient soumises

²⁷ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

aux changements fréquents. Cette condition justifie partiellement le manque de suivi historique sous forme de traces écrites. (*Ibid*).

Entre 1930 et 1934, il n'y a pas eu de réformes importantes dans le secondaire. Mais, entre 1934 et 1938, est apparu un programme pour l'enseignement de langues étrangères comprenant des orientations méthodologiques, principalement pour le français et l'anglais, et pour les créations des centres de formations pour les enseignants de primaire et secondaire.

C'est ainsi qu'en 1935, les orientations méthodologiques pour le secondaire et l'école normale laissaient une grande place à la compétence en lecture. L'objectif culturel en faisait partie :

Une méthode qui permet l'enseignement direct des choses, l'usage de questions et de réponses, de conversation entre les élèves et le professeur ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, de représentations par les élèves des actions de la vie quotidienne tels que lire, marcher, s'asseoir, etc. (Chareille, 2002²⁸).

Jusqu'en 1943, les cours de français occupaient deux heures hebdomadaires durant les six ans des études secondaires.

En 1944, est née à Bogotá l'Alliance Colombo-française comme institution leader de la diffusion de l'enseignement du français. À cette époque-là, la diffusion du français était très affaiblie, car après la Seconde guerre mondiale, la France se consacrait à reconstruire son économie et par conséquent, ne s'occupait plus de ses relations avec l'Amérique Latine. Par ailleurs, les États-Unis et l'anglais représentaient le pouvoir économique en se constituant comme le garant de l'ordre occidental (Chareille, 2002). Le français restait associé à l'idée de la culture. Durant la première moitié du XX^e siècle et après 1943, il y a eu différentes idées politiques qui régissaient le temps obligatoire consacré aux études du français, mais la tendance générale révélait une diminution progressive qui laissait la place à l'enseignement de l'anglais (González, 2010).

En 1944-1945, les cours de français ont été réduits aux quatre dernières années du secondaire. En 1946, un nouveau projet a imposé cinq heures de français en classe de primaire et quatre en secondaire. Mais le français perdait son hégémonie « Au long de ces changements, le français n'est pas sans avoir perdu, il faut bien le reconnaître, sa nature de langue indispensable, de

²⁸ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

véhicule essentiel de la culture, obligatoire dès le début des études secondaires, pour passer au rang de seconde langue étrangère » (Chareille, 2002²⁹).

Cette perte d'hégémonie de l'enseignement du FLE pendant les années 50 était simultanée au développement du commerce international, à la croissance accélérée de l'information et au développement des moyens de communication produisant des changements économiques et sociopolitiques importants.

La suprématie de l'anglais existait déjà dans l'enseignement depuis près de vingt ans ; la proximité géographique et l'influence économique des États-Unis sur toute l'Amérique latine font que le choix d'une langue unique se porte tout naturellement sur l'anglais, plus utile individuellement (promotion professionnelle, possibilité d'obtenir des bourses d'étude aux États-Unis) et collectivement (accès à une connaissance scientifique et technique dont bénéficie la communauté) ; les difficultés financières et organisationnelles des collèges incitent de nombreux chefs d'établissement à généraliser les choix de la majorité et à supprimer purement et simplement l'enseignement du français, minoritaire, coûteux et peu rentable (Chareille, 2010³⁰).

Il faut signaler que sa position de deuxième langue étrangère est seulement concrétisée à partir des années 50, car à l'époque les établissements religieux dirigés par des Français continuaient à privilégier le français sur l'anglais.

En 1951, le décret 75 a adopté un nouveau plan d'études en secondaire où le français était obligatoire pour le premier, deuxième et cinquième degré durant quatre heures par semaine. Mais en décembre de cette même année, un nouveau décret (2250) a limité l'enseignement du français aux trois derniers degrés du secondaire : trois heures par semaine pour la première et deuxième et quatre heures pour la terminale. Tandis que l'enseignement de l'anglais se faisait pendant quatre ans.

En 1953, le Gouvernement a proposé un secondaire dont les horaires de cours allaient de 18h à 22h pendant huit ans, le français ici était obligatoire durant les trois dernières classes. En 1955, dans le secondaire basique, qui durait quatre ans, le français comptait pour trois heures dans le troisième et deuxième degré et pour quatre heures dans la première. C'était la première fois qu'en Colombie les langues étaient vues comme « utiles » pour la vie professionnelle. L'anglais

²⁹ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

³⁰ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

représentait alors le domaine économique et l'efficacité, tandis que le français l'ordre spirituel et le désintéret. En 1957, le secondaire, durait six ans dont les trois derniers comprenaient l'enseignement du français.

1.3.5.1 Les années 1960

Décade de nouvelles reformes éducatives. La Colombie participait de « L'alliance pour le progrès » qui cherchait le développement de l'Amérique Latine y compris la généralisation de l'éducation secondaire.

En 1961, après les cinq ans de primaire, le secondaire se faisait en deux cycles : le premier durant quatre ans et le deuxième deux. Le français, supprimé en premier cycle, était considéré comme non nécessaire pour avoir un peu de culture générale. Dans le deuxième cycle, les cours pendant trois heures hebdomadaires étaient généralement adressés à ceux qui se préparaient à continuer leurs études universitaires.

1.3.5.2 Les années 1970

Cette décade a été marquée par l'instauration d'un nouvel ordre économique où la Colombie s'est insérée à l'économie mondiale. Le pays a commencé un processus de modernisation capitaliste basé sur le modèle technologique américain, alors la dépendance des États-Unis n'était pas seulement économique mais entre autres, aussi, éducative.

En 1974, le décret 080 a limité l'enseignement à une langue étrangère pendant le secondaire. Les établissements éducatifs du secondaire avaient toute liberté de la choisir, la plupart ont choisi l'anglais. Pour cette raison l'enseignement du français a considérablement diminué. Malgré cette situation, Le Centre Linguistique Colombo-français continuait à créer des méthodes d'enseignement et à organiser des stages en France pour les enseignants.

En 1979, après la visite du président de la République française, Monsieur Valéry Giscard d'Estaing, l'enseignement du français a été rétabli de manière obligatoire pendant les deux dernières années du secondaire (González, 2010).

En 1994, une réforme éducative stipulait que l'un des objectifs de l'éducation était la compréhension de la connaissance de la culture et la diversité ethnique comme principe fondateur de l'unité et l'identification nationale. Cette décision a limité l'enseignement de langues étrangères à une seule, dont le choix était libre pour chaque institution. La plupart ont choisi l'anglais et seulement très peu ont gardé le français comme deuxième langue étrangère. C'est ainsi que l'enseignement obligatoire de français a atteint sa fin (*Ibid*).

Par essence, l'enseignement du français depuis la première moitié du XX^{ème} siècle a subi maintes variations concernant les heures hebdomadaires et les degrés (surtout dans le secondaire), où l'enseignement du français était obligatoire. Les raisons qui expliquent ces variations obéissent toujours aux politiques des gouvernements de chaque époque. Depuis les années 70, l'influence économique et politique des États-Unis a été déterminante pour établir l'enseignement obligatoire de l'anglais. Donc, le panorama actuel, dans le territoire national de l'éducation basique et moyenne par rapport à l'enseignement des langues étrangères, se réduit à l'enseignement obligatoire de l'anglais et l'enseignement facultatif du français dans certaines institutions.

1.3.6 Formation pour les enseignants de français

Avant les années 1920, aucune formation n'était prévue pour les enseignants de primaire et des écoles normales. La plupart des enseignants étaient des religieux immigrants comme nous l'avons signalé *supra* pages 17 et 19.

C'est à partir des années 30 que l'on trouve des formations en langues étrangères dans la faculté de sciences à l'université Nationale à Bogotá et dans deux instituts à Tunja (ville au nord-est de Bogotá) : *El Instituto pedagógico femenino* et *La Escuela Normal de profesoras*. En 1937, la première licence en français a vu le jour (Chareille, 2002³¹). En 1842, le français a été introduit dans les universités comme matière optionnelle dans les programmes de littérature, philosophie et beaux-arts (González, 2010).

En 1962, les politiques linguistiques se consacraient exclusivement à la formation des enseignants de français dans le secondaire et l'universitaire supportée par les associations de professeurs de FLE. Le personnel d'action pédagogique, les bourses et les missions françaises ont

³¹ <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

alors beaucoup diminué, car les conditions économiques n'étaient plus favorables. À l'université, la présence du français subsistait grâce à un réseau de lecteurs assez important, qui comptait encore sur les politiques de coopération universitaire pour les disciplines littéraires et linguistiques. Quoique l'image et la présence du français restent plutôt positives, le nombre d'étudiants qui choisissaient le français baissait de plus en plus.

Rappelons qu'en 1979, l'enseignement du français avait été rétabli. Cette situation a favorisé pendant les années 80 la formation des enseignants par de courts stages en France. Entre 1981 et 1986, 80 enseignants du tout le pays y ont suivi des études de troisième cycle (González, 2010).

Ces stages annuels gratuits pour les enseignants en France pendant les années 80 s'adressaient aux enseignants du secondaire des centres de formation liés au Ministère d'Éducation Nationale colombien. C'est ainsi que des équipes colombo-françaises ont été créées à Medellín, Cali et Bucaramanga. En ce qui concerne la formation des enseignants pour l'éducation supérieure, une nouvelle ère du français « fonctionnel » et puis « communicatif » a été possible grâce aux rencontres francophones, qui comptaient sur l'intervention d'écrivains et cinéastes renommés. Toutes ces manifestations ont été organisées à l'aide des organisations internationales comme : l'Association des Universités partiellement en langue française (AUPELF) et la Fédération Internationale de professeurs de français (FIPF). En plus, un comité chargé d'établir un programme réciproque de bourses a permis aux enseignants universitaires d'en bénéficier pour continuer leur formation en maîtrise, D.E.A et le doctorat (Chareille, 2002).

Entre 1981 et 1986, deux autres centres spécialisés dans la formation des enseignants et apprenants ont été créés pour répondre à cette nouvelle demande, ce sont : le Bureau d'Action Linguistique et Audiovisuel du Service Culturel de l'Ambassade française,³² pour former des enseignants et l'Institut Supérieur de Français (ISF), annexe à l'Université *Nuestra Señora del Rosario*, qui offrait une maîtrise en didactique de FLE et promouvait le développement en recherche (González, 2010).

³² Oficina de Acción Lingüística y Audiovisual del Servicio Cultural de la Embajada de Francia. Traduit par nous même.

De la part de l'Ambassade de France : Le bureau d'Action linguistique et audiovisuelle (BALAV)³³ s'occupait principalement de l'aide et de la formation continue des professeurs de secondaire. Ses objectifs étaient de :

- ✓Promouvoir et organiser la formation linguistique et didactique des professeurs colombiens de français de secondaire et d'éducation supérieure ;
- ✓Rendre la langue française une langue communicative dans toutes ses expressions : populaire, littéraire, scientifique et technique.

Le BALAV et l'Institut électronique³⁴ de langues ont établi de nouveaux programmes d'enseignement du français et de formation d'enseignants en FLE, ainsi que des réseaux pour répandre nationalement leurs activités.

Depuis 2001, l'Alliance française offre la formation « Diplôme d'attitude pour l'enseignement du français » (DAEFLE) à Bogotá et à Medellín en modalité hybride. Étant donné que les enseignants professionnels de français sont plutôt rares, en 2002 l'Ambassade française offre une formation en troisième cycle en accord avec l'université de Franche-Comté (González, 2010).

Depuis 2008, certains changements se sont produits favorisant le statut du français dans l'éducation colombienne :

-2008 : signature de l'accord de coopération entre *l'Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación* (ICFES³⁵) et l'Ambassade Française, dans le but de publier en français selon le cadre européen de références (CECR) les résultats des examens d'État pour accéder à l'éducation supérieure.

-2010 : signature de l'accord pour la reconnaissance des diplômes entre La France et La Colombie pour faciliter les échanges des étudiants entre les deux pays. D'ailleurs, l'Ambassade française en Colombie, l'Alliance Colombo-Française et le Ministère d'éducation ont signé le mémorandum d'accordement pour l'enseignement du FLE dans les institutions éducatives

³³ Renommé Bureau de Coopération linguistique et éducative (B.C.L.E) à partir de 1993

³⁴ Ce centre existe actuellement. Le terme « électronique » est utilisé depuis sa naissance pour l'existence d'un laboratoire. <http://institutoelectronicodeidiomas.edu.co/>

³⁵ Institut Colombien pour l'Évaluation de l'Éducation (traduit par nous-même), nommé antérieurement *Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior*.

étatiques, car la langue française était considérée culturellement et scientifiquement comme importante (González, 2010).

En ce qui concerne l'Ambassade française, il existe actuellement *El plan de acción de la cooperación universitaria y educativa*³⁶ centré sur la dynamique de mobilité pour l'éducation supérieure. En 2008-2009, 2301 étudiants colombiens ont fait des études supérieures dans des institutions françaises. La France est le troisième pays étranger, après les États-Unis et l'Espagne, choisi par les étudiants colombiens. Ce plan comprend les lignes d'action suivantes :

- 1) Développement des accords institutionnels (mobilité et diplômés) ;
- 2) Création des instruments d'internationalisation des programmes universitaires (préparation pour la formation en France) ;
- 3) Action accompagnée des institutions colombiennes pour l'offre de nouvelles bourses ;
- 4) Réintroduction de l'enseignement du français dans les écoles publiques colombiennes (depuis 2009, 95 écoles en différentes villes ont repris l'enseignement du français) ;
- 5) Réseau d'Alliances Colombo-françaises (offre de formations en français sur des objectifs spécifiques) ;
- 6) Les lycées français en Colombie (il y a actuellement trois lycées bilingues depuis la maternelle jusqu'à la terminale) ;
- 7) Programme d'assistants de langues (chaque année, de 12 à 15 assistants français viennent aux universités colombiennes et environ 70 colombiens partent en France) ;
- 8) Promotion de changement d'idées (pour la réflexion sur l'actuelle problématique universitaires) ;
- 9) Le club Concorde (les Colombiens qui sont formés au sein des institutions françaises ou lycées français en Colombie).

1.3.7 Langues étrangères en Colombie

Pour bien montrer le statut du français en Colombie, nous mentionnerons dans cette partie les langues étrangères présentes dans ce pays. Il convient de signaler qu'en Colombie la langue

³⁶Plan d'action de la coopération universitaire et éducative (traduit par nous-même) : <http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y>

officielle est l'espagnol, parlé par la plupart des Colombiens, mais il y a aussi 68 langues natives parlées par 850.000 personnes. Ces langues sont considérées patrimoine national et sont protégées par le Ministère de la culture³⁷.

Dans le domaine éducatif, nous pouvons trouver comme langues étrangères dans la formation primaire et secondaire : l'anglais, le français et l'allemand. D'autres langues comme le japonais, l'hébreu et le portugais suscitent l'intérêt de certains élèves pour des liens ethniques, voyages, projets, curiosité ou déficit linguistique (MEN³⁸).

C'est principalement dans le monde du travail que nous pouvons vraiment voir la présence des langues étrangères les plus sollicitées par les Colombiens. Une enquête réalisée en avril 2013 sur un échantillon de 2000 Colombiens a montré les chiffres suivants : 860 disent parler une deuxième langue, dont 62 % parlent anglais, 14 % français, 9 % ne spécifie pas la langue, 8% portugais, 5 % allemand et 2 % mandarin. Le français continue à occuper la deuxième place après l'anglais. Ceux qui ont répondu à cette enquête considèrent que le fait de parler une ou plus langues étrangères constitue un avantage important au moment de trouver un emploi³⁹.

1.4 Les TICE (Technologies de l'information et la communication pour l'éducation) dans l'enseignement de langues étrangères en Colombie

Les politiques nationales concernant les TIC pour l'éducation sont promues par le Ministère de Technologies de l'information et la communication (MINTIC)⁴⁰. Selon la loi 1341, MINTIC est chargé de dessiner, d'adopter et de promouvoir les politiques, les plans, les programmes et les projets du secteur des Technologies des informations et des communications. L'une de ses fonctions consiste à bénéficier les habitants du territoire national en augmentant la couverture de l'accès aux TIC.

³⁷ <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>

³⁸ Série lineamientos curriculares idiomas extranjeros. Disponible sur le site : http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf (consulté le 23/02/14)

³⁹ <http://www.trabajando.com.co/contenido/noticia/9268/solo-un-43-de-los-colombianos-domina-mas-de-un-idioma.html> consulté le 23/02/14

⁴⁰ <http://www.mintic.gov.co/index.php/ministerio-tic> consulté le 16/11/2013

Les TICE dans les institutions d'éducation supérieure ont transformé l'enseignement grâce à l'éventail d'applications comprenant des salles interactives jusqu'à la gestion de cours à distance. Cependant, les TICE ont été mal articulées par rapport aux besoins institutionnels, par conséquent la frustration des administrateurs des institutions et l'insatisfaction des usagers génèrent une mauvaise perception des caractéristiques et des services des TICE. Pour que les TICE atteignent les objectifs proposés, il est nécessaire que chaque institution développe un plan stratégique afin que leur utilisation soit adéquate et efficace (Cardona, 2002).

L'intégration des TIC dans l'éducation est supporté par un discours qui selon Narcy-Combes (2005), citant Annot (1996), se centre sur quatre axes : « le discours politique est normatif et incantatoire ; le discours économique promeut la performance (efficacité et adaptabilité des TIC); le discours technique souligne la prégnance des TIC et la disponibilité de l'information, le discours techno-pédagogique met en avant les possibilités d'autoformation qu'offrent les TIC » (Narcy-Combes, 2005 : 127).

Restrepo (2006) analyse les transformations qui bouleversent le monde de l'éducation supérieure dans le monde et en particulier en Amérique latine et en Colombie dans les dernières décades. Il y aborde les effets de la mondialisation, la qualité, les changements pédagogiques et l'entreprise. Selon cet auteur, quoique que les ressources existent, les universités colombiennes sont en retard en ce qui concerne la modalité hybride d'éducation, par rapport aux universités de nombreux pays du monde, voire d'Amérique Latine. Pour cet auteur, l'institution d'éducation supérieure qui n'adopte pas cette modalité, qui ne réfléchit pas sur ses possibilités et qui n'agit pas en conséquence sera condamnée à disparaître.

Pour sa part, le Gouvernement colombien participe massivement au Service National d'Apprentissage (SENA). Créé en 1957 en tant que dépendance du Ministère de protection sociale, le SENA s'occupe du développement social et professionnel des travailleurs colombiens. Le SENA offre des formations intégrales et gratuites (DME, 2010/11).

Le « Sena virtuel »⁴¹ a été créé dans le but d'offrir aux Colombiens, résidant dans le pays ou à l'étranger, l'accès aux formations à travers les moyens virtuels. Cette alternative flexibilise les

⁴¹ <http://sena.blackboard.com/webapps/portal/frameset.jsp>

difficultés spatio-temporelles.⁴² En ce qui concerne l'enseignement virtuel de langues, cette institution offre 300.000 places dont 80 % sont dédiés à l'anglais et le reste au français et au mandarin. Les cours sont totalement virtuels et la plateforme est disponible 24h/24. Il suffit de s'inscrire pour compter sur un tuteur, de bien maîtriser les outils informatiques et de travailler en autonomie. Les certificats obtenus sont basés sur le CECR. Chaque niveau a une durée de six semaines, les cours d'anglais et de français ont cinq niveaux, tandis que celui de mandarin n'en a que trois.⁴³

Chaque institution supérieure est donc autonome en ce qui concerne l'acquisition et l'emploi des TICE. L'université d'Antioquia (UdeA) est consciente du besoin de la promotion des environnements d'apprentissage pour que l'acquisition de la connaissance se fasse de manière flexible et autonome. De même, le rôle des participants, les stratégies, les moyens et le matériel doivent s'adapter aux besoins actuels et futurs. C'est ici que les TICE proposent un nouveau paradigme éducatif : apprendre à apprendre. Les TIC facilitent l'accès à l'éducation, améliorent la qualité du processus éducatif et créent de nouveaux environnements pour l'apprentissage. Les TICE ne substituent pas toutes les ressources pédagogiques traditionnelles, mais récrée, élargissent et diversifient les possibilités d'apprentissage. L'assimilation, le développement et l'incorporation des TICE est une des fonctions de la mission de l'université (Plan de développement UdeA., 2006-2016)⁴⁴.

« Apprendre en ligne » fait partie du programme d'intégration des technologies dans l'éducation de l'UdeA. Il est chargé de former et d'accompagner la communauté universitaire en tout ce qui concerne l'utilisation des TIC dans les processus d'enseignement, recherche, services et gestion administrative. Grâce à cette dépendance, les usagers peuvent compter sur les services suivants :

- ✓ Formation pour l'usage des TIC ;
- ✓ Production du matériel numérique éducatif ;
- ✓ Assessorat et consultation sur l'utilisation des TIC en recherche ;
- ✓ Recherche et partage des résultats liés à l'utilisation de TIC en éducation ;

⁴² <http://www.sena-virtual.co/que-es-el-sena/>

⁴³ <http://m.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/capacitacin-formal-en-el-sena/9037565>

⁴⁴ http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dllo.pdf

- ✓ Implémentation et amélioration des ambiances technologiques pour appuyer les processus d'enseignement et d'apprentissage⁴⁵.

Selon l'étude d'Ardila et *al.* (2012) menée dans l'EL de l'UdeA, les TIC favorisent le développement des compétences linguistiques et génèrent des transitions en ce qui concerne les pensées et le métier des enseignants. Mais il est conviendrait, d'une part de proposer des formations quant à son utilisation et d'autre part, de stimuler des aspects adjacents comme le travail collaboratif et la recherche, afin de minimiser la sous-utilisation de cette ressource. Les auteurs appuient vivement l'introduction des TIC, encore en processus, plus comme une innovation programmatique que comme une innovation technologique.

1.5 Conclusion du chapitre

Deux siècles d'enseignement du français en Colombie ont actuellement positionné cette langue comme la deuxième langue étrangère la plus enseignée après l'anglais. Pour des raisons géopolitiques, l'enseignement de l'anglais est prioritaire. En effet, l'enseignement de cette langue est promu tout au long du pays et dans tous les projets éducatifs visant le bilinguisme.

L'existence de l'enseignement du français actuellement en Colombie répond à la volonté des institutions éducatives, dont certaines sont professionnelles, et à des organisations qui luttent contre l'hégémonie de l'anglais. Pour cette raison, il existe plusieurs institutions dans les principales villes du pays qui promeuvent cette langue qui continue d'être considérée comme élégante et belle.

L'apprentissage/enseignement des langues à l'aide des TICE en Colombie est encore en voie de développement, le manque d'information et d'organisation expliquent ce retard.

Dans le chapitre suivant nous présenterons globalement l'UdeA et sa position concernant les TICE.

⁴⁵ <http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/portal/c.ServiciosProductos/l.TIC>

CHAPITRE II :

L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA (UdeA), UNE

INSTITUTION PUBLIQUE

Le contenu de ce chapitre nous permettra de mettre au jour les caractéristiques socioéconomiques des étudiants et les politiques de l'université concernant les conditions d'utilisation des TICE. Ce sont deux éléments clé de notre recherche que nous devons connecter pour démontrer la pertinence de notre proposition.

2.1 Description générale

L'UdeA⁴⁶ est l'institution d'éducation supérieure la plus importante du département (Antioquia) et l'une des plus importantes du pays⁴⁷. Fondée en 1803, l'UdeA est la plus ancienne université étatique colombienne.

Plusieurs centres de formation situés à Medellín, capitale du département, composent cette université, ainsi que onze antennes placées dans différentes régions du département.

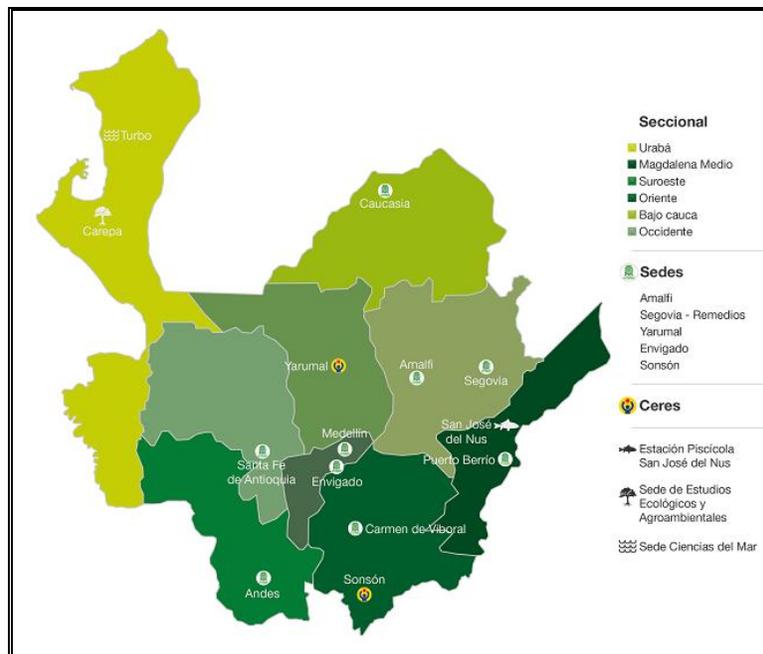


Image 2 : Carte des antennes de l'UdeA dans les différentes régions du département⁴⁸

⁴⁶ <http://www.UdeA.edu.co>

⁴⁷ Deuxième en Colombie selon le classement U-sapiens 2012-2 basé sur les indicateurs en recherche <http://www.sapiensresearch.org/ranking/u-sapiens>

⁴⁸ http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/Programas/UdeAenlasRegiones/institucional?piref418_178580470_418_178579716_178579716.tabstring=Sedes%20y%20Seccionales

L'UdeA se trouve à Medellín, deuxième ville de la Colombie. Medellín a actuellement une population d'environ 2.400.000 habitants. Cette université est une entité étatique et départementale qui développe le service public de l'éducation supérieure. Elle dépend du Ministère d'Éducation Nationale en ce qui concerne les politiques et la planification du secteur éducatif, ainsi que la relation avec le Système National de Science et Technologie. Mais, elle a sa personnalité juridique et dispose d'une autonomie académique, administrative, financière et budgétaire.⁴⁹

Elle est formée par 26 unités académiques en 14 facultés, 4 écoles, 4 instituts et 4 corporations. En 2012 le bilan social⁵⁰ a rapporté : 230 licences, 23 doctorats, 59 spécialités et 109 maîtrises. Le nombre d'étudiants en 2012 était de 36817. Son personnel d'enseignants est constitué de 560 docteurs, 142 spécialistes, 846 magisters et 143 licenciés, plus environ 4158 enseignants vacataires, pour un total de 5849 professeurs.



Image 3 : Vue aérienne du campus de l'UdeA et de l'école de langues ⁵¹

Comme notre projet se développe en utilisant les TICE, nous considérons important de signaler que dans le « Plan d'Action » de l'UdeA, plusieurs de ses objectifs sont définis en termes tendant à l'amélioration de l'usage des TIC, comme composant actuel indispensable dans les processus

⁴⁹ Site web principal de l'UdeA <http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/portal/a.InformacionInstitucional/a.QuienesSomos/A.naturalezaJuridicaDomicilio>

⁵⁰ http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/InformacionInstitucional/ResultadosGestion/balanc eSocial2012/bs_estadisticas.pdf

⁵¹ <http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/E.ComoLlegar>

de formation. Dans ses objectifs, l'université cherche à faciliter, par des moyens administratifs et académiques, la transformation des programmes des cours pour innover les méthodologies, les contenus, les activités, la communication... (Plan de desarrollo 2006-2016 UdeA).

En ce qui concerne les TICE, l'UdeA compte sur une équipe d'experts dans le programme « *Aprende en línea* » qui est chargé de l'intégration de TICE dans l'enseignement/apprentissage. Ce programme doit fournir et promouvoir les services de formation, assessorat et accompagnement de la communauté universitaire dans l'utilisation des TIC dans les domaines d'enseignement, de la recherche, de la gestion administrative et du service à la citoyenneté.⁵²

2.2 Caractéristiques socioéconomiques des étudiants

Pour bien comprendre le terme strate (*estrato*) ou classe socioéconomique dans notre contexte, nous citerons d'abord la définition donnée sur la page de la surintendance de services publics (aqueduc, égouts, hygiène, énergie électrique, distribution de gaz combustible et téléphonie).

«El estrato socioeconómico es el nivel de clasificación de la población con características similares en cuanto a grado de riqueza y calidad de vida, determinada de manera indirecta mediante las condiciones físicas de las viviendas y su localización» La strate socioéconomique est le niveau de classification de la population ayant des caractéristiques similaires en richesse et en qualité de vie, cette classification est déterminée de manière indirecte suivant les conditions physiques des foyers et de leur localisation. (Traduit par nous-même)⁵³.

La constitution politique de 1991 et les lois 142 et 143 ont transformé le modèle de prestation de services publics domiciliaires subsidiés et avec des tarifs fixes à un modèle basé sur des critères de neutralité, solidarité, redistribution, efficacité économique, simplicité et transparence. (DANE, Conpes, 2005).

D'après l'article 102 de la loi 142 de 1994, les immeubles résidentiels sont classifiés en six strates socioéconomiques, dont le numéro « un » est la plus basse et le numéro « six » la plus haute. Dans l'article 87.3 est explicitement dit que les usagers des strates les plus hautes ainsi que les usagers commerçants et industriels aident les strates le plus basses en payant les tarifs de

⁵²Site pour apprendre en ligne de l'UdeA http://aprendeenlinea.UdeA.edu.co/portal-20091002/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=486

⁵³ (Traduit par nous même). <http://basedoc.superservicios.gov.co/ark-legal/SSPD/details?docId=7fa7044c-5371-486c-ae48-d63487853829&channel=%2FDecreto+Nacional%2F1990&subEspacio=>

services publics couvrant leurs besoins (Cour constitutionnelle, sentence C-252-97 du 28 mai 1997).⁵⁴

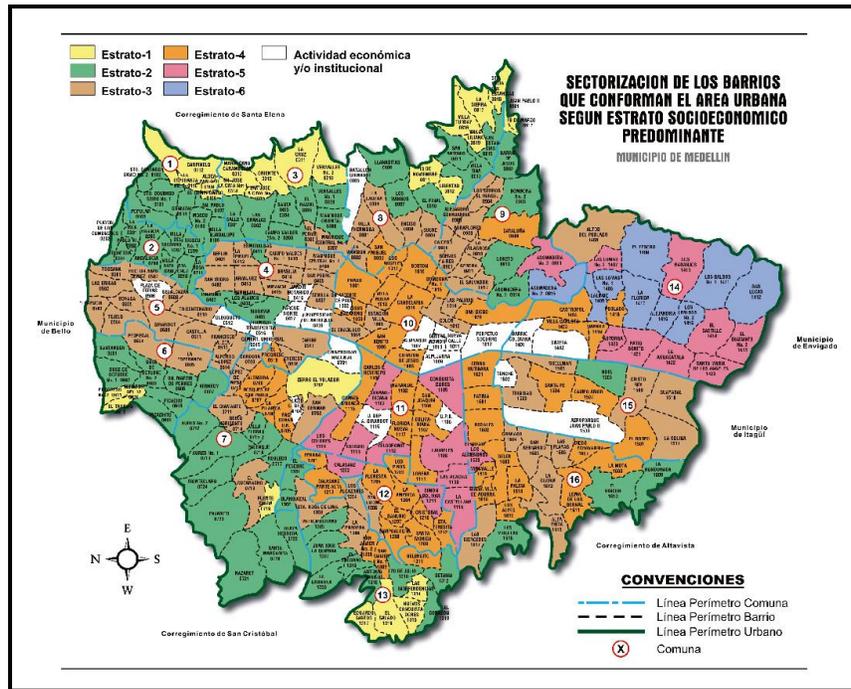


Image 4 : Carte de distribution des strates socioéconomiques dans les différents quartiers à Medellín ⁵⁵

POPULATION DE MEDELLIN EN 2006						
Strate 1	Strate 2	Strate 3	Strate 4	Strate 5	Strate 6	Total
254.220	909.801	760.407	234.902	175.580	75.867	2.410.777

Tableau 4 : distribution de la population de Medellín en strates socioéconomiques en 2006⁵⁶

Plus de 20.000 étudiants de l’UdeA appartiennent aux strates socioéconomiques un (1), deux(2) et trois(3). Ces étudiants bénéficient des aides économiques de la part de l’université afin de garantir leur inclusion et leur permanence à l’université, ces aides consistent en de bas frais d’inscription, bourses, alimentation... Autrement dit, ce chiffre équivaut au 90 % du total des étudiants, ce qui confirme sa condition d’université publique. D’après l’administration universitaire, les droits d’inscription à l’université sont définis par la valeur des frais payés dans

⁵⁴ http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cc_sc_nf/1997/c-252_1997.html#1

⁵⁵ <http://www.franklinmercadeoypublicidad.com/estratos-de-medellin>

⁵⁶ http://www.medellin.gov.co/ReportesSite/reportes/Personas_CalidadVida/Personas%20por%20estrato/Personas%20por%20estrato.htm

la dernière année du secondaire et la strate socioéconomique figurant dans la facture des services publics (Arbélaez, 2013).

Le salaire minimum en Colombie en 2014 est de 589.500 pesos (222 euros selon le taux de change en décembre 2013). Les frais d'inscription à l'UdeA dans la même année sont :

Strate	1	2	3	4	5	6
pesos colombiens	122.300	168.400	325.900	818.500	1.818.800	3.409.100

Tableau 5 : Frais d'inscription à l'UdeA en 2013 selon la strate socioéconomique

Ces valeurs sont stipulées dans la résolution 15849 de 2002 de la direction universitaire, disponible sur la page : <http://secretariageneral.UdeA.edu.co/doc/i15849-2002.html>

Une partie importante des familles de ces étudiants économiquement défavorisés ont du mal à payer les frais éducatifs, tels que : l'inscription, les outils académiques, l'alimentation à l'université, les tickets de bus...

L'université en tant qu'institution publique privilégie les étudiants des strates inférieures en ce qui concerne l'admission des nouveaux et les droits de ceux qui sont déjà inscrits. L'université aide ces étudiants avec des bourses alimentaires, avec des prêts non remboursables (c'est-à-dire, si l'étudiant/emprunteur réussit ses études sous certaines conditions il ne rembourse pas l'emprunt),⁵⁷ et avec des subsides de transport⁵⁸. L'université offre du travail aux étudiants ayant de bonnes notes, avec des postes d'auxiliaires administratifs pendant treize heures hebdomadaires.

Les difficultés économiques peuvent dans certains cas expliquer l'abandon estudiantin, mais il y a d'autres raisons expliquant le manque d'assiduité ou l'abandon des cours.

⁵⁷Dispensés aux étudiants ayant certaines conditions socioéconomiques et académiques.

http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/ActividadUniversitaria/Historial2012/C%C3%B3mo%20pagar%20la%20U.%20con%20Presupuesto%20Participativo.

⁵⁸Services universitaires

http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/CienciasSocialesHumanas/D.ServiciosProductos/Bienestar?piref471_96816761_471_70632091_70632091.tabstring=Se

2.3 Conclusion du chapitre

L'UdeA est une université qui possède l'infrastructure nécessaire pour développer des projets utilisant les TICE. Elle compte sur le programme « Aprende en línea » pour informer et aider la communauté universitaire à s'en servir.

Grâce à sa politique socioéconomique, l'UdeA accueille environ le 50% de la population d'étudiants vivant hors Medellín, qui ont moins d'opportunités d'accéder à l'éducation supérieure de qualité. Pendant 18 ans de régionalisation universitaire, plus de 5000 jeunes s'y sont diplômés.⁵⁹

Les aspirants des niveaux socioéconomiques les plus bas ont la priorité en ce qui concerne l'admission. Une fois admis, les étudiants peuvent aussi bénéficier des programmes d'aide financière au sein de l'université.

Dans le chapitre suivant nous aborderons l'enseignement du français à l'UdeA : son histoire, ses programmes et ses politiques linguistiques.

⁵⁹ <http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/Programas/UdeAenlasRegiones/institucional>

CHAPITRE III :

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À

L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA

Dans le chapitre précédent nous avons décrit la composition générale de l'UdeA, ainsi que les caractéristiques socioéconomiques de ses étudiants.

Dans ce chapitre nous entrerons plus en détail en ce qui concerne l'enseignement du français à l'UdeA, nous nous baserons sur les témoignages de deux enseignants de cette institution depuis plus de 40 ans. Ensuite nous décrirons l'école de langues (désormais EL), pour montrer de près le contexte : les programmes qui incluent l'enseignement du FLE, dont la Licence en langues vivantes que nous décrirons plus en détail. Nous continuerons ensuite avec la description générale de l'EL : les formations actuelles en FLE, son infrastructure, son équipe d'enseignants, sa méthodologie, sa mission et sa vision. Finalement, nous exposerons la situation actuelle des TICE à l'EL.



Image 5 : École de Langues de l'UdeA ⁶⁰

3.1 Brève histoire de l'enseignement du français à l'UdeA

S'il est difficile de trouver des traces écrites de l'enseignement du français en Colombie, il est encore plus difficile d'en trouver pour celui de l'UdeA. Pour cette raison, les lignes qui suivent combinent principalement les témoignages de deux enseignants encore vivants qui font partie de l'EL depuis plus de 40 ans. Ces deux récits sont : celui de Marino Castrillón, auteur du texte intitulé « *La saga de la Escuela de idiomas* » écrit en 1995. Ce texte n'est pas encore publié, c'est l'auteur même qui nous a facilité sa consultation. L'autre récit est le résultat d'un entretien fait par nous même avec un ancien enseignant de français qui a participé aux changements les plus

⁶⁰ <http://idiomasUdeA.net/>

importants du développement de l'enseignement du français à LE. L'entretien a duré 40'58'' et s'est passé le 12 décembre 2013 dans un bureau de l'EL, après avoir concerté personnellement un rendez-vous. Nous avons bien expliqué à l'enseignant la raison de notre demande et les points à traiter dans l'entretien. La modalité de l'entretien a été plutôt libre, car nous avons invité cet enseignant à nous raconter le développement de l'enseignement du FLE à l'EL de l'UdeA, notamment sa naissance et la création et l'évolution de son programme. Quelques questions ont été posées afin d'éclaircir ou préciser certains aspects (voir annexe 8). Le professeur a apprécié l'invitation en disant que le sujet était fort intéressant, car lui-même et un autre enseignant (décédé) y ont fait des innovations assez importantes. Il a souligné que cela a été possible grâce à leur condition d'enseignants pionniers ayant suivi des formations en troisième cycle en Europe.

L'EL provient de l'Institut de philologie de langues fondé en 1942, qui offrait de manière rigoureuse la formation en langues classiques et modernes avec une base humaniste et une forte tendance aux textes littéraires, son but était la formation de licenciés. Pendant les années 50, les enseignants de français étaient principalement d'origine colombienne, mais ils comptaient toujours sur le soutien de l'Alliance Française (Castrillón, 1995).

En 1954 naît la Faculté d'Éducation, mais les matières en langues étrangères faisaient encore partie des études philologiques. En 1960, la direction générale de l'université a créé le département d'anglais afin de donner des cours à toute la communauté universitaire qui en avait besoin, même ceux qui cherchaient une formation spécialisée en langues. En 1967, ce département a commencé à faire partie de la faculté de sciences et de sciences humaines, il était nommé département de Langues Modernes, et la seule filière en langues était la « Licence en sciences humaines, spécialité en anglais » (PEI, 2005). Le but de cette filière était une excellente formation en langues, (en français il n'y avait que quatre cours basiques), pour travailler dans les secteurs du commerce, de l'industrie et de la banque (enseignant interviewé).

Selon le professeur Castrillón (1995), la méthodologie d'enseignement de l'anglais et du français à cette époque-là étaient similaires, on dirait hétérodoxe (éclectique, plus précisément), avec diverses techniques. Les structures grammaticales étaient introduites à travers de brèves narrations, des histoires cocasses et des anecdotes drôles. Il n'y avait aucune ressource matérielle sauf le tableau, la craie et les paroles de l'enseignant. Mais pendant les années 60, l'intervention

des enseignants natifs américains a marqué une notable différence entre les méthodologies d'enseignement de l'anglais et le français. L'enseignement du premier se faisait à l'aide des méthodes américaines, test et examens sur la langue familiale, tandis que l'enseignement du deuxième se basait surtout sur le texte littéraire.

La prépondérance de l'anglais à tous les niveaux était indéniable. Cependant, le français a toujours été la deuxième langue étrangère ; c'est grâce à l'introduction de cette langue dans les licences, que l'on a pu passer des niveaux élémentaires d'auparavant aux niveaux intermédiaires, avancés, professionnels et spécialisés actuels en histoire et en littérature françaises. Vers 1975 la diversification de l'anglais en trois domaines (biologie et santé, sciences humaines et sciences exactes) a servi comme modèle pour la future diversification qui serait appliquée plus tard au français (Castrillón, 1995).

Le premier enseignant de français dans l'institution avait fait un stage à la Sorbonne, il donnait les quatre cours basiques de français avec la méthodologie traditionnelle toujours centrée sur l'enseignement de la grammaire. La méthode employée à l'époque était le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gérard Mauger (selon l'enseignant interviewé).

Aucune transformation importante ne s'est passée jusqu'à l'arrivée de deux anciens étudiants devenus enseignants, qui ont introduit d'autres méthodes d'enseignement. Ces deux jeunes enseignants, un peu lassés des cours magistraux, ont cherché d'autres méthodes par exemple, ils empruntaient des enregistrements à leurs collègues amis de l'Alliance française. Les innovations, grâce à ces nouveaux outils, ont ouvert les portes à d'autres méthodologies comme l'audio-visuelle, qui a été progressivement perfectionnée à l'aide des enseignants américains venus à l'École.

En 1974 sous la présidence d'Alfonso López Michelsen, le Gouvernement a décidé de doubler les places pour les étudiants universitaires. Les universités ont dû alors augmenter le nombre de cours et par conséquent d'enseignants. À l'UdeA, en ce qui concerne le français, trois nouveaux enseignants colombiens et un haïtien (formé au sein de l'université d'Antioquia), ont été embauchés. D'ailleurs, l'italien et l'allemand ont été proposés en tant que langues optionnelles. Cet ensemble de langues différentes de l'anglais a donné naissance à La « *sección de francés y*

otros idiomas» (département de français et d'autres langues). L'équipe d'enseignants de ce département s'est proposée de faire des apports innovateurs, c'est ainsi qu'un nouveau cours en composition française a été proposé. Les enseignants de français ont commencé à proposer des changements dans les méthodes afin de « faire parler français à leurs étudiants» (Enseignant interviewé). Rappelons ici, que la méthodologie employée jusqu'à ce moment-là était plutôt centrée sur la traduction et la grammaire, donc ces innovations ont beaucoup impulsé ces cours.

En 1975, l'ancienne licence en sciences humaines est devenue Licence en langues étrangères. En 1975, un enseignant de français est parti 15 mois en Normandie en France pour se spécialiser dans la didactique du FLE et un autre à Bruxelles en Belgique pour avancer ses études en psychologie, tous les deux en qualité de boursiers des gouvernements étrangers. En revenant, ces enseignants ont apporté et partagé avec leurs collègues l'approche communicative comme la nouvelle méthodologie d'enseignement de langues, qui a été d'abord appliquée dans le département de français et d'autres langues et après dans l'enseignement de l'anglais. Comme à ce moment-là les ressources matérielles étaient plutôt rares, c'étaient les mêmes enseignants qui créaient le matériel à l'aide de chansons, des affiches, des images de magazines et des diapositives des photos prises en Europe. Les cours sont devenus plus intéressants, car à côté de la langue, les étudiants apprenaient aussi un peu de civilisation et du français moderne.

Le succès des cours de français a créé la nécessité d'en proposer d'autres, c'est ainsi qu'un cours de conversation et un cours de littérature sont nés. Les cours sont devenus populaires et les étudiants les suivaient de manière optionnelle, car en ce moment-là la licence en langues étrangères n'offrait que quatre cours basiques de français. En 1978, un changement du système de crédits universitaires a été conjoncturel pour transformer la licence en langues étrangères en « Langues : anglais-français » dont ses diplômés étaient des « professionnels en langues : anglais-français ». Ce changement du plan d'études a intégré les nouveaux cours de français (*Ibid*).

Le français est devenu très important, les niveaux de français et anglais commençaient à se ressembler dans les noms et les contenus dans les cinq niveaux existants. En 1982, l'Ambassade française a offert une bourse de six mois à l'enseignant que nous avons interviewé pour étudier la traduction au CLA à Besançon. À son retour, il a proposé un cours de théorie et pratique de la

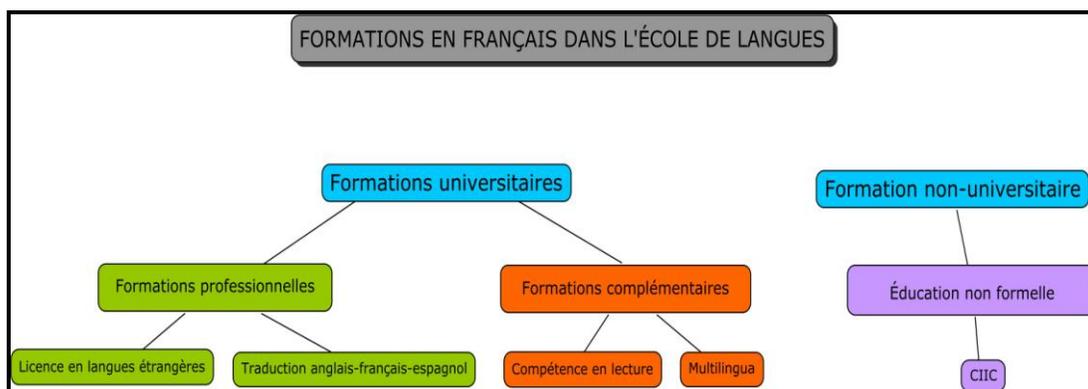
traduction qui a été ultérieurement adapté à l'anglais. Ensuite, le programme a subi une nouvelle réforme et reçu un nouveau nom : « Professionnels en langues orientés vers la traduction ». Les diplômés de l'UdeA étaient très appréciés pour les postes dans les institutions demandant des enseignants en langues, voire l'Alliance française et le centre Colombo-américain.

En 1985, une nouvelle réforme au programme adopte la traduction en intégrant de nouvelles matières, entre autres : séminaire de la traduction et traduction littéraire. Plus tard, le cours de Langue et culture du Canada a été proposé par un enseignant, après son stage au Québec, le but était de faire connaître le français québécois.

En 1990, les deux filières spécialisées dans la formation des futurs traducteurs anglais-français-espagnol et la licence en langues vivantes sont nées. (González et *al.*, 2005a ; Castrillón, 1995).

L'enseignement du français à l'EL de l'UdeA, pour le dire de manière succincte, a beaucoup évolué depuis ses débuts, dans les années 50, jusqu'à présent. Sa participation en tant que langue étrangère, s'est tellement développée qu'elle partage actuellement une partie importante de certaines formations au sein de cette institution. Les apports faits par des enseignants colombiens dans les programmes successifs, en ce qui concerne la création des matières et la proposition de méthodologies d'enseignement, constituent la base de cette évolution. Comme nous l'exposerons ensuite, il y a actuellement à l'EL plusieurs offres pour l'enseignement de langues étrangères, mais le français et l'anglais sont les seules à caractère obligatoire dans les formations professionnelles.

3.2 Formations actuelles en français à l'UdeA



À l'EL de l'UdeA en ce qui concerne les formations en français, on peut trouver des formations pour deux types de public : pour la communauté intra-universitaire et pour la communauté extra-universitaire. Dans les premières, il s'agit du devenir professionnel en langues et elles complètent la formation dans les autres filières. La formation extra-universitaire est ouverte à tout public de la ville.

Les deux formations intra-universitaires professionnelles sont celles centrées sur l'anglais et le français : licence en langues vivantes (où est inscrit le cours sujet de notre recherche), et traduction anglais-français-espagnol. Ces deux formations sont distribuées en 10 semestres et ont des matières pour la formation en langues (anglais et français) et respectivement pour les domaines de l'enseignement et la traduction.

Dans les formations intra-universitaires non professionnelles, on peut suivre des études dans une troisième langue étrangère dans les cours offerts par *Multilingua*, et par le département de services en compétence en lecture de l'EL. Une partie importante des enseignants pour ces deux dernières formations appartient à l'équipe d'enseignants de la licence en langues vivantes.

Nous décrivons l'ensemble de ces programmes, mais nous omettons la filière de traduction, car notre intérêt se limite à la formation des futurs enseignants et à l'enseignement non spécialisé du FLE. Comme sources d'information nous avons consulté les sites officiels de chaque programme, mais pour la compléter, il nous a fallu interroger personnellement les responsables afin de connaître la réalité.

3.2.1 Multilingua

Multilingua est un programme académique de l'EL. Il a été créé en 1997 comme une stratégie pour internationaliser l'université. C'est un service gratuit pour les étudiants et à bon marché pour les employés de l'université. Ses cours sont offerts dans le but de mettre en contact les apprenants avec une langue étrangère et sa culture.

Les étudiants ayant une note moyenne supérieure à 3.7 sur 5, peuvent suivre des cours en langue étrangère (allemand, anglais, chinois mandarin, français, italien, japonais, portugais et turc). En français, la formation se fait en cinq niveaux, dont chacun comprend 80 heures.

Sa méthodologie cherche à développer les habilités linguistiques et l'apprentissage autonome, dans une ambiance agréable à l'aide des nouvelles technologies. À *Multilingua* il n'y a pas une méthodologie imposée, mais on prend en compte le modèle pédagogique de l'EL. Dans les cours de français, les enseignants doivent se servir du manuel *Alter Ego* (I pour le premier et le deuxième niveau, II pour le troisième et quatrième et la première moitié du III pour le cinquième). Cinq enseignants colombiens licenciés y donnent les cours de français.

L'évaluation est qualitative, formative et sommative. Les enseignants sont autonomes pour gérer leurs cours. À la fin du cours, les étudiants auront la mention : réussite ou non-réussite.

Un événement représentatif du programme qui a comme but de faire remarquer les différences culturelles, c'est le festival *Multilingua*, où tous les apprenants du programme sont réunis pour chanter, danser, dramatiser et utiliser des moyens pour montrer tout ce qu'on peut apprendre dans le programme. Actuellement, le programme ne se sert pas de réseaux sociaux, on a fermé le compte sur *Facebook* à cause de mauvais comportements et commentaires des étudiants. Cependant, on peut trouver des informations concernant l'institution et le programme sur la page :

<http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/D.EstudiarEscuela/K.seccionServicios/C.multilingua>

Les cours se déroulent en dehors du campus, dans l'ancien bâtiment de droit de l'université, situé au centre-ville. Pour le programme, 15 salles sont destinées aux cours et trois à l'administration. Les salles de classe sont équipées avec un ordinateur, écran et connexion Internet.



Image 8 : Ancien bâtiment de droit de l'UdeA⁶¹

Le problème principal dans ce programme est le budget limité qui ne permet pas de faire des changements pour l'améliorer. Comme nous l'avons dit, c'est un programme gratuit qui ne rapporte rien à l'UdeA. Beaucoup d'étudiants y participent, donc il faut compter actuellement sur une équipe de 43 enseignants.

L'équipe d'enseignants pose aussi un autre problème. Pour les cours d'anglais et de français, les enseignants doivent être licenciés ou traducteurs, ils proviennent généralement de l'UdeA. Mais pour les autres langues, les enseignants sont plutôt rares et le budget destiné pour *Multilingua* ne permet pas d'embaucher des enseignants étrangers spécifiquement formés dans le domaine de l'enseignement des langues. Dans le cas de la langue turque, l'enseignement est totalement sous la responsabilité du Gouvernement turc, car celui-ci cherche à diffuser cette langue et à accueillir des étudiants sur le territoire turc. Mais pour les cinq autres langues, l'enseignant suit la méthode proposée dans le manuel de son choix.

Une autre grande difficulté au sein de ce programme se trouve dans le grand nombre d'étudiants dans chaque classe, ils en sont généralement 30. Cette situation devient encore plus compliquée lors de la stabilisation des classes, étant donné l'hétérogénéité des filières auxquelles appartiennent les étudiants. À l'UdeA, il y a neuf calendriers à cause des grèves, alors les étudiants doivent subir l'incompatibilité des horaires et des programmations. Cette situation explique le taux de 68 % d'abandon, celui de 32 % restant est partagé entre le besoin de travailler, les voyages ou des problèmes personnels.

⁶¹ http://es.wikipedia.org/wiki/Antiguo_edificio_de_la_Facultad_de_Derecho

Dans les tableaux ci-dessous, nous présentons les statistiques concernant le nombre d'étudiants inscrits et certifiés à *Multilingua* dans la période comprise entre 2010 et 2013. Ces chiffres nous indiquent qu'une minorité du nombre d'inscrits termine cette formation.

LANGUE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS AUX COURS DE LANGUES							TOTAL
	2013-2	2013-1	2012-2	2012-1	2011-2	2011-1	2010-2	
Anglais	793	967	947	418	432	360	385	4302
Italien	289	439	336	926	878	889	1119	4876
Français	266	339	336	366	364	353	432	2456
Allemand	283	365	367	351	299	306	319	2290
Japonais	55	74	74	65	55	50	70	443
Chinois	30	38	33	42	45	304	61	553
Turc	31	50	57	65	85	71	37	396
Portugais	363	403	394	281	293	301	244	2279
TOTAL	2110	2675	2544	2514	2451	2634	2667	17595

Tableau 6 : Total d'étudiants inscrits à Multilingua entre 2010-2013

LANGUE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS CERTIFIÉS À MULTILINGUA							TOTAL
	2013-2	2013-1	2012-2	2012-1	2011-2	2011-1	2010-2	
Anglais		41	79	72	50	53	44	339
Italien		44	31	44	26	38	30	213
Français		19	25	26	31	32	20	153
Allemand		26	15	14	31	23	7	116
Japonais		4	4	5	3	4	5	25
Chinois		3	0	2	7	2	5	19
Turc		7	0	1	2	0	5	15
Portugais		27	19	25	24	21	8	124
TOTAL	0	171	173	189	174	173	124	1004

Tableau 7 : Nombre d'étudiants certifiés à Multilingua entre 2010-2013

3.2.2 Compétence en lecture

Pour les cours de compétence en lecture, il convient de savoir que tout étudiant de l'UdeA doit certifier sa compétence en lecture dans une langue étrangère avant de pouvoir être diplômé. Le département de services de l'EL administre des examens et donne des cours pour répondre à cette demande.

La plupart des étudiants choisissent l'anglais (90% du total), mais il y a aussi la possibilité de certifier cette compétence en portugais, français et italien. Le département de l'EL chargé de l'élaboration et administration de ces examens offre aussi comme une deuxième solution, à ceux qui ne veulent pas passer le dit examen, une formation en deux semestres. C'est donc une

formation complémentaire en français qui cherche à développer la compréhension de textes. Ces deux options sont gratuites et illimitées, tant l'examen que les cours peuvent se répéter autant de fois comme l'étudiant le souhaite. L'étudiant peut aussi opter pour une troisième option valide pour certifier sa compétence en lecture dans une langue étrangère, c'est l'attestation de réussite à un examen international, dans le cas du français il s'agit du DELF B1.

Ces deux niveaux sont donnés par les enseignants de l'EL. Chaque cours prend 80 heures distribuées en 20 semaines. La méthodologie et l'évaluation sont sous la responsabilité de l'enseignant. L'EL fournit le programme en guise de guide où le contenu, la méthodologie, l'évaluation et la bibliographie sont suggérées.

Comme ces cours ne constituent qu'un requis sans crédits, il y a des problèmes d'assiduité, de ponctualité et d'engagement qui affectent les processus et la qualité de l'apprentissage chez les étudiants.

	Niveau	Étudiants	groupes
Semestre 2013-1	I	19	1
	II	16	1
Semestre 2013-2	I	19	1
	II	0	0

Tableau 8 : Nombre d'étudiants et de groupes en compétence en lecture en français durant 2013 (Giraldo, 2013).

Les grèves affectent fortement les activités programmées, notamment en anglais où de nombreux étudiants ont abandonné pendant la grève qui a duré deux mois en 2013. Cette situation a affecté la consolidation d'un projet visant à changer la politique linguistique de l'université.

D'après un des principaux responsables de ce programme, l'absentéisme et l'abandon de la part des étudiants sont des problèmes récurrents. D'une part, les classes sont généralement composées de 40 étudiants, mais dans la plupart des cas, à la fin du cours il n'y en a qu'environ une vingtaine. D'autre part, la méthodologie et le professeur sont déterminants. Les enseignants qui donnent ces cours sont tous des licenciés en langues qui peuvent enseigner à lire, mais qui ne sont pas assez compétents pour donner des cours dans les trois autres formations. Le département fait des ateliers et des journées pédagogiques afin d'aider la quarantaine d'enseignants, mais très peu

d'entre eux y participent. Finalement, le programme date des années 80 ainsi que l'approche didactique, mais la priorité des examens et le manque de recours n'ont pas permis de l'actualiser.

Comme nous l'avons déjà dit, la demande de l'anglais est considérablement supérieure à celles des autres langues, pour le français, elle est minoritaire. Parfois ; dans le semestre aucun cours n'est programmé et presque toujours ceux qui terminent le premier niveau ne suivent pas immédiatement le deuxième. Moins de 10 étudiants passent l'examen à chaque fois.

3.2.3 CIIC

Parmi les formations extra-universitaires encadrées dans l'éducation non formelle, il y a le *CIIC* (*Centro internacional de idiomas y de culturas*⁶²) créée par l'EL en 2002. L'objectif principal de ce programme est la création de liens avec la communauté extérieure à l'université par l'enseignement de langues étrangères et l'exploration de leurs cultures. Mais cette mission se fait difficilement à cause du manque de promotion des cours et à cause du manque de programmes adaptés au public (Giraldo, 2013⁶³).

Pour le cas du français, les apprenants peuvent suivre une formation distribuée en cinq niveaux. Les enseignants sont des licenciés en langues vivantes ou des natifs non licenciés. Les cours durent 80 heures en 20 semaines. Le manuel d'étude est aussi *Alter ego* distribué en niveaux de la même façon qu'à *Multilingua*. L'évaluation est sommative en deux examens d'une valeur de 20% et formative pour le 60% restant. Un certificat atteste des heures de formation.

Le public est principalement constitué d'adultes n'appartenant pas à la communauté universitaire et qui suivent les cours pour des raisons personnelles. Pour cette raison, ils sont très motivés et travaillent généralement bien, malgré leurs autres occupations. Les horaires pour les séances sont généralement de 18h à 20h deux fois par semaine, ou de 8h à midi une fois par semaine, même le dimanche.

⁶² Site officiel CIIC <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/EstudiarEscuela/Idiomas%20UdeA/Programa%20de%20Franc%C3%A9s%20CIIC>

⁶³ <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/Diseno/Archivos/archivos/Balance%20Social%202013.pdf>

Cette formation est payante, (un salaire minimum par cours), mais si un étudiant de l'université, qui n'a pas la moyenne exigée par *Multilingua*, souhaite suivre un de ces cours, il aura un décompte de 10%. Les cours se passent en dehors du campus, dans le bâtiment *Suramericana* au centre-ville, ce qui constitue un grand inconvénient pour la promotion des cours, étant donné le danger lié aux alentours (larcins, vols, agressions...). Les installations du CIIC y occupent le troisième, quatrième et cinquième étage où se trouvent 10 salles de classe, trois bureaux, une salle multimédia avec 21 ordinateurs et une petite bibliothèque que l'on enrichit peu à peu.



Image 9 : Bâtiment *Suramericana*

Selon les statistiques de 2013, la langue la plus demandée est de loin l'anglais avec plus de 3500 apprenants. En quantité beaucoup plus inférieure, d'environ une centaine, il y a le chinois, le français et le portugais. Pour l'allemand, l'italien et le japonais, le nombre d'apprenants n'a pas dépassé la cinquantaine.

Langue	Nombre d'apprenants
Anglais	3666
Chinois	111
Français	115
Portugais	105
Italien	37
Allemand	23
Japonais	5
TOTAL	4102

Tableau 9 : Nombre d'étudiants au CIIC en 2013

3.2.3 La licence en langues vivantes

Comme nous l'avons déjà dit, la création de cette filière est le résultat d'une combinaison des efforts de la faculté d'éducation et de L'EL, dans le but de former des professionnels dans l'enseignement de l'anglais et du français.

Ce programme, dure cinq ans et contient 212 crédits. Les crédits sont l'unité de mesure du travail académique incluant toutes les activités qui font partie du plan d'études qui doivent être accomplies par les étudiants. Chaque crédit équivaut à 48 heures de travail académique par l'étudiant, cela comprend les heures de travail en compagnie de l'enseignant plus les heures de travail en autonomie.

Les 10 semestres de la licence sont divisés en deux cycles : le cycle basique, dont les quatre premiers semestres se consacrent à l'acquisition des langues et à la formation en recherche ; les étudiants travaillent la compréhension et production orale et écrite en anglais et en français, ainsi que des bases de la recherche par le biais de certains séminaires. Le cycle avancé, à partir du cinquième semestre, s'occupe de la formation professionnelle et du développement des contenus pédagogiques, linguistiques et ceux adressés à la recherche. Les étudiants apprennent les théories d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, participent au stage professionnel dans un lycée, dans une école publique, dans les programmes *Multilingua/CIIC* de l'UdeA ou à l'Alliance Française. À la fin, ils doivent écrire un mémoire de recherche-action faite pendant le stage. (González et *al.*, 2005a).

Le tableau ci-dessous, liste les matières constituant le plan d'études de la Licence en Langues vivantes⁶⁴. L1 correspond à l'espagnol, L2 à l'anglais et L3 au français. Certaines matières sont offertes dans les deux langues étrangères pour que les étudiants choisissent la langue de leur préférence. Le cours objet de notre recherche est nommé communication orale-écrite L3 et est placé au quatrième semestre.

	Semestre	Matière	Crédits
Cycle Basique	I	Communication écrite I L2	3
		Communication écrite I L3	3
		Communication orale I L2	3
		Communication orale I L3	3
		Communication	3
		Séminaire Intégrateur : Mon apprentissage	1
	II	Communication écrite II L2	3
		Communication écrite II L3	3
		Communication orale II L2	3
		Communication orale I L3	3
		Épistémologie, histoire et pédagogie	3
		Séminaire Intégrateur : Interaction dans la salle de classe	1
	III	Communication écrite III L2	3
		Communication écrite III L3	3
		Communication orale III L2	3
		Communication orale III L3	3
		Courants pédagogiques contemporaines	3
		Séminaire intégrateur : L'éducateur	1
	IV	Communication orale-écrite L2	3
		Communication orale-écrite L3	3
Introduction à la littérature L2/L3 Anglais-Français		3	
Séminaire intégrateur : L'institution éducative		1	
Linguistique L2-L3		3	
Sociologie de l'éducation et ethnographie scolaire		3	
Cycle avancé	V	Grammaire contrastive L2/L1	3
		Littérature L2	3
		Littérature L3	3
		Principes d'acquisition de langues	3
		Séminaire intégrateur : L'enseignant	1
		Sujet et éducation	3
	VI	Écriture Académique L2	3
		Phonétique contrastive L2/L1	3
		Grammaire contrastive L3/L1	3
		Didactique I L2/L3	3
		Project Pédagogique I L2/L3	1
		Développement Cognitif	3
	VII	Écriture Académique L3	3
		Phonétique contrastive L3/L1	3
		Didactique II L2/L3	3
		Project Pédagogique L2/L3	1
		Anthropologie, Pédagogie et Formation citoyenne	3
		Recherche I L1/L2/L3	3
	VIII	Optionnelle I L2/L3 Communication Orale-Académique L3	3
		Évaluation L2/L3	3
		Dessin de Cours et de Matériel L2/L3	3
		Projet Pédagogique III L2/L3	1
		Histoire, Théorie et Dessin de plan d'études	3
		Recherche II L1/L2/L3	3
	IX	Optionnelle II L2/L3	3
		Stage I L2/L3	8
		Séminaire intégré I L2/L3	2

⁶⁴ Traduit par nous même du site officiel de l'EL

	X	Optionnelle III L2/L3	4
		Stage II L2/L3	8
		Séminaire Intégré II L2/L3	2
		Mémoire L2/L3	6

Tableau 10 : Plan d'études de la Licence en Langues vivantes de l'UdeA.

Dans la journée Académique du 20 octobre 2014, le comité de la Licence en langues vivantes a présenté une nouvelle proposition à développer à long terme (ci-dessous), pour rénover le plan d'études. Les nouvelles matières et leur distribution nous montrent l'intention de s'adapter aux nouvelles méthodologies communicatives et d'intégrer les futurs enseignants au contexte réel de leur futur métier.

	Semestre	Langue étrangère	Langue maternelle	Connaissance pédagogique	Recherche	Stages
Cycle basique : langue fonctionnelle	I	Communication et culture du français I Communication et culture de l'anglais I	Communication et culture de l'espagnol I		Introduction à la recherche en éducation/ou éducative	
	II	Communication et culture du français II Communication et culture de l'anglais II	Communication et culture de l'espagnol II			Stage I : Culture scolaire (ethnographie scolaire)
	III	Communication et culture du français III Communication et culture de l'anglais III		L'adolescent et ses processus cognitifs et affectifs (esp).	Recherche quantitative appliquée à l'éducation	
Cycle intermédiaire ou de transition	IV	Communication et culture du français IV Communication et culture de l'anglais IV		Modèles formatifs (esp)		Stage II : L'éducateur (autobiographie, narrative, histoire de vie)
	V	Communication et culture du français V Communication et culture de l'anglais V		Philosophie de l'éducation (esp). Théories de l'apprentissage et acquisition de langues (anglais/français) Éducation et inclusion	Recherche qualitative appliquée à l'éducation	
Cycle avancé : langue académique	VI	Conscience phonétique du français Conscience phonétique de l'anglais		Tendances dans l'enseignement et l'évaluation I (anglais/français). Théorie et dessin de plan d'études I Plurilinguisme et pluriculturalité (ang/fr) L'emploi des TIC dans l'enseignement des LE (ang/fr)		
	VII	Grammaire communicative du français Grammaire communicative de l'anglais		Tendances dans l'enseignement et l'évaluation II (anglais/français). Théorie et dessin de plan d'études II		Stage III : Enseignement-contexte A (avec du rapport final)
	VIII	Écriture académique en français Écriture académique en anglais		Tendances dans l'enseignement et l'évaluation III (anglais/français). Politiques linguistiques. littéraires critiques (ang/fr).		Stage IV : Enseignement et contexte B (avec du rapport final)
	IX			Littérature critique (ang/fr.). Matière élective I		Stage V : Enseignement et recherche dans la salle de classe
	X			Politiques éducatives et introduction à la vie de travail (esp) Matière élective II		Stage VI : Enseignement et recherche dans la salle de classe. Mémoire

Tableau 11 : Proposition du nouveau plan d'étude pour la Licence en langues vivantes. Octobre 3 2013.

À noter les changements concernant la fusion des compétences orales et écrites, l'inclusion des sujets comme les adolescents et leur processus cognitifs et affectifs, le plurilinguisme, la pluriculturalité et les TICE.

Nous venons de présenter les principes sur lesquels se base le fonctionnement de l'EL. Nous avons aussi mentionné les principales difficultés dans les trois formations différentes de la licence. Pour nous renseigner sur cette dernière, nous avons consulté les bilans sociaux annuels de l'EL et les actes des réunions du comité de la licence.

En 2011, le comité de l'EL a fait la mise au point de la situation réelle de l'EL afin de détecter ses problèmes principaux (acte 279, 14/04/ 2011). À cet effet, l'équipe d'enseignants à temps complet a réalisé une étude suivant trois composants : linguistique, didactique/recherche/stage (unifiés) et pédagogique. Au moment de l'étude, la population estudiantine de la licence était âgée de 20 à 25 ans, le 69 % des étudiants avaient un emploi, dont 80% en tant qu'enseignants. Quant aux diplômés, 93 % travaillaient comme enseignants, dont 21% en FLE.

En ce qui concerne la composante **linguistique** liée au processus d'apprentissage chez les étudiants, ceux-ci ont signalé que les méthodes le plus efficaces étaient : les classes magistrales, les activités d'interaction proches des situations de la vie réelle et les recherches sur le web. Ils ont aussi signalé que la division des cours en compétences écrites et orales favorisait leur étude équilibrée. Selon la perception des étudiants, les enseignants se servent en excès de photocopies et certains d'entre eux ne sont pas toujours disponibles en dehors de la salle de classe. En ce qui concerne les séances de classe, les étudiants trouvent qu'il y a trop d'exposés à faire et regrettent l'emploi abusif de l'espagnol. Les étudiants pensent que les enseignants ne communiquent pas beaucoup entre eux et que certains ne sont pas assez compétents.

À la fin du cycle basique, les étudiants sont généralement mieux préparés en anglais qu'en français, phénomène explicable grâce à la formation délivrée en cette langue pendant l'éducation basique au lycée. Pour cette raison les étudiants aimeraient compter sur un examen à la fin du cycle basique et sur un cours de niveau intermédiaire pour bien se préparer avant de passer au cycle avancé.

Du point de vue des enseignants, les étudiants préfèrent principalement l'anglais, mais le goût pour le français augmente de plus en plus. Au contraire de ce que pensent les étudiants, les enseignants considèrent que les cours ne devaient pas être divisés en compétences orales et écrites car c'est loin de la vie réelle.

Dans la composante intégrant **didactique/recherche/stage**, les problèmes divers provenant de ces trois éléments rendent difficile la proposition d'une définition claire des compétences et des habilités attendues chez le futur enseignant de langues.

En ce qui concerne **le stage**, les grands problèmes résident principalement dans sa durée et l'adaptation aux différents contextes. Le stage commence au neuvième semestre, mais selon l'étude, il devrait commencer avant, à partir du sixième semestre au minimum, car les étudiants ne se sentent pas toujours assez bien préparés. Les stages doivent se faire au moins une fois en français pour les étudiants qui choisissent toujours l'anglais. Il est important de bien articuler la théorie et la pratique pour éviter des répétitions superflues. Il faut aussi bien coordonner les écoles, où se passent les stages, et l'EL.

Les difficultés dans la composante **recherche** se trouvent dans la détermination du moment idéal pour la placer dans le programme d'études de la licence, afin que le développement des habilités des étudiants soit le plus convenable.

Dans la composante **didactique**, les étudiants pensent que les contenus des cours linguistiques oraux et écrits sont répétitifs. Les approches des cours dépendent principalement de l'enseignant, qui parfois n'est pas assez compétent. Il est important d'accorder les noms des cours et les contenus, d'actualiser les programmes et la bibliographie disponible. Il faut développer plus amplement les sujets concernant les politiques linguistiques, l'interculturalité et l'emploi des TICE. Il est important aussi de développer, dès les premiers semestres, chez les étudiants la conscience du métier.

La direction de l'EL doit créer des espaces pour que les professeurs s'expriment plus sur les différentes situations et considérer les cas des étudiants travailleurs.

Pour déterminer les difficultés dans la composante **pédagogique**, l'équipe qui en est chargée s'est basée sur trois représentations chez les étudiants : La première concerne l'importance de la pédagogie dans la formation des enseignants de langues. Les résultats de l'étude indiquent d'abord une confusion générale des termes : pédagogie, didactique, savoir pédagogique et formation pédagogique. Par ailleurs, les étudiants donnent une importance secondaire aux cours

de pédagogie par rapport aux cours de langues, car ils trouvent que la méthodologie est traditionnelle et peu active. Finalement, pour les stages, il manque de la rétroaction et de l'articulation entre la théorie et la pratique.

La deuxième représentation étudiée est celle concernant les cours de pédagogie du programme. Pour les étudiants la méthodologie, faculté de chaque enseignant, est déterminante pour le bon développement du cours. Quant aux contenus, les étudiants pensent qu'ils ne sont pas actualisés ni accordés aux contenus linguistiques. Concernant l'évaluation, ils se plaignent qu'elle soit principalement orientée sur l'erreur et sur la mémorisation ainsi que du manque de consensus sur les critères qui la déterminent. Certains cours ne sont pas assez bien structurés pour que les étudiants puissent bien comprendre les concepts, soient plus proactifs et capables de résoudre les problèmes quotidiens. Mais, il faut principalement qu'ils comprennent que devenir enseignants ne se limite seulement pas à donner des cours.

La troisième représentation est celle liée à l'articulation de la composante pédagogique avec les autres composantes du programme. Avec les cours de didactique, la relation est plutôt plus théorique que réelle, il manque de la communication entre les enseignants pour définir les priorités. Pour la composante de recherche, considérée par le comité comme très importante, les étudiants la trouvent peu développée, car elle est plutôt une continuation des cours théoriques. Avec la composante linguistique, la relation existe seulement lorsque l'enseignant se sent engagé avec l'institution, la communauté et son métier. Finalement, avec le stage ; la relation existe dans le cycle avancé, mais l'incidence de la pédagogie sur le stage est presque nulle.

L'EL a identifié ses principaux problèmes sous trois angles : l'angle linguistique, l'angle didactique et celui de la recherche. Pour pouvoir les détecter, elle a compté sur l'opinion de ses enseignants et principalement de ses étudiants. L'étude menée par les enseignants à temps complet en 2010-2011 a permis d'éclaircir les principaux points à travailler. Le plan d'études présenté en 2014 (page 77) lors de journée pédagogique est une preuve du désir et des intentions pour rapprocher la théorie de base de la pratique, étant donné le décalage observé entre le plan d'études actuel et les besoins des étudiants.

3.3 Infrastructure de l'école de langues (EL)

L'école de langues (EL) est située dans le campus de Medellín. C'est un bâtiment arrondi à trois étages comprenant, une bibliothèque, deux bureaux administratifs, six bureaux d'enseignants et 11 salles de classe. Les étudiants peuvent se servir de 62 ordinateurs, plus une connexion Internet de bonne qualité, distribués en trois salles : l'une est le laboratoire multimédia (19 postes) et les autres deux sont des salles multimédia (19 et 23 postes)⁶⁵. Le laboratoire est souvent occupé par différentes classes. Les autres deux salles sont destinées à des classes occasionnelles et principalement aux étudiants pour leur travail en autonomie (activités académiques de recherche et élaboration de travaux écrits), mais aussi pour des activités personnelles (courriel, musique, vidéos...) (Ardila et *al.*, 2012). En 2011, les 11 salles de classe du bâtiment de L'EL ont été équipées avec un poste de télévision à écran plasma (46 pouces) plus un ordinateur connecté à Internet. (Voir images ci-dessous).



Image 10 : Laboratoire de L'EL



⁶⁵<http://www.UdeA.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/E.ServiciosProductos/F.SalaComputo>

3.4 Équipe d'enseignants

Quant aux programmes de formation professionnelle, l'EL compte en 2012, sur une équipe d'enseignants de FLE constituée de sept enseignants à temps complet et d'environ 15 enseignants vacataires qui sont embauchés semestriellement. Ces derniers vont principalement à l'université donner les cours assignés à chaque semestre et participent souvent aux activités académiques de l'École, comme à celle des équipes de recherche.

Pour enseigner dans ces programmes, il faut avoir un diplôme de master ou de doctorat. Dans l'équipe d'enseignants de français à temps complet dans la licence, il y a actuellement deux docteurs et une doctorante. Les autres sont des magisters en didactique de FLE, diplômés en France ou en Colombie⁶⁶, ou en éducation diplômés en Colombie. Les enseignants vacataires doivent aussi attester de diplômes postérieurs à la Licence.

Tous les enseignants sont colombiens, il y a une seule docteure française qui habite en Colombie depuis plus de 20 ans. Depuis 1990, l'EL accueille annuellement un stagiaire français, qui est généralement un étudiant de licence en FLE ou en espagnol. Ce stagiaire doit s'intégrer à la communauté en tant qu'assistant des enseignants et comme organisateur d'activités variées afin de montrer la culture et la civilisation françaises (clubs de conversation, cinéma, chansons, sorties...).

3.5 Méthodologie d'enseignement des langues étrangères à l'EL

L'ensemble de cette information institutionnelle est extraite de deux documents intitulés : *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas*, (Modèle pédagogique de l'EL, désormais MP) et *Proyecto educativo de la Escueal de Idiomas* (Projet éducatif institutionnel de l'EL, désormais PEI) publiés lors de la direction de Adriana González en 2005, citations respectives (González *et al.*, 2005a/b).

L'EL n'impose aucune méthodologie spécifique dans les processus d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Selon L'EL, les nouvelles tendances

⁶⁶ Maitrise faite dans le déjà mentionné isf annexe à l'université du Rosario

didactiques regroupent des positions éclectiques où les enseignants, en tant que connaisseurs du contexte, suivent librement le programme du cours. Les enseignants, selon l'EL, sont censés d'orienter les contenus, les ressources et l'évaluation selon les besoins et les intérêts des différents groupes d'étudiants.

Suivant le PEI et MP, l'EL est consciente du développement de la pédagogie informationnelle basée sur l'usage de nouvelles technologies de l'information et la communication et des changements nécessaires des anciennes méthodologies. Pour L'EL, la pédagogie informationnelle permet la construction de programmes pour apprendre à apprendre, apprendre à faire, apprendre à connaître et apprendre à vivre en communauté. L'enseignant se transforme ainsi de seul possesseur de la connaissance en médiateur dans une communauté d'échange d'informations favorisé par les nouvelles technologies. Les étudiants deviennent de jeunes chercheurs, car ils peuvent accéder à l'information, l'interpréter, la gérer, la changer...

L'EL est une communauté d'apprentissage ouverte aux nouvelles technologies pour l'accès et la création de l'information. À la lumière des TIC, l'enseignant devient un médiateur entre les nouvelles connaissances et les étudiants des chercheurs permanents. Les étudiants ont un nouveau rôle pour accéder, gérer, interpréter et créer de l'information (PEI, MP).

L'évaluation formative et sommative s'intègrent au processus d'apprentissage. Les nouvelles technologies sont présentes dans les salles de L'EL, grâce à la connexion permanente à Internet, à l'emploi de ressources audio-visuelles et au courriel électronique. Mais dans l'application de ces nouvelles technologies, il y a un certain scepticisme, d'une part il est relatif à la fiabilité de l'information publiée qui exige un esprit critique de la part des enseignants et des étudiants. D'autre part, il est explicable par le manque de formation chez les enseignants en TICE.

L'EL n'ignore pas les limitations économiques en Colombie pour le plein accès aux nouvelles technologies ni l'importance des risques de déshumanisation des processus d'enseignement/apprentissage. Il faut aussi considérer d'autres précautions face aux limitations de certaines nouvelles technologies telles que communication non verbale et les négociations des messages. Une des fonctions importantes des enseignants consiste à adapter les nouvelles technologies au contexte. La formation éthique permettra aux étudiants de distinguer la situation

dichotomique des buts de l'éducation : formation humaniste et formation technologique, afin de ne pas se laisser déborder par l'information disponible. (González, 2005b).

3.6 Mission

Concernant la mission et la vision de l'EL, nous nous limitons à les reprendre ici telles quelles, car notre intention se limite à le faire connaître sans prendre une position critique, puisque cela serait le sujet d'une autre étude. Elles sont basées sur le MP de l'EL dont l'information est disponible à tout public sur sa page web ⁶⁷.

En tant qu'institution, l'EL est responsable globalement d'offrir des programmes de bonne qualité, d'aider à la production de connaissances, de promouvoir le respect envers la diversité et de fortifier les valeurs sociales. De surcroît, elle est chargée de prêter des services dans les domaines des langues à la communauté en générale avec un sens critique et éthique.

L'EL doit atteindre l'excellence académique à travers la formation de professionnels du premier cycle et des cycles supérieurs dans le domaine des langues. Sa mission comprend : l'auto-évaluation et l'accréditation permanente de leurs programmes, la formation d'équipes et de lignes de recherche, l'établissement de relations nationales et internationales universitaires, la promotion d'idées novatrices en matière de politique et de pratique professionnelle, la formation professionnelle continue du personnel enseignant et administratif, et les conseils et les services à la communauté (PEI).

3.7 Vision

Selon le discours prévisionnel de l'EL en 2016, cette école aura bien développé la recherche en langues et aura des produits académiques à haut impact. La formation intégrale de ses membres et la structuration administrative seront toujours en accord avec ses besoins. Les formations offertes atteindront une bonne qualité et incluront des programmes de troisième cycle ainsi que d'autres formations non spécialisés pour le grand public. Par ailleurs, l'EL fortifiera le

⁶⁷

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/B.DireccionamientoEstrategico/A.MisionVision> (traduit par nous mêmes)

développement des valeurs et des attitudes sociales ainsi que le plurilinguisme linguistique et culturel ⁶⁸ (*ibid*).

3.8 Les TICE dans l'enseignement de langues étrangères à l'UdeA

Dans cette prospective incluant comprenant l'interculturalité et l'interdisciplinarité, la proposition didactique-méthodologique de L'EL reconnaît l'importance de favoriser des stratégies d'apprentissage pour que les étudiants s'engagent de manière active et autonome dans les processus d'apprentissage. Deux axes dynamiques dans les processus d'enseignement et apprentissage des langues et des cultures sont proposés dans le MP de L'EL : la recherche d'une formation intégrale et l'usage des TICE (González et *al.*, 2005a).

Nous savons bien que les « technologies ne sont donc pas de panacées vers lesquelles se tourner pour résoudre tous les problèmes » (Narcy-Combes, 2005 : 127), mais à l'école de langues aucune activité de formation pour les enseignants n'est proposée ni promue par la direction de l'Écoles de langues. L'adoption des TICE de la part des enseignants obéit plutôt à une décision individuelle liée aux intérêts et aux connaissances personnelles. Depuis deux semestres, dans les matières optionnelles offertes aux étudiants à partir du huitième semestre, il y en a une en TICE. Selon le programme du cours, les étudiants apprennent principalement à créer et à exploiter du matériel didactique en nouvelles technologies, mais les apports théoriques n'y sont pas encore dûment abordés.

En 2013, l'équipe DidacTIC constitué de quatre enseignants (deux d'anglais et deux de français) sous la direction de Juan Rodrigo Ochoa⁶⁹ ont créé « La communauté de pratique pour l'intégration des TIC dans les processus d'apprentissage et l'enseignement de langues étrangères ». Le but de ce projet est d'inviter les enseignants à connaître, en participant activement, les aspects didactiques et pratiques de l'utilisation des TIC en tant qu'outils de support pour les cours de langues étrangères. À ce propos, cette équipe d'enseignants a proposé

⁶⁸

<http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/B.DireccionamientoEstrategico/A.MisionVision>

⁶⁹ Docteur en éducation, enseignant d'anglais à l'EL de l'UdeA et chercheur en TICE. Sa thèse « Enseñanza de la lectoescritura apoyada por TIC »

un espace d'information contenant des vidéos tutorielles produites par elle en espagnol pour l'utilisation et l'exploitation de ces outils, ainsi qu'un espace pour échanger les avis et commentaires sur cette expérience. Le site est hébergé dans la plateforme de l'université et disponible pour les invités sur l'adresse :

<http://aprendeenlinea.UdeA.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889&topic=0>

3.9 Conclusion du chapitre

La formation en FLE à l'EL se fait de manière professionnelle et non professionnelle. La plupart des cours et de services sont à disposition de la communauté universitaire, mais il y en a aussi pour le grand public.

En tant qu'institution éducative, l'EL promeut chez ses membres une attitude riche en valeurs et en connaissances. C'est la raison par laquelle, les enseignants sont censés être autonomes en ce qui concerne la méthodologie et la gestion du cours en prenant en compte le contexte et les besoins des étudiants.

L'EL est consciente des tendances contemporaines en didactique des langues, de l'évolution des sociétés et des avancées scientifiques et technologiques. Elle vise à s'y adapter, dans la mesure de ses possibilités, pour que ses membres et ses ressources atteignent des niveaux compétitifs.

Divers problèmes existent au sein de l'El dans les domaines linguistique, pédagogique et dans celui de la recherche. Certains de ces problèmes proviennent du personnel même : incompetence et manque de communication, ou du programme : plan d'études et contenus démodés et hors contexte, ou du manque de relation et arrangement entre les différents composantes.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons de manière générale l'abandon dans l'éducation supérieure en Colombie, ses causes et des stratégies pour la diminuer, et de manière plus particulière, nous présenterons l'abandon des étudiants à l'UdeA.

CHAPITRE IV :

**L'ABANDON ESTUDIANTIN DANS
L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE EN COLOMBIE**

Dans la première partie de ce chapitre, nous traiterons des aspects généraux du problème de l'abandon scolaire et universitaire en Colombie. Dans la deuxième partie, nous aborderons brièvement les causes générales du problème selon deux points de vue : celui de l'université et celui des étudiants. Dans la troisième partie, nous présenterons les propos et démarches du Gouvernement colombien pour résoudre ce problème. Dans la quatrième et dernière partie, nous nous concentrerons sur les problèmes au sein de l'UdeA, et plus en détail, sur l'EL.

4.1 Aspects généraux de l'abandon étudiantin

Le Ministère d'Education Nationale a créé SPADIES⁷⁰ (*Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior*),⁷¹ en 2002. Ce système consolide et ordonne l'information concernant les conditions académiques et socio-économiques des étudiants. Son but est d'établir les facteurs déterminants de l'abandon, pour estimer les risques et pour dessiner des stratégies afin de garantir la permanence et la finalisation des études.

Selon SPADIES, l'abandon se produit quand un étudiant ne s'inscrit pas pendant au moins deux semestres. SPADIES⁷² considère trois types d'abandon :

- ✓ Abandon du programme : quand l'étudiant ne s'inscrit pas dans le même programme pendant deux ou plus périodes consécutives (deux semestres), dans la même institution d'éducation supérieure (désormais IES) ;
- ✓ Abandon de l'institution d'éducation supérieure : quand l'étudiant après s'être inscrit dans une première IES, ne s'y inscrit plus pendant deux ou plus périodes académiques, mais s'inscrit dans une autre IES ;
- ✓ Abandon du système : quand l'étudiant n'apparait inscrit dans aucune IES pendant deux périodes académiques ou plus.

Le taux d'abandon étudiantin en Colombie était de 44.9 % en 2008, c'est un taux inférieur à celui d'Amérique Latine (55 % en 2006) (Vásquez et *al.*, 2003). Le pays espère arriver à un taux

⁷⁰ <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>

⁷¹ Système de prévention et d'analyse de l'abandon dans les institutions d'éducation supérieure (Traduit par nous-même).

⁷² <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-254707.html>

de 25 % en 2019 (Guzmán, 2010). Les registres d'abandon se concentrent plutôt sur les chiffres et traitent rarement des solutions possibles (*Idem.*)

Depuis 2005, l'intérêt de la population juvénile colombienne pour accéder à l'éducation supérieure a augmenté. En effet le taux de couverture de l'éducation supérieure est passé de 25.6 % en 2003 à 35.5 % en 2009. Une des raisons qui explique ce phénomène est d'ordre économique, car la population universitaire, celle dont les familles ont des revenus inférieurs à deux salaires minimums, est passée de 32 % en 1998 à 50 % en 2008. Cette augmentation est très appréciée, mais en même temps constitue un signal d'alerte, car un étudiant sur deux ne termine pas ses études. Pour le Ministère de l'Éducation Nationale, la prévention de l'abandon est devenue une priorité. L'éducation supérieure doit, en plus d'être de bonne qualité, aider les étudiants à surmonter les difficultés académiques et à créer des stratégies pour motiver la continuité de l'apprentissage afin d'éviter l'abandon (MEN, 2010).

Le phénomène de l'abandon a généralement lieu durant les premiers quatre semestres et les causes les plus importantes peuvent être regroupées en quatre catégories : personnelles, socio-économiques, académiques et institutionnelles (Guzmán, 2009).

Avant de réaliser des études évaluant ce phénomène, on pensait que l'abandon étudiantin était la conséquence d'un problème économique lié aux difficultés des étudiants pour assumer les frais d'inscription et de permanence dans l'université. Aujourd'hui on a pu établir que les problèmes liés aux conditions académiques peuvent être plus déterminants pour diagnostiquer les probabilités d'abandon des jeunes arrivants dans l'éducation supérieure (MEN, 2010).

SPADIES en 2008 a mesuré l'impact selon quatre types de caractéristiques : individuelles, socio-économiques, académiques et institutionnelles. Nous citerons d'abord de manière condensée les caractéristiques de chaque catégorie et nous aborderons brièvement ensuite leurs causes. En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, le fait d'être un homme, d'avoir plus de deux frères ou sœurs et d'habiter dans le nord ou le centre du pays augmente les risques d'abandon. Dans les caractéristiques socio-économiques, les résultats suggèrent que plus le niveau éducatif de la mère est élevé, plus bas est le risque d'abandon ; le fait de travailler au moment de l'examen d'État à la fin du secondaire, de se trouver dans un marché défavorable pour le travail et

d'appartenir à une famille à bas revenus augmentent aussi le risque d'abandon. Quant aux caractéristiques académiques, notamment pour les résultats de l'examen d'État, ceux ayant de mauvais résultats ont plus de risque d'abandonner que ceux qui ont de bons résultats. Pour les domaines de connaissance et en comparaison avec les sciences de la santé, les étudiants en agronomie, en vétérinaire, aux beaux-arts, en sciences de l'éducation, sciences économiques, ingénierie, architecture, mathématiques et sciences naturelles font face à des risques d'abandon plus importants. Finalement par rapport aux caractéristiques académiques relatives au type d'université, les étudiants des institutions universitaires abandonnent plus que ceux des universités, et ceux des universités privées plus que ceux des universités publiques. Les programmes d'appui financier contribuent à diminuer l'abandon (MEN, 2008).

4.2 Causes générales de l'abandon étudiantin en Colombie

Selon Salcedo (2010), les causes les plus remarquables de l'abandon universitaire en Colombie obéissent principalement à trois types de problèmes, les deux premiers sont en relation avec l'université et le troisième est intrinsèque à chaque étudiant. Les problèmes liés à l'université peuvent être d'ordre externe et interne.

Les problèmes externes dérivent des caractéristiques du système éducatif national et du milieu économique défavorable, tandis que les problèmes internes sont variés. Pour les problèmes externes, Salcedo (2010) signale que le système éducatif colombien ne favorise pas la transition intégrale et harmonieuse entre les différents niveaux du primaire et du secondaire, ni ne fournit les compétences cognitives basiques pour être bien préparé à la fin des études secondaires. Quant au niveau économique, il y a deux causes principales : l'une répond à la satisfaction économique prématurée des étudiants qui commencent à travailler avant de finir leurs études, les incitant à quitter l'université ; l'autre, aux nécessités économiques réelles personnelles et familiales.

Les problèmes internes proviennent du manque d'organisation, du manque de ressources et du manque de professeurs. Le surpeuplement universitaire, les aides déficientes pour le bien être des étudiants et les plans d'études inadéquats constituent aussi des problèmes au sein des universités. Finalement, la carence d'information statistique empêche la détection des causes de l'abandon et la recherche de solutions.

Comme nous l'avons précédemment signalé, les problèmes liés à l'université ne sont pas les seules causes qui peuvent expliquer l'abandon, il faut considérer les problèmes intrinsèques aux étudiants. Ces problèmes dépendent des caractéristiques personnelles et psychologiques, ainsi que des processus académiques mal vécus, notamment en ce qui concerne les habilités linguistiques et mathématiques, tels qu'ils sont reflétés dans les résultats des examens étatiques à la fin du secondaire.

Dans des études réalisées par le Gouvernement sur les facteurs associés à l'abandon estudiantin, il apparaît que dans l'éducation supérieure, il y en a certains qui sont communs aux autres niveaux éducatifs (primaire et secondaire). Entre les causes signalées, il y a le besoin de travailler⁷³, la perte d'intérêt, la grosseur, les conflits avec les enseignants, les agressions ... Les taux d'abandon les plus élevés se présentent principalement dans les premiers niveaux pour l'éducation primaire, secondaire et supérieure (Salcedo, 2010).

4.3 Stratégies pour diminuer l'abandon

Étant donné que le haut taux d'abandon affecte l'efficacité, la qualité et l'équité dans l'éducation et que c'est un phénomène complexe où le point central doit être l'étudiant, le MEN s'est proposé en 2006 de diminuer le taux d'abandon à 25 % pour 2019. Les prémisses du projet intitulé « Stratégies pour diminuer la désertion dans l'éducation supérieure⁷⁴ » sont :

- ✓L'éducation comme pilier fondamental pour le développement social et économique du pays ;
- ✓La hausse des opportunités pour l'accès à l'éducation à tous les niveaux socio-économiques ;
- ✓Un système éducatif articulé pour le développement des compétences ;
- ✓Le renforcement de la gestion des institutions éducatives et de l'administration du secteur ;

⁷³ <http://actualicese.com/actualidad/2012/12/12/cuando-estudiar-y-trabajar-al-mismo-tiempo-se-convierte-en-todo-un-dilema/>

⁷⁴ Estrategias para disminuir la deserción en la educación superior.
http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_men_proyecto_desercion.pdf

- ✓ Des Programmes stratégiques pour améliorer la qualité et la compétitivité : incorporation des TIC, maîtrise de l'anglais et développement des compétences générales pour le travail.

Les stratégies à employer sont :

- ✓ Consolider un modèle de financement selon la demande : du crédit et des apports des diplômés ;
- ✓ Adapter et assouplir l'offre : Déconcentrer géographiquement les offres, augmenter l'éducation virtuelle, établir la formation en cycles ;
- ✓ Diminuer l'abandon : améliorer les compétences académiques pour accéder à l'éducation supérieure, offrir des aides économiques et académiques aux étudiants les plus vulnérables à l'abandon (Guzmán, 2009).

Vincent Tinto (2010), pédagogue américain spécialiste en abandon scolaire, insiste sur l'importance d'adapter plutôt que d'adopter les stratégies. Ses apports se basent sur trois leçons vécues aux États-Unis. La première : « *acceso sin apoyo no representa una oportunidad* » (l'accès sans appui ne représente pas d'opportunité⁷⁵), les étudiants ont toujours besoin d'aide, surtout les jeunes arrivants aux faibles ressources économiques. La deuxième : « *el éxito no se da por azar, es el resultado de políticas dirigidas a conseguirlo* » (le succès n'est pas le résultat du hasard, mais de politiques dirigées), les institutions doivent investir du temps et de la créativité dans des actions proactives afin de promouvoir l'achèvement des études. Ces interventions impliquent toute la communauté universitaire. La troisième fait référence à l'« *alineación de acciones que además de ser sistemáticas le permitan a las oficinas responsables actuar de manera coordinada* » (l'alignement des actions en plus d'être systématiques doivent permettre l'action coordonnée des bureaux responsables) pour améliorer les conditions des étudiants à l'université, il ne suffit pas d'orientation personnelle, mais il faut s'attaquer aux problèmes structureaux de l'institution.

Selon Tinto (2010), il y a cinq stratégies ou conditions clés nécessaires pour augmenter la rétention scolaire :

⁷⁵ Les trois leçons sont traduites par nous-même.

- ✓L'attente positive de l'institution éducative envers ses étudiants ;
- ✓L'existence d'un bureau conseiller pour les étudiants ;
- ✓Une infrastructure d'appui académique, social et personnel ;
- ✓L'intégration des étudiants à l'institution ;
- ✓La création d'une ambiance adéquate à l'apprentissage.

Ces stratégies vont être efficaces dans la mesure où les étudiants sont responsables de leur apprentissage et où l'institution facilite les conditions d'apprentissage.

4.4 Abandon des étudiants à l'UdeA

Vásquez et *al.*, (2003) classifient l'abandon selon des critères de temps et d'espace. Pour le premier critère, il peut être précoce quand l'individu a été admis par l'institution, mais ne s'y inscrit jamais ; il est considéré prématuré si l'étudiant abandonne durant les quatre premiers semestres et tardif s'il le fait pendant les six derniers semestres d'étude. En ce qui concerne le deuxième critère, l'abandon peut être institutionnel quand l'étudiant abandonne l'université, interne si l'étudiant change de filière et externe s'il abandonne le système éducatif.

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction nous n'allons pas nous attarder à analyser les causes multiples regroupées en quatre catégories : socio-économiques, individuelles, institutionnelles et académiques (Vásquez et *al.*). La connaissance de ces différences constitue la base pour l'élaboration de politiques universitaires afin de diminuer l'abandon à l'aide de variables externes et internes. Pour les auteurs de cette étude, les variables dites académiques et socioculturelles sont plus explorées que les variables dites individuelles et institutionnelles. En tout cas, pour une université publique, la perte d'un étudiant représente un échec économique pour l'État (*Ibid.*).

Pour Vásquez (2003), l'abandon à l'UdeA présente deux périodes critiques. Le premier se passe pendant le processus d'admission où le futur étudiant a un premier contact avec l'université. Dans cette période, il aura les premières impressions sur les caractéristiques de l'institution, c'est à ce moment que le manque d'information pertinente et adéquate peut influencer sa décision d'abandonner. Le deuxième, se déroule pendant les premiers semestres, lors d'une période

d'adaptation mal vécue, mais tous les abandons pendant cette période ne répondent pas à cette seule raison.

Le tableau ci-dessous montre les chiffres existants pour l'EL.

	Relation	1996-II	1997-I	1997-II	1998-I	1998-II	1999-I	1999-II	2000-I	2000-II	2001-I	2001-II	2002-I	2002-II
Traduction	Insc/admis	13,33	14,89	25	14,29	0	15	10,53	-4,55	13,64	8,7	7,14	17,15	12,5
Licence	Insc/admis									9,09	13,64	12,5	14,63	7,69

Tableau 12 : Chiffres en pourcentage d'abandon précoce des étudiants de l'EL dans la période comprise de 1996 à 2002.

Ces chiffres nous montrent des taux positifs ayant des valeurs qui oscillent entre 8.7 % et 14.89 %, indiquant que le nombre d'étudiants inscrits est supérieur à celui des étudiants admis. La valeur négative : -4.55 indique au contraire que le nombre d'étudiants admis a été supérieur à celui des étudiants inscrits, la raison pourrait être liée à une réintégration.

	Relation	1998-II		1999-I		1999-II		2000-I		2000-II		2001-I		2001-II		2002-I	
		Prém.	totale	Prém.	totale												
Traduction	Insc/admis	30	30	23,5	41,8	44,4	44,4	27,2	45,4	47,3	47,3	40,9		37,5		17,4	
Licence	Insc/admis									27,7	27,7	20		27		21	

Tableau 13 : Taux d'abandon prématuré dans la même période et le taux d'abandon total calculé entre 1998 et 2002.

Le tableau est incomplet, mais on peut voir que l'abandon est toujours présent et qu'il a atteint 47.3 %. Ce tableau nous permet de voir qu'entre 1996 et 2004, l'abandon prématuré à l'EL constitue le taux le plus élevé par rapport aux autres types d'abandon.

Dans cette étude, les causes générales ne sont pas déterminées pour l'EL, mais pour toute la population universitaire divisée en sciences exactes, sciences sociales et sciences de la santé. Nous nous limiterons à citer les causes selon que l'abandon est précoce, prématuré ou tardif.

L'abandon précoce des étudiants de sciences sociales et selon la période comprise dans l'étude est de 14.85 %. Selon les auteurs, les causes possibles seraient : les caractéristiques socioculturelles, la concurrence due à l'offre d'autres institutions d'éducation supérieure et une mauvaise information.

L'abandon prématuré, ou deuxième période critique, se présente à l'entrée dans une institution supérieure, la formation de fausses attentes sur la vie académique de l'étudiant et le manque d'adaptation au milieu universitaire, ainsi que l'incompatibilité entre les intérêts personnels et les exigences académiques peuvent constituer des causes de l'abandon. À l'UdeA, 51.1% des abandons totaux se présentent dans cette période.

L'abandon tardif est la cause la moins nombreuse à cause des difficultés pour prendre une décision à ce moment-là, car il s'agit de renoncer aux investissements et aux efforts réalisés, sauf dans le cas où les buts de formation ont été atteints et que le diplôme ne constitue pas une priorité. Le taux en sciences sociales est de 16.41%.

Une étude réalisée auprès des étudiants de la faculté d'économie de l'UdeA en 2004, en ce qui concerne l'abandon, corrobore que le fait de travailler augmente le risque d'abandon. Cependant, il y a une différence entre ceux qui travaillent en dehors et ceux qui le font à l'intérieur de l'université. Les étudiants qui travaillent dans l'université, et qui en plus connaissent les appuis offerts par l'université, sont mieux adaptés, donc ils sont moins vulnérables à l'abandon. (Díaz, J. et Rodriguez, A. 2010).

Dans le tableau ci-dessous, selon SPADIES, la permanence à l'UdeA par période en 2012

Permanence par période en 2012 dans les :	Pourcentage
Programmes professionnels	90,49%
Programmes technologiques	87,86%
Programmes technique professionnels	54,25%

Tableau 14 : Taux de permanence des étudiants de l'UdeA en 2012

Ces chiffres confirment que l'abandon d'environ 50% est une réalité, à l'UdeA, en 2012, nous le trouvons dans les programmes techniques professionnels.

4.5 Les TICE pour diminuer l'abandon

Parmi les nombreuses causes de l'abandon étudiantin à l'UdeA, nous nous sommes principalement intéressées à celle qui est associée au besoin d'une partie importante des étudiants de l'EL de travailler pour pouvoir continuer leurs études, 69 % en 2010-2011 (cf. *supra* p.77).

Notre projet se développe dans une formation mixte ou hybride, qui combine les séances en présentiel et les séances de travail en autonomie. La formation ouverte et à distance (FOAD) est en train de se développer à l'université d'Antioquia, raison pour laquelle les cours totalement à distance sont plutôt rares⁷⁶. Nous comprenons l'importance de prendre en compte le passage progressif des formations entièrement en présentiel vers l'éducation à distance, ainsi que les différents processus qui dans cette transformation doivent se développer de manière adéquate et optimale. Étant donné que notre recherche se centre sur un cours qui a toujours été présentiel, nous estimons que nous devons le développer par alternance avec des séances en présentiel et des séances en ligne, précisément pour pallier toutes les difficultés qui peuvent se présenter en modifiant substantiellement une modalité éducative régie par des paradigmes fortement enracinés.

La formation à distance implique, on le sait, une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés. Aujourd'hui, il s'agit principalement des technologies de la communication et de l'information (Charlier et *al.*, 2006 : 474). Mais l'introduction de technologies dans un dispositif de formation présentiel y introduit tout le potentiel de l'apprentissage, de la communication et de l'organisation du travail à distance (*Ibid.*, 475).

Notre proposition se base principalement sur deux intentions : La première prétend flexibiliser les exigences spatio-temporelles du cours chez les étudiants qui doivent travailler.

« La flexibilité de la formation en ligne permet à bon nombre de personnes en activité de suivre une formation malgré un emploi de temps chargé : les études sont possibles à tout moment et en tout lieu grâce une connexion internet » (Soubeiga, 2007 : 297).

Les cours hybrides s'avèrent la meilleure proposition pour l'éducation à distance (Duveau-Patureau, 2006), puisque les séances en présentiel sont indispensables pour guider les étudiants dans cette nouvelle expérience et principalement pour éviter l'isolement et l'abandon, ce qui constitue un grand risque, notamment dans des cas comme le nôtre, où les étudiants n'ont pas d'expérience de travail en autonomie.

La seconde intention vise à développer chez les étudiants l'autonomie nécessaire pour suivre et réussir ce cours qui n'est pas entièrement magistral, modalité à laquelle ils sont habitués, en leur

⁷⁶ Sauf pour certaines filières en ingénierie.

proposant des activités guidées. Ainsi, nous prétendons les initier à une modalité plus indépendante de l'enseignant, car « cette stratégie pédagogique vise à diversifier les modes d'apprentissage et à accroître l'autonomie et l'aptitude apprendre à apprendre chez les étudiants » (Paivandi, 2009 : 183). Ainsi, cette expérience formative ne sera pas seulement convenable pour le cours en question, mais leur donnera des attitudes favorables dans l'avenir académique, voire professionnel, étant donné que « Pour l'apprenant se former tout en étant le gestionnaire et le pilote de son rythme d'apprentissage entraîne une modification de sa représentation de l'acte d'apprendre et de son comportement face à la formation » (Valdés, 1995 : 9).

Les activités de travail indépendant sont proposées sur un support virtuel, qui dans notre cas est la plateforme Moodle. Nous considérons que le bon usage des TICE, grâce à la médiation appropriée de la part de l'enseignant, facilite l'accès à l'information et à la communication entre les participants. Les TICE apportent de nouvelles dimensions en termes de rapidité, disponibilité, facilité de contact, communication orale et écrite en synchrone et en asynchrone (Ameka, 2006).

Nous n'ignorons cependant pas que « introduire les TICE ou Internet dans tout système éducatif reste un processus complexe qui exige pour innover des adaptations pédagogiques mais également institutionnelles » (Lebeau-pin, 2006 :33). En Colombie, selon Velásquez et López, l'éducation virtuelle est souvent offerte sans aucun fondement scientifique emportée par « un effet modernisateur » qui ne considère pas les difficultés de notre contexte. Pour certains étudiants, l'accès à Internet ne va pas de soi, donc le travail personnel et collaboratif diminue et la participation dans les forums et la communication avec les autres participants est rare. Ces conditions affectent les résultats, voire la permanence dans les cours. De plus, si l'infrastructure de l'institution n'est pas appropriée et si les responsables n'ont pas assez de formation en ce qui concerne les TICE, l'échec du projet est plus que probable. Ces conditions défavorables ont été prises en charge dans notre projet, car l'université offre l'infrastructure nécessaire pour que chaque étudiant puisse se servir des ordinateurs. En ce qui concerne notre formation nécessaire en TICE pour développer ce projet, nous considérons que l'aspect technique ne présente pas de difficultés et que l'aspect théorique est toujours l'objet de notre recherche. Mais surtout, nous sommes conscientes de l'importance d'accompagner les étudiants pour qu'ils s'y adaptent de la meilleure manière.

La classe qui suit ce cours est constituée d'étudiants du niveau intermédiaire en FLE, et une partie importante doit travailler. Leurs connaissances linguistiques et la possibilité de suivre un cours semi-présentiel centré sur l'étudiant, constituent deux conditions favorables. Elles sont tout à fait possibles grâce à une médiation humaine ad hoc et à la médiatisation via TICE.

4.6 Conclusion du chapitre

Les causes qui expliquent l'abandon étudiant sont d'ordre individuel, socio-économique, académique et institutionnel. Les étudiants peuvent renoncer à la formation même avant de s'inscrire ou tout au long des 10 semestres, mais les quatre premiers semestres présentent le plus fort taux d'abandon.

L'UdeA n'échappe pas au problème de l'abandon. Les études sur lesquelles nous sommes basées classifient l'abandon en : précoce, prématuré et tardif selon le moment dans la formation des étudiants.

Cette université est consciente de la perte des étudiants, mais les politiques pour diminuer le taux d'abandon se concentrent principalement sur l'abandon précoce en appelant les étudiants qui dans la première sélection n'ont pas été choisis pour ne pas avoir atteint la qualification exigée avec l'examen d'admission. Il faut donc considérer d'autres stratégies pour diminuer aussi l'abandon tout au long de la durée des études.

Une solution envisageable à l'EL de l'UdeA pour diminuer l'abandon des étudiants, qui pour diverses raisons doivent partager leur temps entre le travail et les études, peut relever des cours hybrides. Cette modalité favorise le développement de l'autonomie et diminue les contraintes spatio-temporelles des cours traditionnellement en présentiel. Ces cours sont possibles grâce à une médiation humaine pertinente et à l'utilisation des TICE qui facilitent l'accès à l'information et enrichissent la communication entre les participants du cours.

PARTIE II :

CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE V :
LES DISPOSITIFS HYBRIDES

Cette partie est divisée en deux grands chapitres, ils englobent les fondements théoriques nécessaires pour mieux comprendre notre problématique. Ils sont abordés afin de nous fournir les éléments pour répondre à ces deux questions de départ : Est-ce qu'un cours en modalité hybride peut diminuer le taux d'abandon des étudiants de licence en langues vivantes de l'UdeA ? Et est-ce qu'un dispositif hybride développe vraiment l'autonomie chez les étudiants ? Ces deux chapitres traitent respectivement des dispositifs hybrides et du développement de l'autonomie.

Dans le premier chapitre nous présentons les concepts concernant les dispositifs hybrides sur lesquels nous nous sommes basée pour déterminer les limites de notre recherche. D'abord, nous aborderons sa définition, puis nous présenterons la typologie déterminée par cinq dimensions, que nous étudierons ensuite de manière plus détaillée.

La plupart des sources bibliographiques que nous avons utilisées dans cette partie de la thèse sont d'origine non colombienne, en langue française et anglaise. Trois raisons expliquent nos choix. La première est la rareté d'information nationale colombienne étant donné que les formations virtuelles en Colombie sont à peine en voie de développement, et par conséquent encore d'ordre expérimental. La deuxième porte sur notre intérêt pour l'enseignement du FLE et la troisième concerne notre choix du concept : dans la littérature en français on parle de « dispositif hybride » et dans la littérature en anglais, on parle du concept « blended ». Ces deux concepts sont proches mais présentent certaines différences (cf. *infra*, p.104). Cependant l'information en espagnol nous a permis de faire référence à notre culture éducative.

Dans l'ensemble des enseignants colombiens, il y a ceux qui se sont rendu compte de l'importance d'une formation médiatisée, mais il y a encore ceux qui s'y opposent en arguant que la meilleure, et presque seule, manière d'apprendre se fait grâce à la interaction enseignant-apprenant en présentiel (Romero et Tobón, 2000). Nonobstant, il y a déjà un nombre non méprisable de formations en ligne qui montrent une alternative éducative dans ce pays. Certaines se déroulent déjà en lien avec d'autres universités du monde. C'est par exemple le cas de *la universidad autónoma de Santander* avec l'institut technologique de Monterrey au Mexique et le cas de *La Fundacion universitaria CEIPA* avec l'université de Catalogne en Espagne (*Ibid.*). Ces premiers pas démontrent qu'il existe en Colombie un désir de faire évoluer le système éducatif et de prendre part à la globalisation de l'éducation.

5.1 Définition du dispositif hybride

Pour bien comprendre ce qu'est un « dispositif hybride », il convient de définir avant chaque composant du terme.

Un dispositif selon l'étymologie du dictionnaire CNRTL⁷⁷ indique que le terme provient du verbe *disponere* du latin. Il y est défini comme le « ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin ». Cette première définition, datée de 1797, est une approximation ajustable à de nombreux domaines, mais elle ne fait pas de distinction ni de référence concernant la nature des éléments. Dans le même dictionnaire, du point de vue technique et d'usage courant, le terme « dispositif » est défini dans un sens large, comme la « manière dont sont disposées, en vue d'un but précis, les pièces d'un appareil, les parties d'une machine ». En revanche, la deuxième définition précise la nature des éléments, ce qui est confirmé par deux chercheurs dans le domaine de la communication : Peeters et Charlier lors de leur participation au colloque intitulé « Contribution à une théorie du dispositif » : « Il ne faut pas se pencher longtemps sur le concept pour constater que le 'dispositif' est une notion provenant principalement de champs à vocation technique » (Peeters et Charlier 1999 : 16).

Pour Peraya⁷⁸ « un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat » (Peraya, 1999 : 154). Pour cet auteur, la notion de dispositif s'ajuste idéalement aux formes de communication médiatisée. Le terme *medium* évoque pour lui deux représentations liées à la communication notamment dans un contexte éducatif. L'une par sa nature d'intermédiaire entre les interlocuteurs (professeur-apprenant et apprenant-apprenant), à travers les représentations matérielles (textes, images...); et l'autre, la transmission de l'information par des moyens de communication de masse, autrement dit les médias (télévision et radio éducatives). Ces deux représentations convergent dans le terme générique de dispositif de communication et de formation médiatisées à double nature : communicative et formative désignant les dispositifs technologiques éducatifs.

⁷⁷ Centre national de ressources textuelles et lexicales <http://www.cnrtl.fr/definition/dispositif>

⁷⁸ Docteur en Communication, Daniel Peraya est professeur ordinaire à TECFA, l'Unité des technologies éducatives de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Site professionnel : <http://tecfa.unige.ch/perso/peraya/index.php?page=accueil>

Un exemple est constitué par le campus virtuel (cf. *infra*, p.123) qui pour Peraya est « l'une des formes en voie de stabilisation » (*Ibid.* : 154).

Pour Albero (2010) le terme est souvent utilisé depuis les années 1980, il supplante les termes « structure » et « système » comme une manifestation de l'évolution de l'activité professionnelle et de ses liens avec les modèles théoriques et techniques du moment. « La structure », comme organisation et relation des éléments d'un ensemble organisé, est incapable d'expliquer la dynamique des actions et leur évolution dans le temps. « Le système », qui en plus considère l'organisation, l'environnement et l'interaction entre les acteurs dans la formation, reste cependant conditionné par ses bases structurales qui nuisent à son adaptation et à son développement.

En formation, l'emploi systématique de ce terme depuis les années 1990, met plutôt en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires (Albero, 2010 : 2).

Albero s'appuie sur M. Linard (1989) pour argumenter le fait que le « dispositif » est un concept composite adapté pour mieux comprendre le rôle et l'influence propres aux technologies actuelles. Les dispositifs sont des instruments de nature cognitive car ils médiatisent nos représentations et entraînent des changements des conceptions et des organisations physiques, mentales et relationnelles. La vocation technique mentionnée (cf. *supra* p. 101) implique un agencement technique pour la création d'un artefact dans le but de répondre aux besoins identifiés. En formation, un dispositif est « un artefact d'emblée comme l'artefact fonctionnel qui matérialise une organisation particulière d'objets, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction des objectifs de formation dans une situation donnée » (Albero, 2010 : 2).

La mise en route d'un dispositif demande une action stratégique face au caractère incertain de sa conception et du déploiement des actions. La variation des différentes variables demande une intervention immédiate afin de l'améliorer et de l'adapter le plus tôt possible en raison des situations inattendues.

C'est ainsi qu'Albero trouve que les caractéristiques des dispositifs sont organisationnelles (première et deuxième caractéristiques) et fonctionnelles (troisième et quatrième caractéristiques) :

- « - une conception rationnelle finalisée, orientée par un projet d'action et un ensemble cohérent de buts et d'objectifs ;
- une combinaison adaptée de moyens matériels et humains, hétérogènes mais cohérents ;
- une capacité organisée d'adaptation aux variations de circonstances, d'espace et de temps ;
- dans le cas de dispositifs très évolutifs, une capacité d'auto-organisation régulatrice par intégration de boucles récursives de feedback dans la conduite de l'action individuelle et collective » (Albero, *Ibid.* : 3).

En plus des caractéristiques, cette auteure relève trois dimensions intrinsèques des dispositifs de formation : l'idéal, le fonctionnement de référence et le vécu. La première concerne sa structure dans sa valeur directrice ; la deuxième la mise en actes de la première et la troisième est la confrontation par les acteurs des deux premières.

Quant au terme hybride, il est aussi employé dans plusieurs domaines (informatique, médecine, botanique...), fait toujours référence à la réunion (ou croisement) de deux éléments de nature différente, « Il ressort de la plupart de contributions que la notion de dispositif est avant tout perçue comme concept de l'entre-deux » (Peeters et Charlier, 1999 : 15).

Dans le domaine des sciences humaines, et plus précisément dans le domaine de l'éducation, le terme « dispositif hybride » est utilisé depuis les années 1970, « sans doute sous l'influence croissante de l'ingénierie de la formation » (Peraya, 1999 : 153). Mais à cette époque-là, le terme n'était pas clairement défini. Provenant du domaine technique, le dispositif hybride a rapidement intégré le facteur humain et le facteur matériel pour atteindre un objectif, plus concrètement afin de faciliter le processus d'apprentissage (Charlier et *al.*, 2006).

Dans le domaine de l'enseignement des langues, le terme du « dispositif est d'utilisation récurrente depuis 1998 et [...] on recourt désormais à la mise en place de dispositifs, présentés souvent comme nouveaux ou comme innovants pour traiter de difficultés constatées dans des situations éducatives, en introduisant une possibilité de changement accompagné » (Narcy-Combes, 2004 : 46).

Charlier, Deschryver et Peraya se sont concentrés sur la révision de l'évolution du terme afin de donner une définition plus appropriée au domaine éducatif. Cet intérêt est consécutif au développement 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 comme une plate-forme de formation » (Charlier et al. 2006 : 469).

Pour aboutir à leur définition, les auteurs ont, d'une part, considéré les aspects les plus importants mis en évidence : la relation entre médiatisation et médiation (deux concepts que nous aborderons dans ce chapitre même, cf. *infra*, respectivement p.123 et 125 ; le rôle des acteurs et le rapport entre dispositif et innovation. D'autre part, ils ont bien démontré que le terme hybride ne peut pas se confondre avec celui de « *blend* »⁷⁹ défini dans le *Oxford English Dictionary* comme une combinaison équilibrée entre les parties (distance et présentiel). En revanche, les auteurs avouent être « en effet assez tentés de le considérer comme une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (Charlier et al., 2006 : 473). Suite à une démarche analytique des éléments qui constituent les dispositifs hybrides, les auteurs en proposent la définition suivante :

« Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation » Charlier et al., 2006 : 481).

Dans cette définition générale, l'innovation correspond à l'introduction d'une composante à distance dans des cours en présentiel par le moyen d'outils techniques. Cette variation cherche généralement à résoudre un problème déjà identifié. Ces innovations vont logiquement produire des changements dans les rôles des participants « Nous soutenons que les formes particulières de médiatisation des fonctions génériques du dispositif de formation peuvent induire des effets de médiation, autrement dit des modifications de certains aspects du comportement des acteurs » (Peraya⁸⁰).

⁷⁹ Selon le Forum français pour la formation ouverte et à distance⁷⁹, le terme « mixte » en français correspond au « *blended* » anglais, caractérisé par une combinaison de modalités postérieure à l'identification des éléments; contrairement aux dispositifs « hybrides », cette combinaison a lieu dès la conception pour répondre à un besoin identifié. <http://www.fffod.org/activites-du-fffod/groupe-de-travail/113>

⁸⁰ http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/t/cofor-1/textes/07_conf_fin.pdf

La définition de Nissen⁸¹ reprend les caractéristiques citées par Charlier et *al.* (2006), en explicitant mieux comment se passe la « mise à distance » en relation avec les phases en présence et comment cette alternance n'est pas toujours identique, car ce sont les conditions et les caractéristiques de chaque dispositif qui les déterminent :

« Nous définissons la formation hybride comme une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et "distantielle" étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants » (Nissen 2009 : 199).

Nous voyons que cette deuxième définition s'éloigne peu de la première mais qu'elle est plus détaillée pour la rendre plus claire et plus précise. C'est pour cette raison que nous retenons cette définition, car nous considérons que la définition sur laquelle nous devons fonder notre travail doit être récente et globale. Deschryver et Charlier (2012) ont coordonné un travail intitulé « Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur »⁸². Peraya et Peltier y ont participé en proposant une nouvelle définition du dispositif hybride :

Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques. L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations. Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation, de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage. (Peraya et Peltier, 2012 : 85-86).

Cette définition comprend les conditions auparavant décrites par Peraya (2007) comme des actions nécessaires pour « hybrider un dispositif de formation » :

⁸¹ Elke Nissen est maître de conférences en didactique des langues. Ses recherches portent sur des aspects pédagogiques (tutorat, autonomie, apprentissage, interactions) et ingénieriques de formations utilisant les Tice et plus particulièrement des formations à distance et hybrides en langues. (cf. http://lidilem.u-grenoble3.fr/spip.php?article30&var_mode=calcul&mem_id=76)

⁸² <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>

- ✓ « mettre à distance, grâce un environnement technopédagogique, certaines parties du dispositif de formation présentiel ;
- ✓ introduire une innovation technopédagogique ;
- ✓ repenser les modes d'enseignement et d'apprentissage ;
- ✓ scénariser, planifier et organiser les enseignements autrement ;
- ✓ introduire encadrement et tutorat ;
- ✓ médiatiser des fonctions génériques de la formation = ingénierie (activités + objets + services) ;
- ✓ tenir compte des effets induits par les environnements (processus de médiation)⁸³ ».

Toutes ces actions se constituent en innovations que les concepteurs des dispositifs doivent traiter, selon les conditions de chaque dispositif par les processus de médiation et de médiatisation.

Les dispositifs hybrides par leur nature combinée présentent une grande variété de caractéristiques qui sont déterminées par les différentes conditions pédagogiques, techniques et par les interactions interpersonnelles.

Valdés, pour sa part, présente sept conditions nécessaires pour définir les contours de l'espace hybride de formation en signalant que leur présence ne garantit pas effectivement l'hybridation de la formation, car il faut prendre en compte l'apprenant et le rôle de la structure de formation :

- « 1. que la formation repose sur le concept de l'individualisation, que le moteur de la formation de l'apprenant soit l'agir de celui-ci ;
2. que la relation pédagogique soit basée sur le double *feed-back* afin de faciliter la médiation formateur/apprenant ;
3. que l'accès aux ressources soit totalement décentralisé et s'appuie principalement sur un centre de ressources localisé, délocalisé et même virtuel ;
4. que le choix du parcours de formation soit un choix négocié et qu'il repose sur une contractualisation de celui-ci ;
5. que le rythme de la formation soit négocié et choisi en tenant compte de l'ensemble des contraintes temporelles des acteurs de la formation ;
6. que le lieu de la formation soit multiple et ouvert ;
7. que la formation s'appuie sur des ressources formatives pluri-média » (Valdés1995 : 58-59).

La présence de ces conditions et la manière dont elles sont articulées déterminent le type de dispositif, et « la responsabilité de tous, décideurs, enseignants et apprenants est impliquée dans la construction et le fonctionnement u dispositif et dans l'accès aux ressources et leur gestion, et

⁸³ La problématique du changement. De l'artefact à l'humain, du wiki au groupe.

http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/07_conf_fin.pdf

combien il importe de prendre en compte les effets des contextes locaux » (Narcy-Combes, 2004 : 50).

5.2 Caractéristiques et typologie des dispositifs hybrides

En ce qui concerne la typologie des dispositifs hybrides, nous suivons celle qui est proposée par Peraya et Peltier (2012). Elle se présente en cinq dimensions contenant 14 composantes. Les dimensions sont les suivantes:

La mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et distantes (1), l'accompagnement humain (2), les formes particulières de médiatisation (3) et de médiation (4) liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (5) (Peraya et Peltier, 2012 : 7).

5.2.1 Dimensions et composantes

Chacune de ces dimensions est développée en termes de composantes. Les composantes comprennent les types et la fréquence des activités, l'emploi et la disposition des outils et des ressources et les interactions entre les participants.

Les auteurs présentent de manière détaillée et exemplifiée les dimensions et leurs composantes dans le tableau suivant :

Dimension	Numéro, titre et description des composantes
Articulation présence/distance	<p>1. Participation active des étudiants en présence Cette première composante est relative aux activités réalisées par les étudiants lors des phases d'enseignement en présence. Cette participation comprend principalement des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs, <i>debriefings</i>, régulation d'activités, occasions d'échanges informels, prises de contact et discussions) mais aussi quelques activités individuelles (exposés, démonstrations, travaux et programmes de lecture).</p>
	<p>2. Participation active des étudiants à distance Cette composante est relative à la fréquence des activités réalisées par les étudiants lors des phases d'enseignement à distance. Elle comprend également des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolutions de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs) mais aussi des activités individuelles tels que des programmes de lecture.</p>
Médiatisation	<p>3. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement technopédagogique : par exemple des outils permettant le tutorat ainsi que l'accompagnement, des moyens de travail (éditeur de textes, de graphismes, des questionnaires de projet, etc.), des espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (blog, journal de bord, etc.), des indicateurs de l'activité et de la présence de leurs collègues distants ainsi que des opportunités et/ou des moyens de construire leur identité numérique (se présenter, actualiser son ou ses profils).</p>
	<p>4. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des outils de gestion, de communication et d'interaction dans l'environnement technopédagogique. Cela comprend des espaces et/ou des moyens de communication, d'échange et de collaboration (forum) ainsi que des moyens de gestion et d'organisation (calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, questionnaires de notes etc.).</p>
	<p>5. Ressources sous forme multimédia Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des ressources multimédias dans l'environnement technopédagogique telles que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes, ...), des documents vidéos numériques ainsi que des logiciels interactifs (animations, simulations, micromondes, univers 3D, mondes virtuels ou immersifs, réalité augmentée, ...).</p>
	<p>6. Travaux sous forme multimédia Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants exigent des étudiants la réalisation de leurs travaux sous forme multimédia tels que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes, ...), des documents vidéos numériques.</p>
	<p>7. Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés Cette composante est relative à la fréquence à laquelle les enseignants proposent l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration. Il peut s'agir d'outils de communication synchrone écrite (par exemple chat), de communication synchrone orale (téléphone portable, conférence téléphonique comme skype) ainsi que d'environnements complexes de collaboration à distance intégrant du son, une webcam, le partage de documents et d'écrans, un chat, un tableau blanc partagé,</p>
	<p>8. Possibilité de commentaire et d'annotation des documents par les étudiants Cette composante indique avec quelle fréquence les étudiants ont la possibilité de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement technopédagogique (ressources et contenus numériques, journaux de bord, blogs ou toute autre production personnelle</p>

	réalisée par leurs collègues).
Médiation	<p>9. Objectifs réflexifs et relationnels Cette composante concerne les perceptions des enseignants à l'égard de l'environnement technopédagogique et plus particulièrement de son rôle dans l'atteinte d'objectifs réflexifs (mieux se connaître, prendre de la distance, critiquer des savoirs ou des méthodes, développer leur confiance en soi, mieux connaître la manière dont ils apprennent) et relationnels (entrer en relation avec d'autres, étudiants, experts, groupes, etc.).</p>
Accompagnement	<p>10. Accompagnement méthodologique par les enseignants Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant (ou son assistant) propose un accompagnement méthodologique. Cet accompagnement peut par exemple relever de l'aide à la collaboration et aux échanges entre étudiants (partage de ressources, mise en commun des travaux, etc.). Plus concrètement, l'enseignant peut aider les groupes d'étudiants à s'organiser, à se répartir les tâches, à prendre des décisions, à résoudre des conflits, mais également à favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, etc.). Ces échanges sont l'occasion de contacts personnels entre les étudiants et l'organisation, par l'enseignant, de moments de régulation avec les groupes d'étudiants.</p>
	<p>11. Accompagnement métacognitif par les enseignants Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant (ou son assistant) propose un accompagnement métacognitif. Cette forme d'accompagnement a pour objet de solliciter la réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (journal de bord, choix de stratégies, etc.), d'aider les étudiants à concevoir leurs propres méthodes d'étude, ainsi que de susciter une réflexion de l'apprenant sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage.</p>
	<p>12. Accompagnement par les étudiants Cette composante indique la fréquence avec laquelle les étudiants assurent un accompagnement de leurs pairs. Cette forme d'accompagnement consiste, par exemple, en l'échange de ressources d'information entre pairs (explications, exemples, listes de lecture, références, coordonnées d'experts, etc.). Il peut s'agir aussi de la présentation de résumés des cours précédents, de réponses apportées à des questions posées par les pairs, de l'encouragement à échanger entre pairs, du soutien technique relatif à l'utilisation des outils du cours, de la prise en charge de l'organisation du groupe et de ses modalités de collaboration, de la résolution d'éventuels conflits et enfin, de la présentation de chacun aux autres.</p>
Ouverture	<p>13. Choix de liberté des méthodes pédagogiques Cette composante indique le degré de liberté laissé aux étudiants quant aux choix des méthodes pédagogiques utilisées dans le cours. Il concerne la sélection par exemple, des cheminements possibles au sein du dispositif de formation, des formats d'interaction, de la manière d'apprendre, des personnes ressources à solliciter pour être accompagné dans ses apprentissages et les moyens techniques.</p>
	<p>14. Recours aux ressources et acteurs externes Cette dernière composante concerne la fréquence avec laquelle le cours fait appel à des ressources (documents, vidéos, etc. présentant des situations problèmes ou des études de cas) et des acteurs externes au monde académique ('experts, praticiens ou acteurs issus, par exemple, du monde socioprofessionnel, familial, culturel, etc.).</p>

Tableau 15 : Dimensions et composantes pour établir la typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012 : 54-56).

C'est à partir de la distribution relative de ces quatorze composantes que les auteurs ont abouti à la typologie des dispositifs hybrides de formation. Le tableau qui suit résume cette classification en six types. Les types de dispositifs, selon la classification de 1 à 6, se situent dans la première colonne. La deuxième présente les noms métaphoriques donnés par les auteurs pour mieux illustrer les caractéristiques de chaque type et pour éviter les jugements de valeur associés au chiffre. La métaphore, selon les auteurs, ne se limite pas à la rhétorique, car « elle est aussi un processus cognitif permettant de faciliter la compréhension d'un concept ou d'une notion nouvelle » (*Ibid.* : 56). La troisième colonne montre les caractéristiques générales qui déterminent la configuration de chaque type de dispositif.

Type	Métaphore	Configuration centrée sur l'enseignement
1	« La scène »	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles
2	« L'écran »	Configuration « enseignement » orientée contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia
3	« Le cockpit »	Configuration « enseignement » orientée organisation du cours par l'usage d'outils de gestion et tendant parfois vers l'intégration d'objectifs relationnels et réflexifs
Configuration centrée sur l'apprentissage		
4	« L'équipage »	Configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles
5	« Le métro »	Configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture des dispositifs de formation à des ressources externes au cours et favorisant la liberté de choix des apprenants dans leur parcours d'apprentissage
6	« L'écosystème »	Configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides

Tableau 16 : Typologie des dispositifs hybrides et leur configuration (Peraia et Peltier, 2012 : 57)

Dans les pages qui suivent nous allons détailler les cinq dimensions mentionnées précédemment page 108, pour mieux comprendre les différentes composantes et leurs caractéristiques de la typologie présentée dans le tableau précédent et qui est constituée de six types de dispositifs hybrides.

5.2.1.1 La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentes et les phases à distance

Cette dimension concerne le temps accordé à chaque mode, au type d'activités proposées par l'enseignant pour prendre ou traiter l'information selon l'approche pédagogique adoptée. Les options des formateurs et des concepteurs du dispositif déterminent si l'approche est transmissive, individualiste ou collaborative en fonction du statut accordé aux connaissances, des

représentations sur l'apprentissage et sur l'éducation, de la structure du cours, de l'évaluation et du rôle des participants (Deschryver et Charlier, 2012).

Autrement dit, cette dimension présente la proportion de la combinaison des composantes en présentiel et à distance. Chaque dispositif hybride a sa propre proportion, trouver une classification de toutes les combinaisons possibles n'est pas facile, cependant, une classification à grande échelle permet de comprendre comment ces deux modalités s'articulent.

Nous présentons les proportions selon COMPETICE⁸⁴. Cette classification présente cinq scénarios pédagogiques. Selon le glossaire de COMPETICE, un scénario est une « description détaillée d'une action pédagogique pouvant intégrer une ou plusieurs ressources ou séquences pédagogiques »⁸⁵. La notion de scénario, aussi abordée par Bourdet, est classique dans le domaine éducatif,

« sous le nom de programme de cours, de déroulements des activités, elle caractérise l'acte pédagogique comme mise en œuvre d'une planification. Sous l'angle informatique, elle renvoie au scénario d'activités en termes de ressources logicielles et de mode d'affichage des données au travers des pages-écrans ». (Bourdet, 2014a : §⁸⁶ 60).

Dans les cinq scénarios proposés par COMPETICE, on remarque que la composante en présentiel qui est dominante dans le premier diminue vers le cinquième, et de manière inverse, la composante à distance qui est dominante dans le cinquième est rare dans le premier.

COMPETICE est un outil de pilotage en ligne sur le site d'EDUCNET créé pour gérer les compétences des acteurs des projets TICE, campus numérique, *e-learning*, FOAD... Ces cinq scénarios sont les suivants :

1. Prénentiel enrichi par l'usage de supports multimédias
2. Prénentiel « amélioré » en amont et en aval
3. Prénentiel allégé
4. Prénentiel réduit
5. Prénentiel « quasi inexistant »

⁸⁴ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape2.php>

⁸⁵ http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/glossaire_s.php

⁸⁶ § Signe pour indiquer le numéro du paragraphe de l'article en ligne manquant de pagination.

Nous considérons que les cinq scénarios COMPETICE expliquent *grosso modo* les grandes combinaisons existantes dans les dispositifs hybrides. Il est important de souligner que les dispositifs hybrides, en raison de leur configuration, peuvent s'organiser en combinaisons très variées, mais qu'à l'aide de la classification de COMPETICE, on peut identifier et comprendre les caractéristiques générales d'un dispositif donné. Les caractéristiques de chaque scénario concernent la présence de l'enseignant, le type d'activités et les ressources employées. L'information suivante est tirée du site web de COMPETICE.

Scénario 1 : Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias.

Celui-ci est caractérisé par l'installation de l'équipement nécessaire dans la salle de classe pour l'utilisation des ressources multimédia (textuelles, graphiques, audio et vidéo extraites de CD, DVD ou sites Internet). Sa stratégie est de type éditorial. « Le décideur incite les enseignants à la formalisation de leurs supports de cours, leur capitalisation et leur mutualisation ».

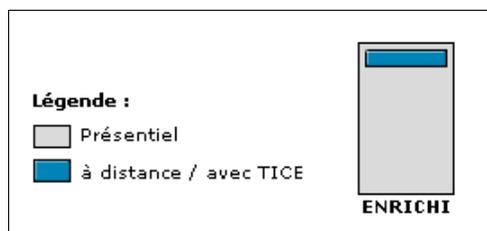


Figure 1 : Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias (COMPETICE⁸⁷)

Scénario 2 : Présentiel « amélioré » en amont et en aval

Avant le cours, l'enseignant prépare son syllabus en forme de travail pratique et de travail dirigé (exercices, fiches méthodologiques, conseils, planning de formation). « Il s'agit d'une stratégie documentaire et de communication ». Ce scénario se base sur le stockage des ressources et leur promotion de la part de l'enseignant. « Le décideur incite et donne les moyens de mettre à disposition les supports et la documentation des cours et d'instaurer une communication entre enseignants et étudiants en dehors des heures de cours ». Après le cours, l'enseignant propose, par courriel électronique, un certain nombre de ressources (supports pédagogiques, dispositifs d'autoévaluation ou d'autoformation, outils communicatifs) disponibles à distance et qui sont en relation avec celles utilisées pendant le cours.

⁸⁷ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=2>

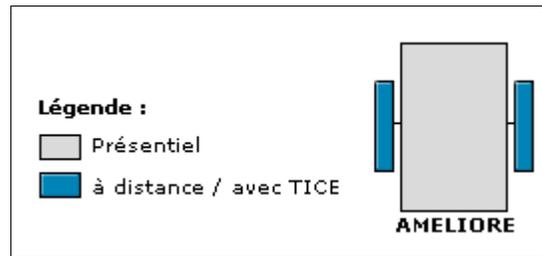


Figure 2 : Présentiel "amélioré" en amont et en aval (COMPETICE⁸⁸)

Scénario 3 : Présentiel allégé

L'essentiel de la formation est de type présentiel. Des activités d'autoformation multimédia (ou non) remplacent certaines heures de cours. « Le décideur incite au remplacement d'enseignement en face à face par des temps d'autoformation tutorée » afin de rendre les dispositifs plus flexibles et de considérer la disponibilité des apprenants.

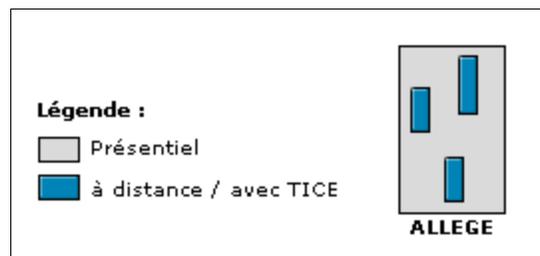


Figure 3 : Présentiel allégé (COMPETICE⁸⁹)

Scénario 4 : Présentiel réduit

L'essentiel de la formation se fait sans la présence de l'enseignant qui doit contractualiser les objectifs en début de formation avec l'étudiant ; intervenir de différentes manières pour préciser, expliquer, animer, suivre et évaluer l'apprenant.

Il se base sur la création d'un environnement pédagogique qui peut être un centre de ressources ou un environnement virtuel d'apprentissage. « Le décideur incite à la désynchronisation des activités et donc à leur organisation avec des ressources variées ».

⁸⁸ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=3>

⁸⁹ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=4>

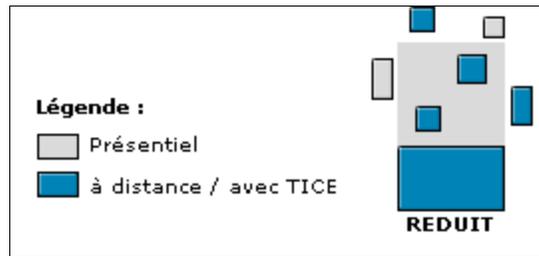


Figure 4 : Présentiel réduit (COMPETICE⁹⁰)

Scénario 5 : Présentiel « quasi inexistant »

L'essentiel de la formation se fait presque entièrement à distance à travers une plateforme. Il se peut que l'enseignant se déplace pour aller rencontrer les étudiants et que ces derniers ne se déplacent que pour l'évaluation finale.

Il se caractérise par une large ouverture de la formation. « Le décideur incite à proposer une offre de formation diplômante en direction de publics contraints ». La valeur ajoutée est dans la communication et les hommes plus que dans les technologies.

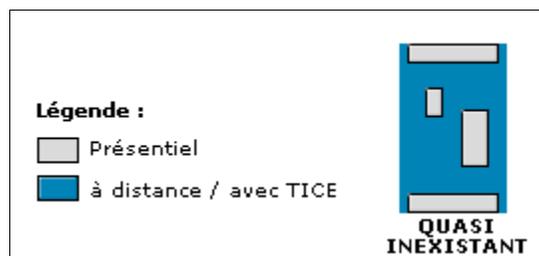


Figure 5 : Présentiel « quasi inexistant » (COMPETICE⁹¹)

Cette classification permet de comprendre la proportion progressive de la modalité à distance dans les scénarios en présentiel comme des différentes formes d'hybridation. Ce sont ces différentes variantes exprimées en terme de public d'apprenants, d'objectifs et de contenu du cours, de disponibilité de ressources et de compétences de l'enseignant qui vont nous permettre de classifier, par ses caractéristiques, notre dispositif dans un des scénarios selon COMPETICE.

⁹⁰ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=5>

⁹¹ <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/guide/projet/etape3.php?ID=6>

Nous venons d'aborder la première des cinq dimensions (cf. *supra*, p : 107) sur lesquelles s'appuie la typologie que nous suivons. Dans les lignes qui suivent nous nous occuperons de la deuxième dimension qui traite de l'accompagnement humain.

5.2.1.2 L'accompagnement humain

Dans les dispositifs hybrides, l'accompagnement de l'enseignant ne doit pas se limiter aux séances en présentiel, car il doit toujours rester disponible et en contact avec les apprenants pendant les séances non présentielles pour les aider à résoudre leurs difficultés; autrement dit, il est « présent dans l'absence » (Jacquinot, cité par Fichez, 2003 : 111).

Cet accompagnement se base, principalement et *grosso modo*, sur trois composantes : cognitive, affective et métacognitive. La première concerne les modalités pour soutenir la construction des connaissances, la deuxième pour engager l'apprenant dans son apprentissage et la troisième pour le guider dans la réflexion sur son processus cognitifs (Deschryver et Charlier, 2012).

Cette dimension traite du rôle de l'enseignant en tant que tuteur, car c'est ce rôle qui nous intéresse, étant donné qu'il apparaît avec l'innovation de la composante à distance. Il convient d'éclaircir le fait que dans les formations à distance, le créateur du cours n'est pas toujours celui qui accompagne les apprenants, cette fonction relève de la responsabilité du tuteur. Dans notre culture éducative et dans notre cas spécifique, où il s'agit de la mise en route pour la première fois d'un cours hybride de FLE dans la licence en langues vivantes, l'enseignant, en tant que concepteur doit jouer deux rôles : celui de concepteur et celui de tuteur, c'est-à-dire, il est enseignant-tuteur. C'est ainsi que dans l'accompagnement virtuel, « les rôles dominants joués par les enseignants en ligne sont alors ceux de l'animation, de la régulation socioaffective, de la parité (se mettre à la place de l'autre pour le comprendre), ce qui fait glisser la fonction enseignante vers une fonction tutorale assortie de rôles spécifiques » (Bourdet, 2009 ; 13).

Nous allons ici aborder les caractéristiques que doit avoir un tuteur, celles dont nous avons essayé de tenir compte pour assurer la permanence des étudiants dans le cours sujet de notre recherche : le quatrième semestre de la formation basique en FLE, afin de leur montrer que le travail en autonomie ne consiste pas à travailler de manière isolée comme le pensent la plupart d'entre eux.

Le tuteur

Le « **tuteur** » dans la terminologie de l'EAD a plusieurs appellations : « accompagnateur » (Bourdet, 2007 : 27, Glikman, 2011 : 141), « télé-tuteur » (Jacquinot 2008 : 211), « e-tuteur » Lisowski (2010 : 55), « animateur ou personne ressource » (Demaizière, 2007 : §25, Celik, 2008 : § 4), « e-modérateur » (Benito, 2009 : 160), entre autres. Ces termes font clairement allusion aux fonctions attendues; celui de Glikman nous révèle ainsi une fonction d'appui psychologique et pédagogique et celui de Jacquinot une fonction liée à la communication à distance et à l'emploi de technologies de la communication. La lettre « e » des termes « e-tuteur » et « e-modérateur » fait allusion à la médiation entre les ressources matérielles et les ressources humaines.

Si le tuteur est l'enseignant, on parle alors d'enseignant-tuteur ayant un double rôle, généralement à cause de l'inexistence de tuteurs correctement formés et afin de maximiser la proximité de l'enseignant-concepteur avec les apprenants dans le dispositif. Dans l'enseignement des langues, ce double rôle d'enseignant-tuteur est plutôt fréquent, car la séparation entre la conception et le tutorat est rare pour les trois raisons suivantes : le degré d'ouverture de la conception, l'adéquation des tâches à un public spécifique et l'intention de communiquer entre les participants du cours (Mangenot, 2011).

Pour Decamps, le tuteur est d'abord « une personne-ressource qui guide les apprenants dans leurs apprentissages » ; ensuite, un soutien psychologique, c'est-à-dire « une personne qui soutient la motivation et la persévérance » ; un promoteur ou « un animateur (...) modérateur des activités de groupe » ; et enfin, un évaluateur, « un correcteur des livrables soumis » (Decamps, 2007 : 14).

Les tuteurs, selon Glikman, sont des médiateurs, des « passeurs » (Glikman, 2010 : 141) devant être proches des apprenants sans perdre le statut d'enseignant dans la relation pédagogique. C'est la raison pour laquelle l'auteure signale l'emploi de plus en plus fréquent du terme « accompagnateur » dans la formation à distance, précisément pour marquer cette proximité.

Le tuteur est plus qu'un expert prêt à toujours donner la bonne réponse; c'est un accompagnateur qui limite son aide et sa guidance auprès de l'apprenant pendant les processus d'apprentissage. Il s'agit d'orienter l'apprenant dans l'information fournie afin de l'aider à trouver progressivement la réponse à sa question (Demaizière, 2007).

Concernant la modalité d'intervention du tuteur, nous pouvons en distinguer deux : une modalité d'intervention proactive composée d'interventions déclenchées à l'initiative du tuteur, en opposition à une modalité d'intervention réactive comme réaction aux demandes des apprenants (Quintin, 2010). Le tuteur, en tant qu'animateur, ne doit pas seulement se limiter à une participation réactive; il doit *a contrario* inciter les étudiants, car « le tuteur a pour rôle d'accompagner l'apprenant de façon proactive, de l'aider à planifier son travail » à l'aide de compétences technologiques, pédagogiques et socio-affectives (Creuzé, 2010 : 451).

Cette intervention proactive a deux modalités selon Gounon et *al.* (2004 : 18) : le tutorat proactif, qui est planifié selon les prescriptions du scénario pédagogique, et le tutorat proactif contextuel qui n'est pas prescrit, mais qui résulte souvent d'un besoin d'intervenir du tuteur à la suite de difficultés repérées lors d'une session d'apprentissage.

Un exemple des aspects à considérer lors d'un tutorat proactif par rapport aux objectifs pédagogiques est présenté par Duplâa et *al.* qui distinguent « trois nœuds » (Duplâa, Galisson et Choplin, 2003 : 481), de savoir essentiels selon le point de vue des participants : du point de vue de l'apprenant, les « nœuds difficiles » sont rencontrés pendant son apprentissage ; du point de vue de l'expert, « les nœuds conceptuels » concernent la présentation du contenu ; et du point de vue du contexte des apprenants, les « nœuds stratégique » sont liés à leurs intérêts.

C'est donc au tuteur de savoir comment et quand reconnaître ces « trois nœuds difficiles » et intervenir de manière proactive ou réactive selon les différentes situations. « Dans tout environnement d'apprentissage, les interventions sont nombreuses et de natures très diverses. La nature des interventions du tuteur est très liée à la situation d'apprentissage et aux objectifs pédagogiques fixés » (Gounon et *al.* 2004 :16). Pour cette raison, le tuteur doit toujours être attentif à ne pas déborder son intervention proactive pour ne pas agir à la place des étudiants; « l'aide apportée par le tuteur est donc contextualisée aux besoins de l'apprenant et a pour ambition, tant de manière proactive que réactive, de tendre au juste à temps et au juste ce qu'il faut. » (Rodet, 2011 : 161).

Certains auteurs mettent l'accent sur la liberté laissée à l'apprenant pour organiser et contrôler son apprentissage, tandis que d'autres « insistent sur la nécessité d'accompagner cette autonomie

à travers l'intervention d'un facilitateur afin d'en arriver à un dosage adéquat entre contrôle externe et responsabilité de l'apprenant » (Quintin, 2011 : 35).

Un tuteur est par essence la personne qui soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage. C'est un accompagnateur puisqu'il sera disponible pour encourager, modérer et corriger les actions de l'apprenant dans une relation de proximité sans perdre son statut d'enseignant. Son intervention, qui peut être proactive et/ou réactive, doit être équilibrée afin de guider l'apprenant dans la découverte des solutions à ses difficultés, sans pour autant interférer dans les processus cognitifs et métacognitifs. Les fonctions d'un tuteur sont donc variées.

Les fonctions du tuteur

La lecture des auteurs que nous citons dans cette partie concernant les fonctions du tuteur, nous a permis de regrouper les fonctions du tutorat en fonctions sociales (communicatives et collaboratives), pédagogiques (méthodologiques, disciplinaires et évaluatives), psychologiques (motivationnelles et affectives), organisationnelles (administratives) et techniques. Nous estimons que cette classification englobe largement l'exercice intégral d'un tuteur.

Fonctions sociales

Pour Rivens et Barbot (2009), le tuteur tente d'abord de créer un climat social où les apprenants seront valorisés, incités à communiquer, encouragés et rassurés. Autrement dit, il s'agit de créer une ambiance conviviale entre lui et chacun des apprenants, et entre eux (Nissen, 2009).

Son intervention à caractère social se fait dès l'accueil où il va expliquer son rôle et la mise en route des actions de formation. Le tuteur se présente et présente ses fonctions ainsi que les moyens de communication à employer avec les apprenants et vérifie la compréhension des objectifs des activités du cours. Il lie l'activité au projet de l'apprenant et rappelle le calendrier (Denis 2003).

L'aide sociale et personnelle peut même s'étendre à certains « problèmes pratiques et matériels (logement, finances, santé...), périphériques aux études, mais fondamentaux quant à leur poursuite ». Il peut même porter sur « l'aide spécialisée, liée à des besoins spécifiques

(remédiation à une dyslexie ou à l'illettrisme, maîtrise de la langue de travail pour des étrangers, etc.). » (Glikman, 2011 : 144).

Le tuteur facilite et encourage la communication et la collaboration entre apprenants lors des travaux collaboratifs entre pairs et sollicite ainsi les interactions: collaboration, conflits sociocognitifs, modération et organisation des échanges synchrones et asynchrones (Denis, 2003 : 26).

Fonctions pédagogiques

La fonction pédagogique du tuteur est d'aider et de stimuler l'apprenant au niveau cognitif; il facilite l'apprentissage par des explications, des corrections et des commentaires sur les travaux; il peut l'aider dans la recherche d'information ainsi que dans la réalisation de tâches (Rivens et Barbot, 2009). Son activité menée sur le plan cognitif consiste à suivre le processus d'apprentissage et l'analyse de l'approche utilisée par l'apprenant (Hotte, 2011). En ce qui concerne la langue, il l'aide à l'apprendre et la corrige (Nissen, 2009).

Le soutien métacognitif relatif au processus global d'apprentissage vise à encourager l'auto-direction dans une perspective d'autonomisation de l'apprenant (Glikman, 2011) à l'aide de l'autoévaluation de ses processus d'apprentissage (Guillaume, 2009).

L'accompagnement méthodologique comprend l'ensemble des fonctions méthodologiques centrées sur les méthodes de travail et l'organisation. Le tuteur peut soutenir les apprenants à partir de l'analyse de leurs méthodes de travail et leur proposer ainsi des démarches sur la manière d'apprendre; il doit aussi pouvoir répondre à leurs questions. C'est pour cette raison que Denis (2003) conseille, dans la fonction d'autorégulation et de métacognition, de solliciter la tenue d'un carnet de bord par l'apprenant pour « discuter avec lui de l'évolution de ses apprentissages et solliciter des décisions de régulation du processus d'apprentissage /enseignement. » (Denis, 2003 :26).

Le soutien méthodologique concerne aussi la manière d'aborder les contenus. Ainsi le soutien didactique, qu'on peut aussi nommer disciplinaire, est centré sur les contenus du cours (Glikman, 2011). Cet accompagnement disciplinaire fait référence aux ressources déjà présentées

et doit en fournir d'autres pour les compléter ou les expliquer en cas d'incompréhension. C'est à lui de demander aux apprenants de mettre en relation les différents contenus et de promouvoir la communication et le partage des ressources entre eux (Denis 2003).

Guillaume (2009) signale que la fonction disciplinaire par le fournisseur des contenus doit continuer en tant que tuteur pour « accompagner et éclairer les apprenants au niveau conceptuel et répondre aux questions de compréhension sémantique. Il doit fournir des explications et/ou des ressources supplémentaires » (Guillaume 2009 : 8).

Dans sa fonction évaluative, le tuteur communique et rappelle les critères d'évaluation de l'activité, sollicite l'autoévaluation de l'activité de l'apprenant, en fournit des feedbacks, évalue ses travaux et apporte des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation (Denis, 2003). Le tuteur évalue aussi les productions cognitives et langagières (Rivens et Barbot, 2009). L'évaluation doit se faire sur la globalité du travail durant la totalité de la formation (évaluation formative) des travaux produits et du comportement (Guillaume, 2009).

C'est parce qu'elle se trouve « désanctuarisée », répartie, distribuée et personnalisée que l'évaluation trouve son sens véritable, non pas celui du seul contrôle à valeur certificative (qui reste nécessaire), mais celui « une régulation à dimension humaine (valeur biographique, impact sur le sujet, rémanence de moments significatifs pour l'évolution personnelle (Bourdet, 2014b⁹²).

Fonctions psychologiques

Dans ses fonctions psychologiques, le tuteur doit aussi, « accompagner l'apprenant dans ce type de formation pour l'aider à surmonter les difficultés et éviter l'abandon du cours dû aux sentiments d'isolation et d'incapacité de s'en sortir par soi-même» (Creuzé, 2010 : 452).

Ce soutien psychologique et affectif offre un appui moral et motivationnel qui favorise une valorisation de l'image que les apprenants ont d'eux-mêmes (Glikman, 2010). Il peut se présenter si le tuteur perçoit un décrochage de la part de l'apprenant ou par des invitations à agir (Denis, 2003).

⁹² <http://dms.revues.org/713#quotation> Consulté le 17 mars 2015

Fonctions administratives/organisationnelles

Il s'agit de l'aide relative aux structures institutionnelles, traitant des problèmes d'accès aux services administratifs, aux ressources pédagogiques complémentaires, aux lieux éventuels de regroupement, etc... (Glikman, 2011).

En ce qui concerne sa fonction organisationnelle, le tuteur établit l'agenda (objectifs, horaire, règles des processus, normes); de plus, il doit agir en tant que leader encourageant la participation des groupes, demandant des apports réguliers, proposant des activités ayant des réponses, initiant l'interaction et la variation du type de participation. (Benito, 2009). Pour Guillaume (2009), cette dernière fonction est comprise dans la fonction sociale.

C'est le tuteur qui aide l'apprenant à comprendre l'institution de formation, (Rivens et Barbot, 2009) et celui qui donne et rappelle les consignes (Nissen, 2009). Il vérifie que l'apprenant possède une pleine conscience des exigences temporelles de la formation; il le questionne sur le temps qu'il compte consacrer à son apprentissage, lui explique les rôles des différents participants au cours et lui présente les aides et les services auxquels il peut faire appel. Le tuteur indique, s'il y a lieu, les modifications récentes apportées au cours. Il clarifie les consignes des travaux et établit ou présente le calendrier de la formation (remise des travaux, bilans d'étapes) (Rodet, 2011).

Fonctions techniques

« Il doit présenter le dispositif technologique » aux apprenants et « leur permettre de découvrir les outils à utiliser dans la formation » (Guillaume, 10 : 2009) et dans l'accompagnement technique; le tuteur va aider (lui-même ou avec l'orientation des techniciens EAD) les apprenants à résoudre les difficultés concernant l'emploi des différentes modalités de communication (mail, forum, etc...), ainsi qu'à choisir la plus appropriée selon l'activité (Denis 2003 : 25-26).

L'aide technique doit aussi se faire de manière proactive, proposant aux apprenants des moyens (guides d'utilisation ou/et foires aux questions) pour démarrer des activités avec des outils techniques que tous ne sont pas censés maîtriser. Par la suite, il doit encourager l'entraide entre apprenants et peut aussi « proposer ou conseiller des ressources et/ou des outils supplémentaires » (Guillaume, 2009 : 10).

Rivens et Barbot, traitent les difficultés techniques comme un obstacle à l'apprentissage et parlent ainsi du tuteur : « Son soutien technique consiste à rendre l'apprenant à l'aise avec le système technique afin qu'il puisse se concentrer sur sa tâche académique » (Rivens et Barbot, 2009 : 197). Pour Glikman (2011), c'est une aide pour s'appropriier des matériels et des environnements informatiques.

Difficultés de la fonction tutorale

Les fonctions d'un tuteur sont multiples et complexes car la variété des situations, des ressources disponibles et des apprenants peuvent les rendre difficiles.

Face à la formation en ligne et à l'emploi des TICE, ce sont les compétences d'ordre pédagogique pour « guider l'apprenant dans son apprentissage et le rendre autonome face à celui-ci » (Reffay et Chanier, 2005 : 27) qui vont principalement déterminer le succès ou l'échec du cours.

Il n'est pas si facile de déterminer la spécificité de la stratégie de tutorat souhaitée dans le cadre d'une activité d'apprentissage selon la nature du tutorat qui, selon Gounon et *al.* (2004), comprend l'ensemble du contenu de chaque intervention, ses formes et la temporalité des actions de tutorat au cours de la session d'apprentissage.

Dans sa thèse, Garrot (2008) analyse les difficultés lorsque le tuteur n'est pas l'enseignant ; cependant, nous en retenons certaines qui pourraient se présenter aussi dans le cas où l'enseignant joue aussi le rôle du tuteur. Les difficultés les plus communes sont liées à l'acquisition de nouvelles compétences pour suivre les nouvelles technologies, à proprement dit celles de la médiatisation des communications, pour se servir de l'environnement informatique, utiliser les outils de communication écrite et dynamiser les échanges synchrones et asynchrones. D'autres difficultés sont liées aux situations de distance manifestées par la démotivation des apprenants, leur manque d'autonomie et le sentiment d'isolement.

Les deux dimensions suivantes sont la médiatisation et la médiation. Ces deux concepts fortement associés demandent une attention spéciale en tant que processus. Dans les dispositifs d'autoformation partielle ou totale, ils impliquent des changements du rôle de l'apprenant et de l'enseignant qui sont plus déterminants et délicats que l'on peut le penser.

Dans un dispositif hybride, l'utilisation des ressources médiatisées est indispensable, car une partie du cours ne se fait pas dans la salle de classe. Pour mettre ces ressources à la disposition des apprenants, il ne suffit pas de les stocker sur une plateforme. « Un dispositif médiatisé offert en ligne n'est pas la simple projection virtuelle d'un espace d'apprentissage présentiel remis ainsi à disposition, mais une réorganisation des paramètres qui l'identifient » (Bourdet, 2009 : 13). La médiatisation se réfère aux aspects liés à l'ingénierie de la formation et au design pédagogique. Elle comprend les processus de conception, de production et de mise en œuvre du dispositif dans un environnement technopédagogique (Deschryver et Charlier, 2012).

Notre position en termes de médiation et de médiatisation correspond à celle de Peraya (2008), qui retrace l'évolution de ces concepts depuis 1995. Pour cet auteur, ces deux termes sont largement employés lors des diverses situations d'instrumentation de la communication humaine. Le domaine de l'éducation s'en est bien servi, mais il s'avère nécessaire de préciser ces concepts, car « l'évolution des dispositifs médiatiques pour l'éducation a profondément complexifié les processus tant de médiatisation que de médiation » (*Ibid.* : 1).

Dans le cadre de la communication pédagogique médiatisée, Peraya (1998 ; 1999) a longtemps soutenu une distinction entre la médiation de la relation pédagogique et la médiatisation des contenus de formation (Peraya, 2008 : 476).

Pour ce faire, l'auteur est parti de deux prémisses : la communication est toujours inscrite dans une interaction sociale et toutes les actions humaines instrumentées expérimentent un processus d'instrumentation. Cette relation entre l'objet, l'action et l'usage fait de l'objet (ou artefact) un « outil cognitif » (ou instrument).

5.2.1.3 La médiatisation

La médiatisation désignerait le processus de conception et de mise en œuvre de tels dispositifs de formation et de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des média, des dispositifs techno-sémiopragmatiques⁹³ et/ou des environnements technopédagogiques les plus adaptés ainsi que la scénarisation, occupent une place importante (Peraya, 2008 : 5).

Un campus virtuel, qui a pour objectifs la communication et la formation, doit avoir, selon Peraya (1999), trois composantes essentielles : la structure des ressources et de l'information, la

⁹³ « Peraya a-t-il proposé la dénomination de dispositif techno-sémiopragmatique, qui du point de vue strict de la théorie de la communication, voulait rendre compte de cette triple articulation » (Charlier, 2006 : 471).

représentation visuelle de cette forme de contenus, et l'utilisateur. La première est l'ensemble du matériel d'enseignements et les ressources indexées, structurées et répertoriées. La deuxième est celle qui permet que le campus soit visible à travers une interface et une représentation de nature textuelle simple ou complexe pour présenter de manière organisée les ressources exposées dans la première composante afin de constituer le scénario pédagogique. La troisième, l'utilisateur, est une composante essentielle pour déterminer l'information nécessaire à la résolution de la tâche, car pour intégrer le destinataire il faut considérer sa participation à la construction du sens. Un dispositif médiatique est une activité humaine où la réalité est organisée par la lecture des textes en vue de l'action. Autrement dit, c'est par l'action que l'objet devient instrument.

En tenant compte de ces trois composantes, un concepteur d'un dispositif médiatisé logé dans un campus virtuel doit répondre aux questions portant sur la gestion et l'indexation des ressources et sur la représentation visuelle, pour que la pertinence des registres soit analogique ou symbolique, et sur l'articulation entre l'utilisateur et la représentation construite dans un processus de métaphorisation et de spatialisation⁹⁴. Le campus virtuel ne doit pas confondre un site de formation avec un site d'information ; il doit se constituer un environnement de travail et un centre de ressources formatifs et communicatifs de l'information nécessaire pour les aborder, de travail collaboratif et de systèmes d'aide (Peraya, 1999).

Basé sur les taxonomies existantes, Peraya (2008) propose donc huit fonctions génériques (voir tableau ci-dessous), que tout processus de médiatisation doit accomplir. Dans ces fonctions, nous pouvons voir que la médiatisation ne se limite pas à la simple exposition ni à la mise à la disposition de l'objet en question. C'est en raison des fonctions, des objectifs et du contexte où est inscrite la formation que les concepteurs doivent choisir les objets.

⁹⁴ Pour Peraya, la métaphore spatiale pour la navigation, la recherche, le repérage et la mémorisation des informations est de surcroît une nécessité induite par les mécanismes d'exploration et de manipulation » (Peraya, 1999 : 162).

Fonction	Description
Information	donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées
Interaction sociale	communiquer, collaborer
Production	transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté
Gestion et Planification	des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc. des acteurs, des ressources, des activités
Soutien et accompagnement	pratique tutorale relative aux domaines techniques, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et rationnel
émergence et systématisation de l'activité métaréflexive	considérée comme une aide à l'apprentissage
auto- et d'hétéro-évaluation	
<i>Awareness</i>	gérer et faire circuler les signes de la présence à distance de chaque intervenant dans l'environnement

Tableau 17 : Fonctions génériques de la médiatisation (Peraya 2008 : 5-6)

Pour Valdés (1995), deux démarches sont nécessaires lors de la mise en place d'un dispositif hybride : la démarche d'ingénierie de formation, concernant la structure de formation, et la démarche pédagogique, concernant les fonctions du formateur. La démarche d'ingénierie de formation analyse les processus de mise en œuvre et l'implantation d'un dispositif selon le public ciblé (caractéristiques personnelles et cognitives), l'usage et les fonctions des ressources (ressources matérielles, médias et ressources humaines), les coûts (pour la réalisation, l'implantation et l'utilisation), l'organisation du dispositif (identification des rôles des responsables) et le contrôle (évaluation et régularisation). La démarche pédagogique, exécutée par le formateur, comprend la définition du parcours de la formation et les procédures d'apprentissage, d'évaluation et de validation des apprenants, l'exploitation adéquate des ressources multimédia, l'organisation de séquences pédagogiques et l'évaluation de la formation.

La quatrième composante de la typologie de Peraya et Peltier (2012) est la médiation, ce concept concerne l'intervention humaine dans l'enseignement médiatisé.

5.2.1.4 La médiation

C'est l'ensemble des processus de transformation des comportements humains. Le dispositif devient l'instrument par lequel le sujet interagit avec les objets et avec les autres sujets en modifiant son rapport au savoir, à l'action et aux autres (Deschryver et Charlier, 2012), c'est-à-dire qu'elle concerne les relations.

Si nous partons d'une définition au sens large du terme, par exemple celle du dictionnaire du CNRTL⁹⁵, la médiation est le « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses ». Cette définition peut montrer que servir d'intermédiaire est comme jouer le rôle d'intermédiaire. Ainsi nous pouvons passer à une définition plus spécialisée :

Assurer une médiation, c'est jouer un rôle d'intermédiaire, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes, des groupes, des instances, des institutions, voire des Etats, des liens, qu'ils soient insuffisants ou inexistantes ou qu'ils soient rompus (Beillerot, 2004 : §2).

Beillerot (2004) nous rappelle que la médiation existe depuis longtemps dans les cultures, les Grecs, par exemple, étaient conscients que le juge était un médiateur et les Chrétiens prenaient et prennent toujours Jésus comme médiateur entre Dieu et les hommes. Ces deux exemples servent à illustrer les trois caractères de celui qui est au milieu - la différence, l'altérité et la relation- lui permettant de « jouer un rôle propre dans la conciliation de deux termes en état de division et d'opposition pour faire surgir un résultat » (Beillerot, 2004 : §3)

Si nous essayons de comprendre le rôle du médiateur en nous situant dans le domaine scolaire, et plus concrètement dans celui de l'apprentissage, la première fonction d'un enseignant ne se limite pas seulement à dispenser des connaissances, mais à construire des « situations et des dispositifs permettant à l'élève de surmonter les conflits psycho-socio-cognitifs propres à tout apprentissage » (*Ibid.* : §8).

L'enseignant devient ainsi le médiateur, celui qui possède les moyens à présenter à l'apprenant et son intervention est donc indispensable pour l'aider à franchir les obstacles qui empêchent l'apprentissage. Ce phénomène est connu sous la dénomination de zone proximale du développement et est d'abord décrit par Vigotski :

Ce n'est pas autre chose (...) que la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre indépendamment un problème, et le niveau proximal du développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon plus capable (Rivière, 1990 : 94).

⁹⁵ Centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diation>

Plus tard, Bruner propose le concept de *scaffolding* et celui de *contingent instructions* ; « *this referred to a process of helpful, structured interaction between an adult and a child to help a child to achieve a specific goal* » (Bruner cite par Lytle. 2003 : 75), ce qui confirme la mission de la médiation humaine lors d'une situation d'apprentissage qui devient accessible grâce à l'intervention d'un médiateur facilitant l'accès au savoir de celui qui essaie de l'atteindre. Chini (2001) signale qu'il est difficile de définir le concept de médiation en dehors d'un cadre constructiviste, voire socioconstructiviste, en se référant à Vigotski et à Bruner, car les interactions humaines sont nécessaires pour que l'utilisation des outils sémiotiques contribue au développement cognitif du langage, c'est l'enseignant qui s'occupe généralement de cette médiation.

La médiation comme acte communicatif devient ainsi un acte social, entre le concepteur qui passe un message codé ou médiatisé à un récepteur qui l'aborde. Barchechat et Pouts-Lajus, 1990, cités par Peraya 2008, distinguent deux types d'interactivité : fonctionnelle et intentionnelle. Elle est fonctionnelle par la communication machine et l'utilisateur, comprise comme la capacité de l'apprenant à interagir avec la machine pour modifier ses connaissances ; elle est intentionnelle par la reconstruction d'une interlocution entre le concepteur absent physiquement, mais présent à travers le contenu médiatisé. L'instrument est chargé de contenu et est porteur d'un message à plusieurs intentions dont se dégagerait une lecture multiple : « l'empreinte de l'auteur, la façon d'interpeller le destinataire, de s'adresser à lui et de l'impliquer constituent une forme essentielle de médiatisation de la relation » (Peraya, 1999 : 156).

Ces deux interactivités prouvent une relation indispensable inhérente aux processus de médiation et de médiatisation. « En toute rigueur, en terme de design pédagogique, la scénarisation devrait prendre en compte l'un et l'autre de ces deux aspects dans l'élaboration d'un véritable dispositif d'énonciation médiatisée » (*Ibid.*, 1999)

L'accès aux savoirs est actuellement de plus en plus médiatisé à tel point qu'on pourrait craindre la substitution des enseignants, mais les exigences du développement et de la reconnaissance des citoyens demandent la médiation humaine pour aider à surmonter les conflits. Apprendre va au-delà d'être exposé aux savoirs et un sujet social doit construire ses connaissances dans le contexte auquel il appartient ; cette construction est possible grâce à son expérience personnelle et à

l'interaction sociale. L'apprentissage ne sera efficace qu'après la mise en marche d'une série de processus cognitifs (réflexion, analyse, élaboration, catégorisation...) pour que l'information se transforme en concepts qui auront un sens dans un projet personnel en relation avec le monde (Barbot et Lancien, 2003).

La médiation humaine peut être vue sous plusieurs angles, mais nous allons nous centrer ici sur la médiation technologique ou instrumentale (constitutive de l'instrument). Rabardel et Samurçay, cités par Peraya (2008), comprennent la médiation humaine comme la construction d'un instrument, qui n'est qu'un artefact en dehors du cadre de l'activité humaine, par des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. « Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité et d'autre part, les structures artefactuelles autrement les objets matériels mais aussi symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité. » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 479). C'est ainsi que :

« Sémioticiens et cognitivistes pourraient donc s'accorder au moins sur ce point : les TICs, en tant qu'outil cognitif, possèdent donc une double nature, symbolique et technologique (...) Le dispositif et l'artefact technologique contribuent à la configuration du message, à son sens et à sa signification » (Peraya, 1999 : 155).

Les médias mobilisent nos représentations internes et il est donc important de comprendre « comment les apprenants internalisent les codages d'éléments symboliques présents dans les médias et les utilisent pour extraire de l'information pertinente et développer des habiletés à partir des messages médiatiques » (Barbot et Lancien, 2003 : 27). L'instrument médiatisé porte ainsi une double information ; en tant que véhicule et sur le contenu véhiculé. Ces deux aspects doivent limiter le choix de l'outil technologique et son utilisation en sachant que le type d'interaction modifie l'exercice de la pensée selon les éléments symboliques activés.

Pour MacLuhan, « le médium, c'est le message » (McLuhan 1977 : 50). Lorsqu'il affirme que le médium est le vrai message plutôt que son sens ou son contenu « Je ne vais pas jusqu'à dire que ce qu'il exprime ne joue aucun rôle. J'estime simplement que ce rôle est de nature subordonnée » (*Ibid.* : 51). Cela invite sans doute à bien réfléchir à la nature des représentations matérielles en relation avec le message que les enseignants proposent dans leurs dispositifs médiatisés.

Le parcours de formation ne peut se faire sans apprentissage du médium, et la forme des activités (type d'interactivité par exemple) va conditionner le sens qu'elles prendront pour les acteurs qui les mettront en œuvre. Confrontés aux exigences de la nécessité

d'autonomisation, de spécification des parcours, de gestion distanciée (et partagée) des actions de formation, les dispositifs s'orientent aujourd'hui majoritairement vers des types de formations ouvertes ou semi-ouvertes (FOAD), et mettent en avant une certaine plasticité des formes (choix des contenus, modes d'accès à ces contenus, programmations plus modulaires, délinéarisation des programmes (Bourdet, 2014b :⁹⁶)

La médiation porte donc un défi aux concepteurs pédagogiques qui oublient souvent la composante interactionnelle en priorisant les contenus. Le rôle des enseignants et des apprenants doit sans doute évoluer selon l'implémentation des TIC, notamment dans le cadre de formations à distance qui risquent de « s'industrialiser ». L'industrialisation de la médiation, à la lumière d'Elizabeth Fichez (2003), est considérée selon trois types évolution dans le métier d'enseignant : la médiatisation des contenus et la logique de production de services, consistant en l'acquisition d'un savoir-faire en ingénierie pédagogique et technique ; le management de la production de services de la part de l'institution comprenant la gestion politique, financière, logistique, pédagogique et de ressources humaines ; et finalement, le métier nécessaire de formateur / médiateur pour garantir le succès du dispositif.

Meunier et Peraya ont distingué quatre formes de médiation : « la médiation technologique qui apparaîtrait comme constitutive du dispositif lui-même, tandis que les médiations sensorimotrice, sémio-cognitive et relationnelle résulteraient de l'effet du dispositif respectivement sur les processus cognitifs et relationnels de la communication » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006 : 478). Ces trois dernières formes de médiation sont étroitement liées de manière complexe en se constituant en vrai défi pour la réalisation d'un dispositif entièrement satisfaisant et efficace (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006).

Charlier, Deschryver et Peraya proposent un nouveau modèle en articulant le modèle de Meunier et Peraya avec celui de Rabardel et Samurçay en 2001. Le modèle de Rabardel et Samurçay a quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémologique (orientée vers la connaissance de l'objet) ; la médiation praxéologique (vers l'action) ; la médiation réflexive (vers le sujet lui-même) et la médiation relationnelle (entre les sujets).

Le modèle de Charlier, Deschryver et Peraya, présenté par Peraya, contient cinq formes de médiation instrumentale sur lesquelles repose l'usage d'un environnement technopédagogique:

⁹⁶ <http://dms.revues.org/713#quotation> Consulté le 17 mars 2015

Sémio-cognitive (orientée vers la connaissance de l'objet), sensorimotrice (portant sur les comportements gestuels et moteurs induits par ou en interaction avec l'instrument), praxéologique (portant sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (commune aux deux modèles et portant sur la relation entre les sujets) et réflexive (portant sur le sujet lui-même et impliquant donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage) Peraya (2008 : 7).

Les auteurs proposent la figure ci-dessous pour les représenter :

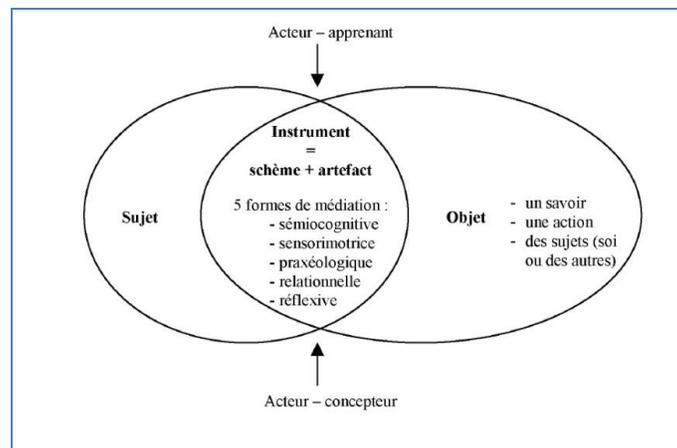


Figure 6 : Représentation de la médiation instrumentale selon Charlier et *al.* (2006 : 479)

Cette représentation illustre comment l'interaction du sujet avec l'objet (un savoir, une action ou un sujet) transforme ce dernier en instrument. L'interaction peut se comprendre depuis plusieurs optiques ou formes de médiation.

Le rôle du médiateur ne doit pas changer dans un environnement médiatisé par rapport à un environnement direct car ses fonctions institutionnelles, didactiques, pédagogiques et psychologiques doivent toujours faire partie de sa fonction de médiateur.

Demaizière (2007) considère plusieurs niveaux de médiation : il y a d'abord la construction des ressources, ensuite la mise en scénario et finalement la « re-médiation » pour compléter le cycle. Cet auteur propose les aspects à considérer lors de l'utilisation des TICE pour la didactique des langues, que nous mentionnerons ici de manière succincte et que nous interpréterons, entre parenthèses, comme des questions que l'enseignant doit se poser avant de proposer un outil :

- ✓ Hypothèses sur l'apprentissage et la conception de l'objet d'étude (portant sur des questions : comment l'apprenant apprend-il ? L'outil est-il pertinent ?)
- ✓ Expertise et qualité (les outils sont-ils bien dessinés ? Leur qualité technologique est-elle bonne : ergonomie, utilisabilité, son, image... ?) ;
- ✓ Anticiper et prendre en compte les représentations des différents acteurs (principalement pour les outils peu connus. Quelles « distances » entre l'apprenant et le savoir vont se révéler ? Spatiale, temporelle, technologique, (socio)culturelle, socio-économique, pédagogique, éducative, interpersonnelle, structurelle, psychologique, cognitive, relationnelle, transactionnelle ?) ;
- ✓ Aides générales ou spécifiques, contextualisées ou non (le type d'aide et le contexte d'utilisation sont-ils adéquats ?) ;
- ✓ Intervention réactive et proactive (comment intervenir de manière proactive pour ne pas freiner l'initiative de l'apprenant ?) ;
- ✓ Donner la solution (comment privilégier les processus de réponse pour aider l'apprenant à trouver la solution ?) ;
- ✓ Poids de l'évaluation, de la vérification (l'outil aide-t-il à apprendre ou vérifie-t-il les résultats ?) ;
- ✓ L'aide dans le temps : avant, durant, après ; temps à prendre, à perdre ou à ne pas perdre (le temps attribué pour l'interaction avec l'outil est-il approprié pour l'apprentissage ?) ;
- ✓ L'aide entre insuffisance et excès, inutilité et nocivité (l'aide fournie par l'utilisation de l'outil est-elle dûment modérée pour ne pas inverser son objectif ?).

Le concept de médiation nous permet de comprendre que l'importance du médiateur dans les dispositifs pédagogiques est essentielle pour guider les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Les dispositifs médiatisés présentent des innovations qui peuvent générer des rejets de la part des apprenants, disons habitués aux dispositifs traditionnels.

« La synergie entre ressources humaines et ressources matérielles structurent les ressources éducatives autour des deux fonctions complémentaires d'accès aux activités d'apprentissages et d'accès à des ressources favorisant la communication et la socialisation » (Poisson, 2003 : 90). Mais la simple disposition de ressources technologiques n'assure pas pour autant l'apprentissage.

Poisson signale que ce qui caractérise les dispositifs d’autoformation éducative⁹⁷ est la nature du pilotage des objectifs plus que celle des médias utilisés.

Les technologies de l’information et de la communication ne sont pas automatiquement des déclencheurs de pratiques nouvelles ; elles agissent par contre comme des amplificateurs de pratiques existantes surtout si elles sont pilotées par des finalités par exemple l’accompagnement de l’auto-direction des apprentissages (Poisson, 2003 : 90).

La figure ci-dessous représente bien l’articulation entre les processus de médiation et de médiatisation

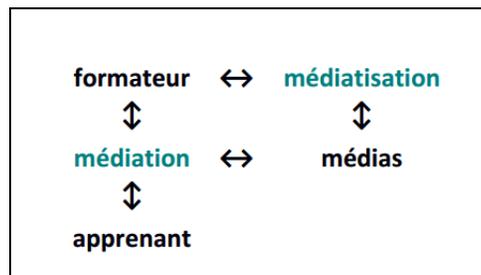


Figure 7 : Articulation de médiation et médiatisation (Ortaer, 2012 : 4)

La réalité nous montre que « les institutions ont tendance à rationaliser le passage de la médiation humaine à la médiatisation technologique en invoquant l’efficacité » (Fichez cité par Gettliffe-Grant 2004 : 4), au lieu de se concentrer sur l’apprenant et son accompagnement. Cette idée révèle une disposition générale à rester dans le plan technologique ou dans le processus de médiatisation au détriment de l’intervention du facteur humain, autrement dit celui de la médiation. Les appréciations d’« efficacité » se limitent aux contenus numériques qui peuvent alléger les tâches des enseignants, sans pour autant évaluer les effets sur l’apprentissage. Pour Barbot (2003) citant Bézille (1996), il y a aussi ceux qui attribuent au concept d’autonomie toute la responsabilité de l’usager face aux contenus et à ses apprentissages. Il n’est pas rare de trouver des interprétations erronées de la part des enseignants qui pensent que la médiatisation remplace la médiation.

Pour certains, dont Belisle (2003), la médiatisation, de plus en plus répandue de nos jours, ne remplacera pas la médiation. Bien que l’intelligence pratique évolue comme un des effets des médias, le développement de l’expérience d’apprentissage n’exclut pas le rôle de l’enseignant,

⁹⁷ Selon Poisson « L’autoformation éducative est née de la rencontre entre autoformation et formation ouverte » (1996 : 1)

indispensable pour aider l'apprenant à s'adapter à de nouveaux systèmes de représentations, tandis que pour d'autres, d'après l'évolution des progrès technologiques à long terme, « la médiatisation technologique reste un phénomène qui peut exister en dehors de la médiation humaine en ne se centrant que sur elle-même » (Maignine, cité par Gettliffe-Grant 2004 : 5). Selon un groupe de chercheurs participant à l'analyse sur la médiation, la médiatisation et l'apprentissage⁹⁸ dont Gettliffe-Grant présente un compte-rendu, ces différentes appréciations démontrent qu'il n'y a pas de consensus en ce qui concerne les positions envers la médiation et la médiatisation de l'avenir. Toutefois à présent, il est clair que la médiation est indispensable dans les processus d'apprentissage médiatisé. Jacquinot (citée par Gettliffe-Grant) donne une place spécifique à ces deux concepts et confirme que la médiatisation ne doit pas remplacer la médiation.

La cinquième et dernière dimension abordée dans la typologie de Peraya et Peltier (Deschryver, 2012) traite le degré d'ouverture du dispositif, elle concerne la liberté octroyée aux apprenants.

5.2.1.5 Le degré d'ouverture du dispositif

« L'ouverture renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix pour qu'il puisse exercer un contrôle sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2006 : 1).

Cette dimension fait référence à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et au degré d'ouverture du dispositif. Il concerne la liberté de l'apprenant face aux situations d'apprentissage qui est étroitement liée à son niveau d'autonomie. Selon Jézégou (2008), ce degré face au dispositif peut se diviser en trois logiques : dans la première, l'apprenant organise ses apprentissages ; dans la deuxième, le dispositif définit les situations d'apprentissage ; et dans la troisième, les situations sont déterminées par l'enseignant et l'apprenant.

Dans la première logique, le dispositif met à la disposition de l'apprenant des ressources pour qu'il les choisisse selon ses objectifs et ses méthodes et qu'il détermine ses situations

⁹⁸ Cette analyse a donné origine à la publication du n°6 de « Questions et recherches » des Éditions de l'École normale supérieure de Lyon.

d'apprentissage (Jézégou 2008). Ce type de dispositif est qualifié par l'auteur comme « hautement ouvert » étant donné son intervention presque inexistante vis-à-vis des apprenants. Dans la deuxième logique, c'est le dispositif qui impose les situations d'apprentissage sans laisser aucune liberté de choix aux apprenants (*Ibid.*, 2008). Ce dispositif est « fermé » car le contrôle pédagogique sur les apprenants est total.

Dans la troisième logique, le dispositif et l'apprenant déterminent les situations d'apprentissage par des négociations selon les ressources et les conditions limitées en présentiel (*Ibid.*, 2008).

Il peut se trouver des dispositifs ayant différents degrés d'ouverture, du plus fermé à celui hautement ouvert, selon la liberté de choix attribuée aux apprenants et selon les éléments et les facteurs qui déterminent les situations d'apprentissage.

Ce concept d'ouverture nous intéresse particulièrement, car il est étroitement lié au concept d'autonomie des apprenants. La liberté des choix sur la disposition des ressources et sur les moyens fournis par le dispositif est déjà une condition favorable au développement de l'autonomie.

Toujours pour Jézégou (2008), les environnements médiatisés « fermés » obéissent à une logique d'hétérostructuration qui limite l'expression de l'autonomie des apprenants. Ce sont des environnements pédagogiques ne permettant pas de variations structurelles possibles. La navigation est limitée car les guidages pour l'apprentissage, les évaluations et les communications se font dans des conditions rigides. En revanche, les environnements médiatisés ouverts répondent aux différents styles cognitifs, car les supports permettent une libre navigation et les médias intégrés suivent une logique complémentaire. Ils obéissent à une logique d'auto-structuration permettant à l'apprenant de structurer ses situations d'apprentissage. « Une telle logique d'auto-structuration est d'autant plus consolidée lorsque ces environnements s'intègrent dans un dispositif de formation fondé sur une démarche d'individualisation à visée autonomisante » (Jézégou, 2006 : 9).

Une dynamique d'auto-structuration favorise l'exercice et le développement de l'autonomie des apprenants ; nonobstant, les formations libérées de toute contrainte ne servent pas la cause de

l'autonomisation (*Ibid*, 2006). Comme nous le verrons plus tard, autonomie ne veut pas dire individualisme ou isolement.

Pour évaluer le niveau d'ouverture de notre dispositif, nous allons nous baser sur le processus proposé par Jézégou (2009). L'auteur propose des étapes dans une Grille d'Évaluation de l'Ouverture D'un Environnement éducatif ou GEODE. Elle part de 14 composantes distribuées en trois catégories que nous résumons dans le tableau suivant :

Catégories	Composantes
Spatio-temporelle	accès, lieu, temps, rythme
Pédagogique	objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation
Communication éducative médiatisée	supports d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines

Tableau 18 : Catégories et composantes pour évaluer le degré d'ouverture d'un environnement éducatif (Jézégou, 2009)

Chaque catégorie regroupe, selon sa nature, les composantes du dispositif.

Pour calculer la proportion des modalités d'apprentissage, il suffit de diviser le nombre d'heures assignées à chaque modalité, de les multiplier par 100 pour obtenir un pourcentage et de diviser ensuite le résultat par le nombre total d'heures du cours. Comme exemple, imaginons un cours ayant une durée totale de 64 heures, il y a 32 h de travail d'autoformation assistée, aucune heure de travail dirigé à distance et 32 h de travail en présentiel :

$$\text{Travail d'autoformation assistée} = (32 \times 100) / 64 = 50 \%$$

$$\text{Travail dirigé à distance} = (0 \times 100) / 64 = 0 \%$$

$$\text{Travail en présentiel} = (32 \times 100) / 64 = 50 \%$$

Selon cet exemple, ce dispositif comporte 50% de travail d'autoformation assisté et 50 % de regroupement. Cette valeur peut aussi s'exprimer si 100 % équivaut à l'unité. Ainsi 50% est 0.5 de l'unité, autrement dit la moitié.

Modalité d'apprentissage	Nombre d'heures	Proportion
Autoformation assistée (travail en autonomie)	(numéro d'heures x 100) / 64	

Travail dirigé à distance (communication synchrone)	(numéro d'heures x 100) / 64	
Regroupement (travail en présentiel)	(numéro d'heures x 100) / 64	
TOTAL	64	100%

Tableau 19 : Proportion des modalités d'apprentissage selon le nombre d'heures de la formation à manière d'exemple.

Pour évaluer le niveau d'ouverture du dispositif, il faut connaître celui de chaque composante et cette information nous permettra aussi de connaître celui de chaque catégorie.

L'auteur propose, dans ce but, le questionnaire suivant dont le score correspond à une valeur entre 0 et 4, selon la liberté de choix des apprenants dans chaque composante. Les valeurs à choisir vont de (0) pour aucune liberté de choix jusqu'à (4) pour une liberté totale.

N° de composante GEODE:	Modalité 1 d'apprentissage de l'environnement éducatif	Pas du tout libre : 0	Pas vraiment libre : 1	Moyennement libre : 2	Plutôt libre : 3	Tout à fait libre : 4
1	L'accès : L'apprenant est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?					
2	Le lieu : L'apprenant est-il libre de choisir les (le) lieu(x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ?					
3	Le temps : L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?					
4	Le rythme : L'apprenant est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?					
5	Les objectifs : L'apprenant est-il libre de choisir les objectifs à atteindre au travers de sa formation et de ses apprentissages ?					
6	Le cheminement : L'apprenant est-il libre de choisir le cheminement d'apprentissage qui lui convient le mieux ?					
7	La séquence : L'apprenant est-il libre de choisir le séquençage ou l'ordre de succession des activités pédagogiques ?					
8	Les méthodes : L'apprenant est-il libre de choisir les méthodes pédagogiques qui lui conviennent le mieux (conventionnelles, actives, etc.) ?					
9	Le format : L'apprenant est-il libre de choisir de travailler seul, à deux ou en groupe ?					
10	Les contenus : L'apprenant est-il libre de choisir les contenus théoriques et/ou pratiques qui lui conviennent le mieux ?					
11	Les supports : L'apprenant est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ?					
12	L'évaluation : L'apprenant est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?					
13	Les outils de communication : L'apprenant est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?					
14	Les personnes-ressources : L'apprenant est-il libre de choisir les personnes-ressources qui lui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?					

Tableau 20 : Questionnaire pour obtenir le score de chaque composante selon le degré de liberté de choix des apprenants (Jézégou, 2009).

Pour calculer le degré d'ouverture d'un dispositif, il faut connaître la valeur choisie de 0 à 4 selon le questionnaire et le coefficient de pondération donné à chaque composante, car toutes n'ont pas le même degré d'importance. Le tableau ci-dessous le montre plus clairement :

Les trois catégories des composantes	Composantes associées	Valeur choisie (A)	Coefficient de pondération (B)	Score C = (AxB)	Score (D) maximum possible	Degré d'ouverture = (C/D) x 100
Composantes Spatio-temporelle	accès		3.5		14	
	lieu		3.4		13.6	
	temps		3.2		12.8	
	rythme		3.2		12,8	
	objectifs		2.8		11.2	
Composantes pédagogiques	cheminement		3.2		12.8	
	séquences		2		8	
	méthodes		2.8		11.2	
	format		2.9		11.6	
	contenu		1.6		6.4	
	évaluation		1.8		7.2	
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissages		3		12	
	Outils de communication		2.8		11.2	
	Ressources humaines		3.2		12.8	
Environnement éducatif	somme		39.4		157.6	Degré d'ouverture du dispositif

Tableau 21 : Grille finale pour calculer le degré d'ouverture du dispositif hybride (Jézégou, 2009).

A = valeur choisie dans le questionnaire précédent (0,1, 2, 3, 4)

B = coefficient pondéré assigné selon le degré d'importance de chaque composante

C = score obtenu, qui est le résultat de la multiplication de la valeur (A) par le coefficient pondéré (B)

D = score maximum, qui est le résultat de la multiplication du coefficient par 4, ou choix maximum.

Le degré d'ouverture de chaque composante et de l'environnement en pourcentage est le résultat de la division du score (C) par le score maximum (D) et de sa multiplication par 100. Ces valeurs permettent la représentation graphique et pour autant une appréciation visuelle des niveaux d'ouverture de chaque composante et de leur relation de proportionnalité.

Pour connaître le degré d'ouverture de chaque catégorie, il suffit de calculer la proportion entre la somme des scores obtenus des composantes de chaque catégorie et celle des scores maximums. Si on veut la valeur en pourcentages, il suffit de multiplier par 100. La grille suivante résume cette information.

Catégories des composantes	Somme des scores obtenus	Somme des scores maximum possibles des composantes	Degré d'ouverture
spatio-temporelles			
Pédagogiques			
communication éducative médiatisée			

Tableau 22 : Grille du degré d'ouverture de chaque catégorie (Jézégou, 2009).

Nous pouvons finalement définir le dispositif selon la typologie des environnements éducatifs en fonction de leur degré d'ouverture, selon Jézégou (2009), en consultant le tableau suivant :

Degré d'ouverture en %	Typologie d'environnement éducatif
$100 \geq \text{score} >$	90 hautement ouvert +
$90 \geq \text{score} > 80$	hautement ouvert
$80 \geq \text{score} > 70$	hautement ouvert -
$70 \geq \text{score} > 60$	moyennement ouvert +
$60 \geq \text{score} > 50$	moyennement ouvert
$50 \geq \text{score} > 40$	moyennement ouvert -
$40 \geq \text{score} > 30$	peu ouvert +
$30 \geq \text{score} > 20$	peu ouvert
$20 \geq \text{score} > 10$	peu ouvert -
$10 \geq \text{score}$	Fermé

Tableau 23 : Typologie des environnements éducatifs selon le degré d'ouverture (Jézégou, 2009 : 94)

Pour faire le bilan, nous pouvons dire que tous ces éléments théoriques nous permettent de nous appuyer sur les dimensions et les composantes de la typologie présentée par Peraya et Peltier (Deschryver, 2012) pour décrire notre dispositif.

Le tableau suivant récapitule cette typologie : il présente les six types de dispositifs hybrides selon la fréquence d'apparition des 14 composantes.

Dimension	Numéro de la Composante	Intitulé de la composante	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Articulation	Comp1	Participation	Rarement	Peu fréquente	Peu	Rare mais	Assez	Fréquente

présence/distance		active des étudiants en présence	sollicitée		fréquente	importante quand existante	fréquente	
	Comp2	Participation active des étudiants à distance	Activités non scénarisées	Activités non scénarisées	Prises en considération mais non scénarisées	Activités scénarisées (groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)
Médiatisation	Comp3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Non	Non	Non	Fréquente	Peu fréquente	Fréquente
	Comp4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	Non	Rare	Oui (surtout gestion)	Fréquente	Fréquente	Fréquente
	Comp5	Médiation	Non (ressources textuelles)	Oui	Ressources textuelles intégrant des pages visuelles	Fréquente	Occasionnelle	Fréquente
	Comp6	Travaux sous forme multimédia	Non	Possible	Rare	Rare	Occasionnelle	Fréquente
	Comp7	Utilisation d'outils de communication	Non	Non	Rare	Oui	Non	Fréquente
	Comp8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents	Non	Non	Non	Oui	Non	Fréquente
Médiation	Comp9	Objectifs réflexifs et relationnels	Non	Avis partagés	Mitigés	Oui en lien avec les dispositifs technologiques	Mitigés	Avis favorable en lien avec les dispositifs technologiques
Accompagnement	Comp10	Accompagnement méthodologique par les enseignants	Rare	Rare	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent
	Comp11	Accompagnement métacognitif par les enseignants	Rare	Occasionnelle	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Fréquent	Fréquent	Fréquent
	Comp12	Accompagnement par les pairs	Rare	Rarement	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent
	Comp13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	Non	Partagé	Assez rare	Faible	Assez grande	Grande
Ouverture	Comp14	Recours aux ressources et acteurs externes	Rare	Occasionnel	Occasionnel	Parfois	Assez fréquent	Fréquent

Tableau 24 : Comparaison des six types de dispositifs selon la fréquence d'apparition de chaque composante (Peraya et Peltier, 2012 : 80-81).

Nous pouvons voir dans l'ensemble que les composantes : « distance », « utilisation des ressources externes » et « liberté des choix des apprenants » des configurations des types 4, 5 et 6 sont plus importantes que dans les configurations des types 1, 2 et 3. Il est aussi remarquable que, dans les types 4, 5 et 6, « les activités de groupe », « l'utilisation des outils », « l'interaction », « la communication synchrone » et « la collaboration » coexistent simultanément.

À partir du type 5, « la participation active des étudiants » est supérieure, ce qui favorise leur engagement vis-à-vis des activités proposées. En ce qui concerne « l'accompagnement », il se développe de manière particulière à partir du type 4, car, pour les trois premiers types, cet accompagnement se fait en présence et de manière moins organisée.

Les auteurs ont conclu que, pour les trois premiers types, le rôle principal est celui de l'enseignant car la participation des étudiants est plutôt rare, l'approche pédagogique est orientée vers les contenus et les activités distantes ne sont ni scénarisées ni organisées. En revanche, pour les types 4, 5 et 6, le rôle principal est celui de l'apprenant car l'approche pédagogique est orientée vers l'apprentissage et les activités distantes sont organisées et scénarisées. Étant donné les caractéristiques au sein de ces trois derniers types, il y a des différences concernant la médiation attendue, les ressources, la liberté des choix, la participation des étudiants et l'utilisation des outils de communication synchrone et de collaboration.

5.4 Conclusion du chapitre

Nous avons abordé dans ce chapitre la définition du dispositif hybride de formation qui provient de l'innovation de la mise à distance partielle d'une formation en présentiel. Nous parlons donc d'« hybrider », mais cette hybridation n'est pas invariable car elle va dépendre de plusieurs facteurs déterminés par les conditions et les dispositions des ressources humaines et matérielles. De ce fait, on pourrait dire que chaque dispositif a sa propre configuration. La manière d'agencer cette alternance des séances en présentiel et à distance dépend des besoins ; les séances en présentiel peuvent ainsi être consacrées à traiter de contenus et/ou de compétences différentes, ou à reprendre autrement ceux qui ont été abordés en ligne, mais, dans tous les cas, comme le signale Nissen, (2007), en cherchant à se centrer sur l'apprenant.

Pour décrire de manière systématique notre dispositif, nous nous sommes basée sur la typologie proposée par Peraya et Peltier (Deschryver, 2012), qui décrit six différents types de dispositifs hybrides selon cinq dimensions : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et distantes ; l'accompagnement humain ; les formes particulières de médiatisation et de médiation et le degré d'ouverture du dispositif. La mise à distance et l'articulation des phases présentiels et distantes sont abordées selon la distribution proposée par COMPETICE sous cinq formes de combinaison, où la proportion va d'une légère participation à distance

jusqu'à la presque disparition de la composante présentielle. L'accompagnement humain fait référence aux fonctions du tuteur, selon plusieurs disciplines, pour guider et soutenir les apprenants lors des conflits suscités par l'innovation. La médiation et la médiatisation sont deux processus fortement liés qui se rapportent à la mise en route et à l'utilisation adéquate des ressources multimédia ou technologiques. Finalement, le degré d'ouverture du dispositif concerne la disposition des éléments qui caractérisent le dispositif et la liberté octroyée aux apprenants pour les choisir.

Dans le chapitre suivant, nous aborderons le concept d'autonomie chez les apprenants et ses caractéristiques, ainsi que son importance dans les formations hybrides. Dans la culture éducative colombienne, les étudiants ne sont pas habitués à travailler de manière autonome. Étant donné que les dispositifs hybrides se caractérisent par l'absence physique partielle de l'enseignant et que les apprenants doivent être plus ou moins autonomes, il nous faut penser à une pédagogie favorable au développement de l'autonomie. Dans notre cas, nous sommes conscientes que, dans l'éducation supérieure, l'autonomie n'est pas seulement une exigence mais une fin. « La finalité de tous les processus d'apprentissage, notamment dans l'enseignement supérieur, est le développement de l'autonomie » (Manderscheid, 2007 : 50). L'éducation supérieure, comme étape de préparation à la vie professionnelle et d'adulte indépendant, doit veiller à ce que les étudiants soient capables d'agir face aux situations d'apprentissage.

CHAPITRE VI :
DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE

Le chapitre précédent a abordé les éléments conceptuels nécessaires pour comprendre le concept de dispositif hybride et ses caractéristiques selon une typologie divisée en dimensions et en composantes. Par définition, un dispositif hybride est considéré comme innovant, puisqu'il s'agit d'introduire des séances non présentielles dans un cadre de formation en présentiel, ce qui implique un changement de paradigme éducatif où l'apprenant n'est pas toujours accompagné physiquement par l'enseignant. Il nous semble donc important de considérer dans ce chapitre les termes « autonomie » et « autoformation », car ils sont interdépendants et, par ailleurs, ils sont directement proportionnels au degré d'ouverture du dispositif.

Nous prétendons que, dans notre dispositif hybride, l'autonomie constitue à la fois une modalité d'apprentissage et une finalité (Rivens et Barbot, 2009 ; Barbot et Jacquinet, 2008 ; Manderscheid, 2007). Pour ce faire, nous aidons les étudiants à atteindre leurs objectifs et à surmonter les crises qui selon nous dérivent du changement de paradigme éducatif à l'aide d'une pédagogie autonomisante.

Nous aborderons finalement les stratégies d'apprentissage selon la classification faite par Orrego et Díaz (2010) à partir d'une étude menée dans notre école de langues. La connaissance des stratégies, que les étudiants ont employées, modifiées ou innovées face à cette nouvelle expérience, nous donnera aussi des indices de l'influence du changement vécu.

6.1 Autonomie

Dans les formations hybrides, le besoin d'autonomie est supérieur à celui des formations en présentiel, parce que ni l'enseignant ni les pairs ne sont toujours physiquement présents pour dynamiser la situation d'apprentissage et c'est l'apprenant qui doit déterminer le moment, le lieu et l'utilisation des ressources médiatisées (Nissen, 2007).

Dans le domaine éducatif « Le terme « autonomie » n'est apparu dans le discours pédagogique qu'en 1960 avec A.S. Neill » (Vayer, 1993 : 141). Selon Vayer, c'est dans les pédagogies « institutionnelles » que ce terme est associé à celui d'« autogestion » et de « prise en charge » pour faire référence à la confiance faite à l'enfant et à ses capacités, qui étaient cependant atténuées par des règles externes.

Il est rare de ne pas trouver le nom d'Henry Holec associé à la définition du concept d'autonomie. C'« est le premier théoricien qui a fourni une définition de l'autonomie applicable dans le cadre de l'enseignement » (Lang, 2010 : 10). D'après Holec (1979), le concept provient du courant sociopolitique des pays industriellement avancés qui, dans les années 1960, cherchaient le progrès social dans l'amélioration du niveau de vie et dans le rapport entre l'individu et la société, de sorte que l'innovation pédagogique dans l'éducation des adultes s'est occupée à développer les capacités des individus leur permettant d'agir de manière libre et responsable en société dans différentes situations.

En ce qui nous concerne plus directement - l'apprentissage des langues étrangères -, la définition de l'autonomie proposée par Holec est présentée comme « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec 1979 : 3) (celui des langues). En allant plus loin, l'auteur signale que ladite capacité doit généralement s'acquérir de manière systématique et réfléchie et qu'elle doit être comprise comme une compétence potentielle de comportement et non comme une conduite de l'individu en situation d'apprentissage.

Celui qui est capable de prendre en charge son apprentissage est considéré comme un apprenant autonome parce qu'il est capable d'en déterminer les objectifs, d'en définir les contenus et les progressions, d'en sélectionner les méthodes et les techniques à utiliser et d'en contrôler et d'en évaluer l'acquisition.

En ce qui concerne la définition des objectifs, l'apprenant doit différencier ceux qui sont externes, ou proposés par l'institution, de ceux qui lui sont propres et qu'il peut changer selon ses besoins et ses motivations personnelles. Pour la définition des contenus, un apprenant autonome sait différencier entre les connaissances utiles et inutiles et la définition des progressions et s'éloigner de celles imposées par ses priorités communicatives. Quant à la sélection des méthodes et des techniques, un apprenant autonome emploie celles qui sont efficaces selon les objectifs à atteindre et celles adéquates aux contraintes externes et internes. Pour les choisir, il a recours à celles qu'il connaît, à celles à découvrir et à celles à fabriquer. Concernant le déroulement de l'acquisition, il décide du rythme de son apprentissage en contrôlant le temps et l'espace, même dans les cas où ces deux facteurs sont imposés. Finalement pour l'évaluation, l'autonomie

d'un apprenant est visible dans sa capacité d'auto-évaluer ses acquisitions par rapports aux objectifs fixés selon ses critères et ses priorités (Holec, 1979).

La définition de l'autonomie proposée par Little part de la négation de l'autonomie considérée comme une capacité d'agir, de réfléchir et de prendre des décisions de manière indépendante : *“Essentially, autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action”* Little (1991 : 4). Pour l'auteur, l'apprenant développe une certaine relation psychologique entre le processus et le contenu de l'apprentissage, car son autonomie se développera suivant la manière dont il apprend et transfère ses nouvelles connaissances dans d'autres contextes.

Benson (2006) compare les positions de Holec et de Little concernant la psychologie de l'apprenant autonome. Pour Holec, un apprenant autonome doit exercer son autonomie jour après jour tandis que, pour Little, c'est une condition de l'apprenant. Cet auteur trouve que la définition proposée par Little en 2000 combine celle de Little proposée en 1991 et celle de Holec en 1981 :

Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action; autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes (*Ibid.* : 23).

Cette définition nous semble assez claire et complète pour décrire globalement les caractéristiques d'un apprenant autonome. Son autonomie est manifestée par ses habilités de réflexion et d'action vis-à-vis de sa formation, comme individu capable d'assumer de manière responsable son apprentissage et d'en évaluer le processus et les résultats. Cependant, nous sommes consciente que « l'autonomie n'est pas un concept absolu ; elle est un continuum dans lequel les différents degrés de l'autogestion et de l'autorégulation sont possibles à différents moments et dans divers aspects de l'apprentissage » (Jiménez, 2007 : 2)⁹⁹.

6.1.1 L'autonomie et les TIC

Comme nous pensons que les TIC facilitent les processus autonomes par leurs ressources matérielles et communicatives, il convient de signaler que cette relation implique des

⁹⁹ Traduit par nous-même.

restructurations méthodologiques et organisationnelles qui gardent les principes sur lesquels se base la formation en question.

Dans le contexte scolaire et avec l'introduction des TIC, l'apprentissage autonome est sujet de polémiques actuelles qui concernent même les organisations sociales et institutionnelles (Linard, 2003). Pour Linard, l'utilisation massive des TIC exige une révision théorique des nouvelles formes d'autorégulation et d'autonomie, puisque l'autoformation, par sa nature, tend à se déborder. Les TIC et l'autoformation, qui requièrent de l'autonomie, doivent donc s'allier pour offrir des solutions qui se présentent dans les formations non présentielles.

Dans l'éducation supérieure, le bon usage des TIC oblige à repenser la formation afin de l'adapter aux nouvelles conditions sociocognitives, économiques et professionnelles, selon Linard (2003), sous trois dimensions : épistémologique qui concerne les connaissances ; pédagogique qui concerne l'acquisition de ces connaissances ainsi que l'autonomie pour la traiter ; et finalement, la dimension éthique concernant les questions à la suite des décisions prises par un agent autonome. À propos de cette dernière dimension, Guély établit un lien entre l'autonomie et les nouvelles possibilités qui apparaissent avec Internet en éducation :

L'Internet et l'autonomie ont un point commun important car ce média et ce concept sont tous deux issus d'une réflexion qui concerne une certaine éthique de l'éducation : le partage des ressources, l'acquisition des compétences qui permettent de mieux apprendre, sont en effet des objectifs communs aux enjeux de la formation tout au long de la vie et à la création du Web.2 (Guély, 2007 : 5).

Si un individu autonome a la capacité de prendre des décisions libres et responsables à partir de processus de réflexion critique et de confrontation étayée, ainsi que d'assumer les conséquences de ses actions, il nous semble que, dans un contexte d'éducation supérieure, un étudiant, autonome ou en voie de le devenir, doit être impliqué dans un processus d'autoformation.

6.2 Autoformation

Nous abordons ce concept parce que, dans notre cas, l'autoformation, ainsi que le développement de l'autonomie chez les étudiants, sont des moyens et des finalités. Nous considérons qu'un dispositif peut apporter les moyens pour que les étudiants apprennent à « s'auto-former » en

devenant de plus en plus autonomes. Nissen (2007) établit la différence entre les dispositifs, où l'autonomie est un prérequis et les savoirs et les savoir-faire sont au centre de la formation, et les dispositifs, où l'autonomisation, en plus de l'acquisition des contenus, est prévue dans l'ingénierie comme objectif de formation.

Le concept d'autoformation date de 1995 lors du Deuxième Colloque Européen sur l'Autoformation (Vindevoghe et *al.*, 1998). C'est un ingrédient essentiel de l'autonomie dans le contexte scolaire et qui peut se comprendre comme une :

Modalité d'apprentissage d'un individu, souvent adulte, qui prend en charge et dirige lui-même tout ou partie de son propre parcours tout en restant inscrit dans un cadre institutionnel. La présence de ce cadre oppose l'autoformation à l'autodidaxie dans laquelle l'individu apprend seul, hors système (Linard, 2003).

À noter que, dans cette définition, l'apprenant est souvent adulte, ce qui nous indique un certain degré d'autonomie. Nous abordons le concept d'autoformation, car c'est dans une démarche « auto-formative guidée », surtout dans un premier temps où nous pensons que l'étudiant apprend à réguler son autonomie face à son processus d'apprentissage. En ce qui concerne le cadre institutionnel, nous considérons que l'apprenant autonome doit respecter le contrat signé avec l'institution, notamment en ce qui concerne les objectifs et les évaluations, sans être affecté dans l'épanouissement de ses capacités.

L'autoformation, pour Alberio (2003), résulte de quatre aspects indispensables : le premier est l'explicitation du projet personnel de formation, défini par les objectifs et les attentes et animé par les motivations intrinsèques. Le deuxième est la responsabilisation de la prise en charge du parcours de formation que l'apprenant acquerra progressivement ; autrement dit, il s'agit de l'auto-direction de l'apprentissage qui se passe en trois étapes : explicitation des besoins sous forme d'objectifs, description factuelle des conditions d'apprentissage et description des contenus et des méthodes d'apprentissage. Le troisième aspect est la prise de conscience des démarches d'apprentissage, ce qui permet de les optimiser, surtout lorsqu'elles sont liées aux objectifs. Le quatrième et dernier aspect est la nécessité impérative du lien social pour que l'apprentissage se concrétise, car l'interaction humaine permet l'auto-structuration des connaissances et l'identification de soi.

Ces aspects nous montrent que l'autoformation est convenable dans tous les aspects de la vie car c'est « le pouvoir du sujet sur sa formation et ses apprentissages, ce qui la relie à la question de l'efficacité personnelle mise en œuvre et de la reconnaissance sociale » (Debon, 2006 : 4).

Dans l'éducation supérieure, les dispositifs d'autoformation sont nécessaires, car l'enseignement traditionnel est caractérisé par des cours magistraux qui ne couvrent pas complètement le public à qui manquent les conditions requises. La variabilité des profils des étudiants (besoins et habilités), le déroulement du cursus (prérequis lacunaires), les contraintes de temps (étudiants salariés, sportifs), les contraintes d'espace (distance, handicaps, maladies) et les contraintes familiales (mères de famille, garde d'un parent malade) sont la preuve du besoin « d'un type d'enseignement flexible faisant davantage appel à un travail plus indépendant, plus autonome et plus personnel ». Vindevoghe et *al.* (1998 : 3). Le bon usage des TIC facilite cette flexibilité en se constituant comme « des outils d'autoformation, utilisés en autonomie accompagnée » (*Ibid.*, 4).

En ce qui concerne les enseignants, leurs fonctions doivent s'adapter au changement du paradigme éducatif ; ils deviennent des guides et des tuteurs qui accompagnent l'étudiant dans les transformations qu'entraîne la nouvelle modalité éducative.

L'enseignant n'est plus alors chargé de transmettre son propre savoir à un groupe, mais d'aider l'étudiant dans sa propre démarche d'appropriation des connaissances, dans l'acquisition d'une méthode de travail efficace et dans le passage d'une écoute passive à une recherche d'informations active (Vindevoghe et *al.*, 1998 : 4).

Ces auteurs présentent quatre conditions nécessaires pour l'introduction d'un cadre significatif d'autoformation :

- ✓Le soutien institutionnel de l'introduction des TIC ;
- ✓La formation adéquate des enseignants à la nouvelle pédagogie ;
- ✓La production pédagogique des outils multimédias conçus pour l'autoformation ;
- ✓Appartenir à un réseau interuniversitaire d'autoformation.

Le besoin d'autoformation est plus évident dans les dispositifs de formation médiatisés. À ce sujet, Debon (2006) analyse trois modèles pédagogiques :

- ✓Modèle 1 : optimisation de l'activité enseignante avec l'usage des TIC ;
- ✓Modèle 2 : amplification de l'activité cognitive des apprenants avec l'usage des TIC ;
- ✓Modèle 3 : prise en charge de la gestion des projets et des itinéraires de formation des apprenants avec les TIC.

Nous nous arrêtons sur le deuxième modèle qui est celui qui se rapproche le plus de notre dispositif. Nous présentons les aspects analysés par l'auteur dans le tableau ci-dessous. Cette classification nous aidera à bien décrire notre dispositif et à expliquer la relation entre les différents aspects qui interviennent lors de la mise en route d'un dispositif médiatisé autonomisant.

Aspect analysé	Description
Les objectifs :	Développer l'autonomie personnelle, professionnelle et sociale des apprenants, mobiliser et permettre une construction autonome du savoir, rendre capable de transférer les capacités acquises en formation.
Les savoirs :	Savoirs reliés aux intérêts et activités dans la vie sociale et professionnelle des apprenants ; savoir traiter et résoudre les problèmes dans leurs aspects cognitifs et professionnels ; savoir apprendre à apprendre.
Les ressources technologiques	Elles exploitent largement les possibilités multimédias offertes pour diversifier les modes de représentations du réel, articuler expérience perceptive et accès à la pensée conceptuelle ou résolution de problème (simulations, jeux pédagogiques, usage des 3 D etc.). Elles incluent différentes formes d' interactivité homme-machine, permettant des boucles de rétroaction entre les actions des apprenants et leurs résultats. Elles activent de nouvelles formes et types de médiations humaines, synchrones ou asynchrones, en direct ou en différé, avec un collectif ou une seule personne. Elles sont intégrées souvent sur des plates-formes de formation à distance ou disponibles sur supports technologiques variés.
Les activités enseignantes	Il apparaît clairement un découplage entre la conception des ressources technologiques, celle du dispositif d'ensemble, et leur mise en œuvre, ce qui souvent amène des acteurs différents et une division nouvelle du travail pédagogique. - La conception des ressources multimédias impliquent des nouveaux professionnels (informaticiens, développeurs etc..) et une équipe projet qui peut être conduite par l'enseignant responsable de la formation ou incluant sa participation. L'enseignant qui s'y est engagé ne poursuit pas forcément dans les activités de mise en œuvre ; d'autres, tuteurs (le terme apparaît) ou formateurs, les prennent en charge. Ils deviennent pour les apprenants des médiateurs d' apprentissages utilisant avec eux et pour eux les ressources technologiques et non-technologiques (dont la recomposition en dispositif intégré n'est pas évidente). - L'enseignant peut utiliser des ressources technologiques produites par d'autres, son activité centrale devenant la conception et l'organisation du dispositif , intégrant les ressources (en décryptant leur fonction formatrice) à d'autres moyens et relations, au service des objectifs recherchés. Son action pédagogique peut se poursuivre dans l'activité tutorale qui n'exclut pas l'activité enseignante classique (ce que l'on voit dans les dispositifs dits « hybrides »). Avec cette forme, la recomposition des activités d'enseignement et d'apprentissage est à l'œuvre, reliant symboliquement pour l'appropriation repères institutionnels, savoirs, et relations, autonomie et apprentissages.
Les activités apprenantes	La participation individuelle au parcours de formation est activée avec la confrontation autonome aux ressources, médiatisées ou non, proposées dans le dispositif. Interactivité et interactions virtuelles et/ou physiques avec les pairs et l'enseignant-tuteur se conjuguent, avec un choix possible et un usage différencié (selon les dispositifs et leurs contraintes) des temps et lieux de formation, des types de ressources formatives ou activités mises à disposition, de l'usage des médiations humaines associées. Organisation autonome d'activités, affrontement aux problèmes cognitifs rencontrés, auto-évaluation, sont présents.
Les dispositifs :	Ils proposent en dominante des parcours individualisés de formation, ou des dispositifs mixtes articulant des modules individualisés et des situations collectives. Processus de médiatisation et médiation sont différenciés et articulés à fin d'apprentissage. Pour préciser le type de dispositif apparaissent les termes de formation ouverte et d'autoformation : FOAD, Espaces ouverts de formation, RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation)...et aussi ceux de campus numériques, universités virtuelles...
Théorie de l'apprentissage et pratique auto-formative	L'approche constructiviste de l'apprentissage est dominante dans ce modèle, pour laquelle apprendre c'est agir sur le réel pour le transformer. L'aspect multimédia des langages utilisés associant image, texte et son dans la conception et production des ressources, rencontre les représentations des apprenants, mixte elle-même d'affects, de théories et d'images, et facilite le traitement de l'information en élargissant l'expérience d'apprentissage et transformant des données perceptives en objets conceptuels. Les <i>feed-backs</i> renvoyés par la machine ou par les médiations humaines médiatisées ou non, contribuent au conflit cognitif nécessaire à l'appropriation, à l'auto-évaluation, et aux processus métacognitifs (apprendre à apprendre). Dans ce modèle, le parcours individualisé est identifié comme auto-formatif , à la fois différencié et articulé au dispositif, et reliant clairement motivation, apprentissage et autoévaluation de l'apprenant. L'autonomie

	cognitive y apparaît privilégiée avec la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage pouvant questionner le dispositif, remettre en cause ses présupposés et ses directives, les conseils et retours effectués par les médiateurs ou pairs, ce qui peut représenter une prise de risques (échec ou rejet de la formation) pas forcément contrôlée dans ce modèle par les apprenants.
--	---

Tableau 25 : Modèle pédagogique 2 dans les dispositifs de formation médiatisés, selon Debon (2006 :6-7).

La psychologie cognitive explique comment l'apprentissage est un processus actif où l'apprenant, par interaction sociale, construit les significations qui lui permettent d'agir dans le monde qui l'entoure. L'apprenant participe activement au processus d'apprentissage en construisant de nouvelles connaissances basées sur les expériences du présent et du passé. Piaget et Vigotski nous servent de référence pour constater que l'apprentissage est un phénomène social. D'une part, pour Piaget le développement mental est régi par l'activité continue visant à équilibrer les intrusions de l'environnement social et physique avec les besoins de l'organisme et à maintenir ses systèmes structuraux. D'autre part, Vigotski met l'accent sur l'importance de l'histoire sociale et de la culture dans l'éducation, deux facteurs qui nous font penser au constructivisme, qui explique que les cycles de développement individuels sont renforcés par une activité constructive partagée dans l'environnement social (Brook et Oliver, 2003).

Cette théorie psychologique justifie les concepts d'apprentissage centré sur l'apprenant, l'autonomie et l'auto-direction (Gremmo et Riley, 1995). De cette manière, « la centration sur l'apprenant est issue du mouvement constructiviste » (Overmann, 2007¹⁰⁰) et cognitiviste parce que l'acquisition d'une langue ne se fait pas par l'enseignement mais par l'apprentissage. Les dispositifs de formation doivent favoriser le développement des méthodes de raisonnement, des savoir-faire et du sens de responsabilité des apprenants. Les activités proposées doivent se baser sur les besoins et sur les intérêts des apprenants appuyées sur une pédagogie actionnelle incluant la résolution des tâches et l'interaction sociale. Les apprenants construisent individuellement les savoirs, chacun mettant en place les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le plus en développant ainsi leur autonomie par « des approches directes, naturelles et actionnelles » (*Ibid.*,¹⁰¹).

« La distance crée le besoin d'autonomisation. Cette reconfiguration individualisée des espaces de travail et d'échanges déplace l'axe central des stratégies d'apprentissage vers la construction de stratégies métacognitives (...). C'est ainsi que la mise à disposition d'activités devient le déclencheur de recherche et de construction de ressources opérationnelles dans le moment et dans la représentation spécifique qu'en construit l'utilisateur. (Bourdet, 2014b¹⁰²).

¹⁰⁰ <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html> consulté le 22 oct. 2011

¹⁰¹ <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html> consulté le 22 oct. 2011

¹⁰² <http://dms.revues.org/713#quotation> Consulté le 17 mars 2015

Si nous partons de l'idée que l'autonomie peut se développer, nous considérons que, dans les systèmes de formation, l'intervention des enseignants est déterminante ainsi que d'autres aspects comme le contexte et la disponibilité des ressources. Lorsque le développement de l'autonomie est une finalité, nous pouvons parler d'une pédagogie autonomisante.

6.3 Développement de l'autonomie

Dans les processus du développement de l'autonomie, le rôle de l'enseignant est essentiel et, pour cette raison, il doit posséder un esprit ouvert et capable de s'adapter aux changements et aux nouvelles modalités éducatives. Même dans les innovations, il doit promouvoir chez les apprenants les capacités de réflexion, d'interprétation, d'argumentation et de proposition qui sont des compétences nécessaires pour la résolution des problèmes et la prise de décisions. La promotion du travail collaboratif contribue beaucoup au développement en tant qu'individu social qui participe au développement de la société et qui a conscience d'autrui et de son entourage (Buitrago et Amaya, 2000).

En Colombie, l'éducation, en tant que droit fondamental, est efficace si les jeunes citoyens peuvent y accéder et y rester tout au long de leur formation. Sa fonction sociale lui confère une double dimension de « droit-devoir » de l'étudiant. Son comportement doit être cohérent avec les valeurs et les principes qui dirigent les institutions éducatives, sans pour autant affecter le libre développement de sa personnalité. La Constitution colombienne aspire à ce que l'éducation rende les individus plus autonomes et plus capables de respecter l'intégrité et la dignité humaine (Amaya et *al.*, 2007).

Barahona (2009) présente le concept d'autonomie de l'étudiant du point de vue des étudiants, des professeurs et du personnel de direction d'une université de Bogotá. Les étudiants comprennent l'autonomie comme une capacité d'autorégulation en ce qui concerne la prise de décisions et la gestion des activités et des processus du développement personnel. Elle doit être apprise depuis l'enfance, dans le sein familial et à l'école, grâce à l'intervention des enseignants et au suivi de certaines matières qui en favorisent le développement. L'autonomie est définie par le fait d'avoir la volonté de faire ; c'est un processus et une valeur humaine. Pour les professeurs et le personnel administratif, l'autonomie de l'apprenant est, entre autres, la capacité d'exprimer ses pensées, de

dépasser les exigences de l'enseignant, de reconnaître l'autonomie d'autrui et d'agir de manière indépendante. Tous sont en faveur du développement de l'autonomie en tant que processus qui commence à la maison et qui est renforcé dans les institutions éducatives. Les enseignants et le personnel administratif doivent servir de modèle à imiter.

Nous pouvons voir que la compréhension du concept s'approche de celle proposée par Little (cf. *supra*, p. 146), mais la réalité montre que la plupart des institutions éducatives colombiennes confondent scolarisation et formation. Il y a aussi une grande déficience fondamentale de l'éducation, parce qu'elle est basée sur l'enseignement au lieu de se baser sur l'apprentissage, où l'apprenant participe activement comme cela se fait depuis déjà longtemps dans d'autres pays¹⁰³.

Le panorama de l'autonomie de l'apprenant en Colombie révèle une grande déficience qui provient de la famille et s'aggrave à l'école. Les parents et les enseignants sont ceux qui doivent accompagner les apprenants tout au long de leur formation afin de leur donner les moyens de les rendre de plus en plus autonome. Mais qui peut assurer que les parents et les enseignants ne font pas partie du cercle vicieux ? En tant que formateurs des futurs enseignants, promouvoir le développement de l'autonomie est une obligation pour faire évoluer positivement l'éducation colombienne.

L'autonomie est donc une approche éducative qui permet la prise de responsabilité et de contrôle de l'apprentissage par les apprenants pour passer d'un état de dépendance envers l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance (Blin, 1998). « Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et des savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés » (*Ibid.* : 2). Cette interdépendance fait allusion aux interactions sociales parce que le savoir se construit socialement.

L'approche de l'enseignant, selon Lévy (cité par Blin 1998), peut être piagétienne s'il met en place un environnement pour aider les apprenants à construire leurs savoirs et leur savoir-faire, ou néo-vygotskienne si l'enseignant collabore avec l'apprenant pour l'aider à atteindre son indépendance. L'intervention de l'enseignant facilite le développement des stratégies cognitives,

¹⁰³ <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ciencias/sena/cursos-de-capacitacion/hacia-una-revolucion-educativa/hacia2.htm>, consulté le 08/04/2014

métacognitives et socio-affectives et, en conséquence, la prise progressive du contrôle de son apprentissage (Blin, 1998).

Gremmo et Riley (1995) signalent aussi, comme facteurs déterminants du processus d'apprendre à apprendre, le comportement des apprenants dérivé de leurs connaissances et de leurs croyances de la langue cible. Un moyen très efficace de situer l'apprenant en situation d'apprendre à apprendre est de l'inviter à réfléchir sur son processus et à évaluer le développement de sa capacité d'apprentissage.

L'enseignant fournit alors non seulement les moyens adéquats, mais conseille aussi les apprenants afin de les aider à développer leur capacité d'apprentissage. Gremmo et Riley (1995) considèrent que l'enseignant doit conseiller les apprenants dans un espace différent de celui destiné à l'apprentissage de la langue cible et en langue maternelle pour assurer la compréhension. Les conseils portent sur l'information conceptuelle pour les aider à développer les savoirs métalinguistiques et métacognitifs, sur l'information méthodologique pour optimiser leur travail et sur un soutien psychologique pour résoudre les conflits.

Notons que, face à une situation d'autoformation, la participation de l'enseignant pour aider les apprenants à gérer leur processus d'apprentissage est indispensable, mais, pour ce faire, une évolution des fonctions de l'enseignant est indéniable. Ces fonctions cherchent à s'adapter aux besoins et aux capacités des apprenants, ce qui manque dans les cas où l'autonomie et l'autoformation ne sont pas prises en compte.

L'enseignant doit surtout concentrer ses efforts pour que les apprenants aient un apprentissage expérientiel en accord avec leurs besoins. Guély (2007) considère que ces ateliers hétéro dirigés de type « apprendre à apprendre » aident à développer l'autonomie de l'apprenant, étant donné qu'ils cherchent à modifier leurs représentations en le rendant plus conscient de sa langue et de son apprentissage. Cette même auteure nous fait penser au paradoxe de l'imposition de l'autonomie chez l'apprenant, qui « obéira et, dans ce cas, sera moins autonome tout en le devenant, ou il désobéira et deviendra autonome tout en refusant de l'être » (*Ibid.* : 2), ce qui est explicable si on comprend qu'interdépendance et autonomie ne sont pas antonymes mais constituent deux états nécessaires au développement humain. C'est pour cette raison que les

dispositifs hybrides, en plus de favoriser l'apprentissage autonome, forment les apprenants à apprendre à apprendre tout au long de leur vie.

Quant à l'utilisation d'Internet de la part de l'enseignant, Guély (2007) signale la facilité de gérer certains aspects favorisant l'apprentissage de la langue et l'acquisition de compétences d'apprentissage (contrôle du déroulement de l'acquisition et mise à dispositions de ressources variées). Mais d'autres aspects nécessitent l'intervention de l'enseignant en tant que conseiller (détermination des objectifs, définition des contenus et des progressions et sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre).

Le facteur social joue un rôle très important dans le développement de l'autonomie, dans la mesure où l'enseignant promeut le sens d'une communauté, comprise en termes de membres aux caractéristiques différentes qui partagent une connexion émotionnelle et qui définissent un propos commun (Brook et Oliver, 2003). De cette manière, les apprenants peuvent s'entraider en échangeant leurs connaissances et leurs expériences. L'interaction avec l'enseignant qui, dans le cas des dispositifs hybrides, se fait aussi via les forums, révèle plus l'autonomie de l'apprenant qu'une relation de dépendance, car l'apprenant est conscient de ses limites et ne craint pas de les exprimer en demandant de l'aide.

Une pédagogie autonomisante sur un dispositif en ligne doit permettre l'acquisition de compétences linguistiques et de compétences d'apprentissage en :

- ✓Facilitant la gestion du temps et de l'accès aux ressources ;
- ✓Ouvrant des espaces de communication sur les différentes réflexions ;
- ✓Donnant des moyens aux étudiants les plus autonomes pour aider les moins autonomes ;
- ✓Proposant des formes de communiquer non guidées pour aider les apprenants à s'autoréguler (Guély, 2007).

Étant donné que « l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage, cette capacité n'est pas innée ; elle doit s'acquérir, soit de manière naturelle, soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi » (André, B. 1989 : 31). Le concept d'autonomisation, compris comme processus d'acquisition de l'autonomie, nous semble très important à considérer, car notre dispositif a dû être nommé « autonomisant », précisément parce que nous sommes consciente que, dans la culture éducative

colombienne, la plupart des étudiants sont très peu autonomes. Une nécessité de développer une certaine autonomie s'est donc avérée indispensable.

Un dispositif autonomisant a donc un double objectif : d'une part, aider les apprenants à s'adapter à l'innovation pédagogique qui représente la mise en place d'un travail guidé en l'absence de l'enseignant, et d'autre part, changer leurs représentations du concept d'apprentissage autonome et agir en conséquence. Ce double objectif est notre manière de comprendre que « l'autonomie est une finalité et un moyen ». Selon Barbot (2001) cité par Rivens (2009 : 225), le fait d'être autonome pour devenir autonome est paradoxal, mais il est compréhensible que les concepteurs des dispositifs doivent supposer que les apprenants commenceront avec un déficit en autonomie et que la mise en place des caractéristiques autonomisantes se fera progressivement. Dans ce cas, l'ingénierie du système « prend en compte l'autonomie et la mise en dynamique d'autoformation permanente du sujet, comme une partie intégrante de l'offre de formation ». Albero (2003 : 2).

La proposition d'un dispositif autonomisant en FLE ne se focalise que sur l'autonomie langagière. Germain et Netten (2004) font la différence entre l'autonomie générale, l'autonomie langagière et l'autonomie de l'apprentissage. Les deux premières concernent respectivement la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives dans tous les contextes qui l'entourent (même scolaires) et dans des situations communicatives authentiques. La troisième, celle qui nous intéresse le plus concrètement, est la capacité de faire de son apprentissage de la langue un processus actif et indépendant.

Nous partons de l'idée d'Albero (2003) : « S'il est en effet impossible d'enseigner et d'apprendre à être autonome globalement, il est en revanche envisageable de former et d'apprendre de manière spécifique » (Albero ,2003 : 5). Pour ce faire, l'auteure liste les habiletés à développer chez les étudiants pour qu'ils apprennent à se servir de la technologie, chercher de l'information, organiser leur travail, choisir les stratégies d'apprentissage les plus convenables, évaluer leurs processus, surmonter les difficultés. À cet effet, l'auteure propose sept domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation.

Les sept domaines permettent de différencier les compétences nécessaires lors de la réalisation d'une tâche. Le concepteur d'un dispositif autonomisant, conscient des natures diverses des

compétences, aura des critères pour choisir les tâches à double finalité : linguistique et autonomisante. Nous nous sommes basée sur les sept domaines proposés par Alberio (2003) pour guider notre recherche, car cette division nous a paru pertinente pour évaluer le développement de l'autonomie chez les étudiants.

Nissen (2007) reprend ces sept types d'autonomie, considérés comme facilitateurs dans la mise en place d'un environnement matériel et humain soutenant l'autonomisation de l'apprentissage et en ajoute un huitième pour les dispositifs de formation en langues : l'autonomie langagière, comprise comme la capacité d'interagir avec les autres dans une situation communicative personnelle, académique ou professionnelle. Nous décrivons ici ces autonomies à l'aide de l'analyse faite par Nissen (2007) sur les aides et activités proposées dans les formations hybrides en vue d'une autonomisation des apprenants.

6.3.1 Autonomie langagière

Nous estimons, comme dans certains des dispositifs analysés par Nissen (2007), que l'autonomie langagière va de soi parce qu'il s'agit d'une formation en langues et on parle alors de contenu disciplinaire. Les activités à proposer concernent les compétences orales, écrites et communicatives. Les critères pour choisir la modalité de travail sont les suivants : en présentiel ou en autonomie, en groupes ou individuel. Elle doit se faire selon la compétence en question ; les séances en présentiel favorisent ainsi les activités qui demandent expression et compréhension orales, tels qu'exposés et débats. Les activités de communication écrite - forums, chats, wikis et messages - sont facilement faisables à l'aide d'outils médiatisés. Pour la recherche d'information, Internet offre beaucoup plus de ressources que celles disponibles dans la salle de classe. Les outils multimédia non seulement servent à porter des contenus, mais, selon le format véhiculant (textes, vidéos, audio), permettent aussi l'entraînement d'une compétence linguistique.

Ces activités cherchant l'autonomie langagière sont comprises dans les activités visant à développer d'autres formes d'autonomie. C'est la raison pour laquelle nous ne l'avons pas considérée indépendamment ; de plus, nous croyons qu'un étudiant, engagé dans sa formation et conscient des avantages d'une formation autonomisante, développera en conséquence son autonomie langagière.

6.3.2 Autonomie technique

L'une des caractéristiques d'un apprenant autonome est la maîtrise technique des ressources technologiques (Barbot et Jacquinet, 2008) nécessaires aux activités utilisées, notamment numériques, pour actualiser ses savoir-faire, s'adapter à la diversité des outils et des supports et disposer d'un réseau de personnes-ressources (Albero, 2003). La connaissance et le maniement des outils technologiques facilitent aux usagers l'accès aux ressources numériques et facilitent les tâches. L'utilisation des TIC, l'autonomie des acteurs et leur collaboration deviennent une condition d'efficacité technique (Linard 2002).

De nos jours, les nouvelles technologies font partie de notre vie quotidienne et elles ne sont plus rares ; en revanche, ce sont des potentialités qui doivent être élaborées par l'intelligence collective, comme l'affirme Pierre Lévy (2004). Quoique nous soyons face à une culture technologique demandant de nouvelles habilités ou de nouvelles compétences pour donner du sens à leur usage en classe (Ameka, 2006), il existe encore une certaine distance par rapport à l'utilisation des TIC. Connaître les habilités techniques des étudiants face à l'utilisation, à l'actualisation et à l'adaptation aux outils technologiques, ainsi que leurs préférences d'utilisation, permet de choisir adéquatement les outils et les activités à intégrer au dispositif de formation.

Nous ne pouvons pas nier que presque tous les étudiants se « débrouillent » très bien actuellement face à un ordinateur. Connaître suffisamment la plateforme contenant le cours ne pose pas vraiment de problèmes. L'enseignant doit programmer une séance en présentiel pour en expliquer le fonctionnement et donner des instructions sur les solutions possibles en cas de difficultés. L'étudiant peut lui demander de l'aide par courrier électronique ou visionner des vidéos tutorielles sur Internet. Il y a aussi sur le site de l'université, comme dans notre cas, des informations disponibles et faciles à suivre concernant l'utilisation de la plateforme proposée par le département chargé des TIC. Les séances en présentiel, généralement fréquentes au début du cours, sont très utiles pour résoudre ce type de difficultés. En tout cas, le soutien de l'enseignant-tuteur est très important, car il est censé bien connaître le dispositif, il est chargé de sa gestion et il est en contact avec les informaticiens responsables.

D'autres problèmes concernant la navigation et l'utilisation des logiciels doivent être résolus, d'après le degré de difficulté, dans les séances en présentiel ou par échanges de messages en ligne.

6.3.3 Autonomie informationnelle

Elle comprend les habilités face à la manière dont les apprenants cherchent, actualisent, organisent, utilisent et référencient l'information. L'apprenant doit maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites), chercher et trouver l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils), actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire, recueillir, stocker, gérer l'information obtenue, traiter et restituer l'information recueillie et référencier les sources selon les normes en vigueur. (Albero, 2003).

Face aux TIC, il ne suffit pas d'avoir accès aux moyens technologiques, car les technologies requièrent, de la part de l'étudiant, une attitude active : il a des choix à opérer (Rivens et Barbot, 2009). Selon Nissen (2007), le fait de proposer des activités guidées de recherche d'information ne signifie pas que cela suffise pour maîtriser la recherche sur Internet. Il est nécessaire de proposer des moments libres pour que les étudiants abordent, proposent et partagent leurs recherches afin de restituer librement l'information. Les activités au début de la formation doivent être guidées ; puis, les étudiants doivent chercher l'information sur un sujet librement choisi pour remplir une tâche comme la rédaction d'un dossier de presse, un exposé, un CV ou une lettre de motivation.

L'enseignant-tuteur aide les étudiants à recueillir, organiser, stocker et restituer l'information. Si cette aide est d'ordre technique, l'enseignant explique comment la chercher et la télécharger ; si elle est d'ordre pédagogique, les explications concernent sa sélection, sa complémentation et son traitement. L'étudiant peut aussi compter sur l'aide portée par les pairs lorsqu'il s'agit d'une recherche commune.

6.3.4 Autonomie méthodologique

Cette partie nous montre les habilités en relation avec les objectifs, la planification et l'évaluation des activités. Elle comprend les capacités pour différencier les objectifs personnels des objectifs institutionnels, comme organiser son travail selon les objectifs, les échéances et les contraintes diverses, s' (auto)évaluer selon ses critères et les objectifs fixés, prendre conscience du temps et de l'effort nécessaires à la réalisation d'une tâche, planifier et réguler ses activités. (Albero, 2003).

La gestion du travail doit être l'un des objectifs de la formation. L'enseignant doit mettre à la disposition des étudiants des outils pour leur permettre d'organiser leurs actions. Les dates de la remise des travaux doivent être définies à l'avance et rester toujours visibles sur le site pour leur permettre ainsi de gérer leur temps. Afficher sur la plateforme un planning détaillé de la structure du cours, contenant les activités (description et consignes comprises) et les délais, permet que les étudiants aient une perception globale du temps à y consacrer, du lieu de travail et des efforts à faire. Par ailleurs, l'enseignant peut envoyer des messages pour rappeler les dates, donner des indices facilitateurs pour réaliser l'activité et encourager les étudiants qui peuvent ainsi comparer le temps employé à cette réalisation (consigné dans leurs cahiers de bord) et celui estimé par l'enseignant.

6.3.5 Autonomie sociale

Dans ce domaine, nous prétendons connaître la manière d'interagir avec les autres en situation d'apprentissage : communiquer pour apprendre, faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, coopérer, échanger, partager l'information, se construire un réseau de personnes-ressources pour obtenir de l'aide, développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs, etc... (Albero, 2003). Cette capacité d'interaction est très importante dans le cadre d'une formation à distance car l'apprenant ne doit pas s'isoler et la communication permanente, l'expression des impressions et la demande d'aide sont ainsi des moyens de compenser le travail hors de la salle de classe.

Le contact social - entre autres, à travers les dialogues, les travaux collaboratifs et les demandes d'aide - est très utile lors de l'apprentissage d'une langue. Rappelons que la connaissance se construit par interaction sociale. Dans notre cas où le dispositif est l'apprentissage du FLE, la langue est à la fois un moyen et un but et il est donc indispensable que les étudiants comprennent

l'importance de communiquer et de prendre l'initiative pour le faire. Le contact avec l'enseignant-tuteur et les pairs doit être l'une de leurs priorités. L'enseignant doit promouvoir les activités et les actions qui exigent des pratiques communicatives en présentiel et à travers les différents moyens disponibles sur la plateforme pour le faire en ligne. Les activités collectives sont propices pour coopérer, échanger et partager l'information en binômes ou en petits groupes, puis lors d'une mise en commun en classe.

Les activités collectives, même à l'aide des TICE, permettent que les étudiants comparent leurs travaux et connaissent d'autres références et d'autres points de vue. Les réflexions qui en sont tirées sont des points de référence de leur performance par rapport aux autres et de nouveaux besoins peuvent donc apparaître en tant que défis.

6.3.6 Autonomie cognitive

Ce domaine nous permet d'identifier globalement leurs stratégies d'apprentissage. Comme cet aspect est très important dans le processus d'apprentissage, nous avons spécialement consacré un questionnaire pour identifier les stratégies des étudiants afin de les mettre en relation avec le développement de l'autonomie. Nous observons ici leurs habilités pour analyser les éléments employés, tels que repérer des indices, créer des liens et des catégories, comparer, discriminer, synthétiser ; recourir à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction) ; créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans les représentations ; anticiper par formulation d'hypothèses ; réguler par des processus variés de vérification. (Albero, 2003).

Nissen (2007) considère comme activités pour développer l'autonomie cognitive celles qui permettent que l'étudiant se rende compte, par la mise en place des processus, de ce qu'il sait faire et de ce qu'il ne sait pas encore très bien faire. Ces processus sont, par exemple, des activités mises en ligne où les étudiants ont du feedback et des guides pour les réaliser, suivis d'une mise en commun au cours d'une séance en présentiel pour éclaircir les doutes et résoudre les problèmes.

L'emploi de stratégies et le style d'apprentissage nous semblent très importants pour favoriser celui-ci. Les apprenants sont libres d'utiliser celles qu'ils considèrent les plus convenables et

l'enseignant-tuteur et les pairs peuvent en suggérer d'autres selon leur expérience et le type d'activité à réaliser. La manière dont l'activité est proposée peut aussi servir de guide de telle sorte que la procédure facilite l'apprentissage.

6.3.7 Autonomie métacognitive

Ce domaine nous donne une idée sur les réflexions concernant les processus d'apprentissage : surveillance de la performance et conscientisation des démarches, activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectifs, moyens mis en œuvre et résultats), activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage, choix (mémorisation, révisions, entraînements et simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage, examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe et des interactions avec les personnes-ressources) et régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées (Albero, 2003). Nous voulons connaître le niveau de conscience que les étudiants ont du processus d'apprentissage car cet ensemble d'habiletés n'est pas fréquent dans notre contexte ; les étudiants se soucient peu de leur processus d'apprentissage et on pourrait dire que leur plus grande préoccupation au-delà de la classe est la note.

Un exemple récurrent dans la littérature est celui du CRAPEL (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues) de Nancy, caractérisé par l'approche d'« apprendre à apprendre » qui, en plus de l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire, se base sur la conscientisation de l'étudiant de sa propre démarche d'apprentissage. Il s'agit de l'autoformation accompagnée, proposée comme une alternative plus réfléchie et efficace que l'enseignement traditionnel (Nissen, 2007).

Les activités qui invitent à la réflexion et à l'autoévaluation du processus d'apprentissage aident à la prise de conscience des faiblesses et des points forts pour acquérir la langue cible, ainsi que des responsabilités des étudiants. Ces activités peuvent être proposées de manière individuelle - comme des entrées dans le cahier de bord -, ou collective par la mise en commun dans les séances en présentiel. Les réflexions et les conclusions collectives révèlent des perceptions et des points de vue inconnus qui s'avèrent intéressants.

6.3.8 Autonomie psychoaffective

Ce dernier domaine comprend la conscientisation et la régularisation des sentiments lors des situations d'apprentissage, comme être capable de distanciation, de réguler ses émotions lors des échanges et de la réalisation des tâches, de mobilisation, d'initiative et de prise de risque, être conscient de ses (bio)rythmes et de ses préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir, pouvoir assumer sa part de responsabilité dans la formation, actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité, tolérer une relative incertitude et perte de repères, analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage. (Albero, 2003 : 7). En tant qu'apprenant, on ne peut pas négliger les sentiments négatifs pour pouvoir soupeser les difficultés. Notre intention dans ce domaine consiste à montrer que le découragement est complètement normal et qu'on peut gérer les moments difficiles.

Étant donné que les formations hybrides mettent les apprenants au centre de l'apprentissage par incitation à la participation active, l'autonomisation psychoaffective cherche à les aider à surmonter les sentiments négatifs et à vaincre le découragement. Pour ce faire, il est bon de les inciter à prendre des responsabilités (comme travail régulier et respect des délais) et des initiatives (faire des choix, consulter plus profondément un sujet, proposer des activités ou des alternatives sur les activités existantes) dans leur formation et à s'impliquer aussi dans une dynamique de groupe (négocier et partager) (Nissen, 2007).

La rétroaction positive de la part de l'enseignant aide à créer une image positive de soi ; des commentaires écrits sur le progrès ou la bonne démarche sont très utiles, surtout dans les situations à distance. Les mots d'encouragement de l'enseignant dans les entrées du cahier de bord sont essentiels pour inciter les apprenants à continuer à faire des efforts et à partager leurs difficultés pour se faire aider.

Concevoir un dispositif visant à développer parallèlement toutes les autonomies n'est pas facile ; d'une part, parce que les apprenants possèdent des qualités d'autonomie dans un ou plusieurs domaines ou s'y intéressent différemment ; d'autre part, parce que les contenus et les situations d'apprentissage favorisent plus le développement des uns que des autres.

La première colonne du tableau ci-dessous présente les sept domaines proposés par Albero: technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psychoaffectif ; la deuxième colonne, les compétences nécessaires qui supportent l'autonomie du domaine en question ; la troisième colonne, des exemples de conduites attendues. Ce tableau nous a servi de base pour désigner deux de nos outils de recherche : un questionnaire administré au début et à la fin du cours et le format de cahier de bord que les apprenants devaient présenter à la fin de chaque module.

Domaine d'application	Exemples de compétences requises	Exemples de conduites attendues
Technique	<ul style="list-style-type: none"> -Maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques -Actualiser les savoir-faire -S'adapter face à la diversité des outils et supports -Disposer d'un réseau de personnes-ressources 	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser sans difficulté un logiciel, un CD Rom ou une plate-forme de travail collaboratif -Trouver de l'aide face à une difficulté d'ordre technique
Informationnel	<ul style="list-style-type: none"> -Maîtriser les outils de la recherche documentaire (bibliothèques et fichiers, base de données, moteurs de recherche, portails et sites) -Rechercher et trouver de l'information pertinente (modes d'interrogation, systèmes d'indexation, limites des outils) -Actualiser savoirs et savoir-faire dans le domaine de la recherche documentaire -Recueillir, stocker, gérer l'information obtenue -Traiter et restituer l'information recueillie -Référencer les sources selon les normes en vigueur 	<ul style="list-style-type: none"> -Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation -Réaliser un exposé, un dossier, un mémoire -Partager des informations dans le cadre d'un travail collaboratif
Méthodologique	<ul style="list-style-type: none"> -Organiser son travail selon les objectifs, échéances et contraintes diverses (familiales, professionnelles, institutionnelles) -Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels, (auto)évaluation formatrice et validation -Être conscient du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation d'une tâche -Planifier et réguler son activité -Se donner des critères de repérage des seuils d'acceptabilité de la performance et les mettre en regard avec les objectifs fixés 	<ul style="list-style-type: none"> -Respecter le calendrier institutionnel -Respecter les délais de travail de divers groupes et enseignants -Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés (personnels et institutionnels) -Se donner les moyens de valider les acquisitions réalisées au cours de la formation ou en dehors de celle-ci
Social	<ul style="list-style-type: none"> -Communiquer pour apprendre -Faire des situations d'échange des occasions d'apprentissage, si l'imitation et la comparaison avec autrui est vécue comme une source positive d'apprentissage -Coopérer, échanger, partager l'information -Se construire un réseau de personnes-ressources -Demander et obtenir de l'aide -Négocier pour rester en phase avec son projet personnel -Développer une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers ses interlocuteurs 	<ul style="list-style-type: none"> -Réaliser un travail en collaboration avec des pairs -Négocier les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels -Interroger les ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide -Reformuler les réponses pour vérifier l'adéquation des représentations
Cognitif	<ul style="list-style-type: none"> -Analyser les éléments observés (repérer des indices, créer des liens, des catégories, comparer, discriminer, synthétiser) -Recours à des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction), élargis à l'intuition, l'association par analogie -Créer des liens entre les éléments nouveaux et les éléments 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation -Détecter les zones d'incompréhension ou de non maîtrise -Repérer les éléments suffisamment maîtrisés

	<p>stabilisés dans les représentations</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anticiper par formulation d'hypothèses -Réguler par des processus variés de vérification 	-Réaliser les tâches prescrites
Métacognitif	<p>Surveillance de la performance et conscientisation des démarches</p> <p>Activité réflexive sur l'action entreprise (interrelations entre objectif, moyens mise en œuvre et résultats)</p> <p>Activité réflexive sur l'efficacité des modalités d'apprentissage choisie (mémorisation, révisions, entraînements, simulations) et régulation des stratégies d'apprentissage</p> <p>Examen critique des démarches adoptées (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources)</p> <p>Régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Situer ses acquisitions antérieures par rapport à un programme de travail -Clarifier ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas -Auto-évaluer ses performances par rapport aux pairs et par rapports aux attentes institutionnelles, en termes de validation notamment -Adapter les stratégies d'apprentissage selon les conditions et les objectifs de cet apprentissage
Psycho-affectif	<ul style="list-style-type: none"> Être capable de distanciation Réguler ses émotions lors des échanges et réalisation de tâches Être capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque Être conscient de ses (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir Assumer sa part de responsabilité dans la formation Actualiser une image positive de soi et de sa propre efficacité Tolérer une relative incertitude et perte de repères Analyser l'erreur et en faire une source d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> -Vaincre le découragement, la crainte de ne pas réussir, l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression -Faire preuve d'une persévérance efficace -Agir positivement sur la dynamique d'un groupe

Tableau 26 : Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant selon Albergo (2003 : 6-7)

6.4 Les stratégies d'apprentissage

Dans la culture éducative colombienne, l'autonomie s'appuie sur l'utilisation adéquate des stratégies d'apprentissage qui dynamisent des processus intellectuels simples - comme observer, comparer, ordonner et classier - et des processus plus complexes - comme analyser, synthétiser, arguer, réfléchir et créer. Pour cette raison, notre école de langues signale le besoin d'une formation à l'autonomie favorisée par l'emploi de stratégies d'apprentissage spéciales pour l'acquisition des langues étrangères.

Nous ne prétendons pas épuiser ce sujet qui n'est d'ailleurs pas simple. Nous mentionnons ici les stratégies de manière générale afin de pouvoir y faire référence lors de nos analyses et de nos interprétations de données. Nos bases théoriques pour traiter les stratégies d'apprentissage sont tirées de l'étude menée par Orrego et Díaz (2010), réalisée dans le but de connaître l'utilisation et la fréquence des stratégies d'apprentissage des étudiants de l'école de langues de l'université d'Antioquia pour développer leur compétence communicative. Il nous semble pertinent de partir d'un ensemble de stratégies d'apprentissage déjà observées dans notre contexte pour mieux traiter nos données.

Les stratégies d'apprentissage de cette étude sont définies comme des actions spécifiques par les étudiants afin de développer leur compétence communicative, de leur permettre l'auto-direction de leur apprentissage et de résoudre leurs difficultés. Ces actions articulent les dimensions cognitive, affective et sociale.

Les stratégies sont présentées, selon la classification proposée par Oxford (1990), en stratégies directes et indirectes. Avec les premières, l'étudiant acquiert la langue cible par des processus de mémorisation, cognitifs et de compensation, tandis qu'avec les secondes, il consolide ces acquisitions par des processus métacognitifs, affectifs et sociaux.

6.4.1 Stratégies directes

Stratégies de mémorisation

Basées sur les souvenirs, elles sont aussi connues comme mnémotechniques. Ces stratégies sont des actions intellectuelles visant à créer des liens visuels ou auditifs favorisant le souvenir de l'information apprise par association, infériorisation, évocation et visualisation.

Stratégies cognitives

Ce sont les actions intellectuelles destinées à la réflexion afin d'analyser et de synthétiser ce qui a été appris. Ces stratégies permettent de mettre en pratique les connaissances par des raisonnements déductifs, des interprétations d'expressions, des analyses contrastives entre langues, des traductions, des transferts et des créations de structures. Les apprenants comprennent, révisent et appliquent leurs connaissances dans des contextes différents et sont capables d'identifier les détails, de saisir les idées générales d'un texte, de le résumer, de consulter plusieurs sources et d'en reconnaître les similitudes et les différences ainsi que de trouver des modèles.

Stratégies de compensation

Ces stratégies rendent les apprenants capables de bien utiliser leurs connaissances malgré leurs limitations liées à la méconnaissance de la langue : la supposition/invention du sens des mots grâce aux indices ou aux clés, l'anticipation des contenus ou des significations d'après le contexte, la recherche d'aide, l'utilisation de gestes ou de grimaces, les synonymes et l'emploi de formes alternatives pour exprimer leurs idées sont quelques-unes d'entre elles.

6.4.2 Stratégies indirectes

Stratégie métacognitives

Les apprenants peuvent diriger leur propre apprentissage au moyen d'actions telles qu'évaluer leur processus, apprendre des erreurs, identifier les objectifs de leurs activités, planifier des tâches d'apprentissage aux buts précis, réunir le matériel nécessaire, établir des horaires d'étude et se forcer à se concentrer.

Stratégies affectives

Ces stratégies permettent aux apprenants d'identifier et de contrôler efficacement leurs sentiments, leurs motivations, leurs intérêts et leurs émotions, comme se décontracter, résoudre leurs doutes, tenir des journaux de bord, s'encourager et prendre des risques dans l'apprentissage pour ne pas rester dans la routine.

Stratégies sociales

Ces stratégies sont celles qui, dans le processus d'apprentissage, concernent les interactions avec les autres, telles que demander de l'aide, permettre aux autres d'évaluer et de corriger ses productions, poser des questions, partager l'information, identifier les pairs avec qui s'associer pour mieux travailler, observer l'état des autres.

6.5 Conclusion du chapitre

Ce chapitre a présenté le cadre théorique pour comprendre pourquoi l'autonomie constitue une condition indispensable des formations hybrides. Selon le degré d'ouverture du dispositif, l'autonomie est un prérequis, cependant dans le cas où elle est manquante, son développement peut être compris dans le cadre de la formation. De cette manière, un dispositif hybride de formation peut avoir une double finalité : les savoirs et l'autoformation. Nous pouvons parler d'un apprenant autonome lorsqu'il est capable de prendre en charge son apprentissage, mais, derrière cet état final, il y a une lecture à faire en termes de processus d'autonomisation. Cette autonomisation est le résultat d'une série de situations vécues par l'apprenant en contexte scolaire et extrascolaire, du travail individuel et social qui a bâti ses connaissances, de la mise en route de stratégies directes et indirectes et de réflexions sur son processus d'apprentissage. Ces modifications sont explicables à la lumière de la psychologie cognitive et de la théorie constructiviste.

Nous pouvons parler d'autoformation lorsque l'apprenant est autonome, mais nous pouvons aussi parler d'« apprendre à apprendre » comme un processus guidé dans lequel l'enseignant, qui conçoit et s'appuie sur un dispositif, met à la disposition des apprenants des ressources académiques et humaines afin de les aider à atteindre une position et une relation structurées de leur formation par le développement de l'autonomie. Le niveau de degré d'autonomie des

apprenants n'est pas le même, car tous les individus sont différents ; certains sont moins dépendants que les autres, mais, dans tous les cas, une formation visant à développer l'autonomie sera toujours bienvenue.

Le développement de l'autonomie que nous proposons se base sur des activités offertes dans les cours, soit dans les séances en présentiel, soit dans les séances à distance, selon les sept domaines d'application proposés par Alberio (2003). Ces domaines regroupent les capacités des étudiants selon leurs caractéristiques technologiques, informationnelles, méthodologiques, sociales, cognitives, métacognitives et psychoaffectives.

Nous avons finalement listé les stratégies comme des actions visant à rendre l'apprentissage efficace et auxquelles un étudiant d'un dispositif de formation autonomisant peut faire appel. Ces stratégies sont regroupées en relation directe avec l'acquisition de la langue cible - mémorisation, cognitive et de compensation - et en relation indirecte - métacognitive, affective et sociale.

La partie suivante décrira et présentera des outils de recherche s'appuyant sur les concepts déjà abordés. Nous présenterons et analyserons ensuite les données provenant de ces outils et nous les interpréterons finalement par triangulation.

PARTIE III :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE VII :

ORIGINE DE LA RECHERCHE

Cette partie comprend les chapitres VII et VIII de cette thèse. Dans le chapitre VII nous présenterons les origines qui ont donné naissance à notre recherche. Par ailleurs, nous traiterons les principes fondamentaux de la recherche-action appliqués à notre cas, et finalement, nous reviendrons ensuite à notre question de départ et aux hypothèses qui ont donné naissance à ce travail.

Dans le chapitre VIII, nous présenterons les outils pour la collecte de données dont nous nous sommes servis. Nous présenterons les justifications des choix, l'explication de chaque outil, leurs objectifs et l'analyse de données, ainsi que les conclusions partielles tirées de chaque outil.

7.1 Intérêt personnel

La combinaison des deux métiers : enseignante vacataire de FLE depuis douze ans et musicienne depuis 30 ans, nous a permis de comprendre plus de près les difficultés liées à la gestion du temps de deux occupations non visiblement liées, sans sacrifier notablement leurs qualités.

Lors de notre formation en Licence, il fallait assister aux cours et travailler dans des horaires souvent juxtaposés. Quoi faire pour répondre sérieusement aux responsabilités en tant qu'étudiante et en tant que travailleuse ? À cette époque-là, il était impensable de suivre une formation à distance, faute de tout ce qu'il fallait. Les difficultés éprouvées ont commencé à générer chez nous l'importance d'un apprentissage autonome. La bonne gestion du temps s'est avérée définitive, ainsi qu'un travail efficace donnant des résultats satisfaisants.

Plus tard, lors de Master I et II suivis à distance, nous avons découvert qu'il est possible, en Colombie aussi, de continuer de travailler tandis qu'on avance dans ses études.

Aujourd'hui notre métier d'enseignante dans une université publique, qui favorise l'accès aux jeunes ayant des difficultés économiques, dont nombreux ceux qui alternent leurs études avec un emploi, nous oblige fréquemment à faire face à des situations où nous devons comprendre et aider les étudiants à surmonter leurs obstacles principalement pour assister aux cours ou pour faire leurs devoirs.

Il est convenable de signaler que nous n'avons reçu aucune proposition de la part de cette université pour mener cette recherche, la décision est totalement personnelle pour essayer de trouver une solution à un problème récurrent chez les étudiants travailleurs. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, nous proposons une solution basée sur un dispositif hybride (combinant séances en présentiel et à distance), avec une méthodologie qui cherche à développer l'autonomie des étudiants, afin de les adapter à cette innovation.

7.2 Intérêt éducatif

Penser à mettre en place un dispositif hybride dans un contexte où la plupart des formations sont présentielles, et où l'institution ne s'engage pas de manière active, constitue plutôt un grand défi. Pour le faire, il a d'abord fallu compter sur le consentement de la direction de l'école de langues de l'université, et prendre ensuite le risque de tout perdre, car les étudiants au moment de s'inscrire n'étaient pas officiellement au courant de la modalité du cours, ce qui impliquait un possible rejet de leur côté.

Avec cette recherche nous avons prétendu répondre à plusieurs questions d'ordre social et académique. D'ordre social, car nous essayons de présenter une solution aux difficultés des étudiants qui doivent travailler¹⁰⁴, à cause de leur situation économique personnelle ou de leurs familles, ce qui ne leur permet pas de se consacrer uniquement aux études. D'ordre académique, les réponses se présentent d'abord du côté de l'innovation, où les TIC sont primordiales et sous-utilisées et aussi en tant qu'adaptation, car la formation des étudiants ne met pas l'accent sur l'autonomie. Les étudiants n'ont pas assez d'initiatives en ce qui concerne leur processus d'apprentissage, car ils sont habitués aux cours en présentiel, et par conséquent ils se contentent de faire ce que l'enseignant leur propose dans le temps indiqué.

D'après les conditions de nos étudiants et du type de formation de notre université, nous nous sommes posé les questions de départ suivantes :

D'ordre social

1. Ce dispositif diminuera-t-il le nombre important d'abandon des étudiants qui travaillent ?

¹⁰⁴ D'autres causes d'ordre économique empêchent aussi le déplacement à l'université, certains parmi nos étudiants s'excusent de leur absence en avouant ne pas avoir d'argent pour payer le transport en bus.

- 2.Ce cours facilitera-t-il la continuité des études pour ceux qui ont des difficultés pour choisir leurs horaires¹⁰⁵ ?
- 3.Ce cours aidera-t-il les étudiants ayant des difficultés variées pour assister aux classes ou pour se déplacer à l'université ?

D'ordre académique

- 1.Comment créer un dispositif hybride pour atteindre les mêmes objectifs que ceux du cours en présentiel ?
- 2.Comment proposer le même contenu que celui du cours en présentiel sans dépasser les compétences des étudiants ?
- 3.Quelles activités proposer pour compenser la réduction des séances en présentiel ?
- 4.Quelle position assumer en tant qu'enseignant-accompagnateur ?
- 5.Comment développer de manière collatérale l'autonomie chez les étudiants ?

7.3 Pourquoi la recherche action ?

Lavoie, Marquis et Laurin (2003) expliquent dans le détail les conditions et les composantes de la recherche-action. Ces auteurs, après avoir étudié maints textes traitant le sujet, ont classifié les définitions étudiées suivant quatre catégories liées : à la description du phénomène, à son caractère social, à ses diverses allégeances et à la controverse créée par son émergence. Ces quatre catégories ont été prises en compte pour aboutir à la définition suivante :

« La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche est l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée (Lavoie et *al.*, 2003 : 38).

Cette définition permet de confirmer que la recherche-action est la plus indiquée pour notre travail. La recherche-action est une approche de recherche condensée dans l'idée de progrès, de

¹⁰⁵ Dans l'école de langues, il y a six tours pour s'inscrire aux cours. La disponibilité des places diminue au fur et à mesure que les tours avancent. La priorité dans l'assignation des tours est réservée principalement pour ceux qui travaillent dans l'université et ceux qui ont de bonnes notes, mais pour le reste se fait au hasard.

cheminement ou d'évolution, car notre projet cherche à trouver principalement la solution à deux problèmes. Le caractère social est donné par l'interaction et son utilité dans une communauté éducative entre les participants : l'enseignant et les étudiants. Il ne faut pas oublier que « la recherche-action est une recherche plongée dans l'interaction sociale, dans la vie réelle et non une recherche de laboratoire » (Narcy-Combes, 2005 : 121). Le projet est associé à une stratégie d'intervention puisque nous avons créé un dispositif hybride présentant une modalité différente pour suivre le cours. Ce dispositif a évolué dans un contexte dynamique, car d'après nos observations, nous l'avons modifié selon les besoins afin d'atteindre les objectifs institutionnels et parce que, par sa nature, il est flexible. Dans les buts de la recherche-action, il y a les changements, dans notre cas, nous cherchons à diminuer le taux d'abandon, à développer l'autonomie des étudiants et à essayer une autre modalité éducative. La compréhension des pratiques est liée aux comportements pour comprendre les phénomènes ; la solution de problèmes concerne le manque d'assistance au cours et le bas niveau d'autonomie. La production de connaissances concerne les fondements nécessaires pour envisager le développement de projets semblables, qui n'ont pas été développés avant de manière formelle au sein de cette école, cette étude servira ainsi de précédent pour des futurs cours encadrés dans cette nouvelle modalité.

Certaines conditions doivent se présenter pour que la recherche-action ait lieu :

Elle doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'auto-évaluer tout au long du processus (Lavoie et *al.*, 2003 : 38).

Voyons ces conditions critiques ou essentielles dans notre projet. En ce qui concerne les besoins sociaux dans un milieu naturel, nous pensons que ce cours hybride est une offre favorable aux étudiants ayant de contraintes temporelles. Notre recherche se fait dans des conditions naturelles d'un cours universitaire semi-présentiel, où les étudiants suivent un programme préétabli et réalisent des activités en accord aux objectifs et au niveau de formation. Tous les participants : enseignant et étudiants y ont participé à tous les niveaux : assistance, activités, évaluations et observations. Sa condition de flexibilité a eu lieu, parce que le dispositif et la méthodologie du cours ont permis de faire des changements concernant les activités, le matériel et les accords sur le développement du cours. La communication a été permanente et libre dans les séances en présentiel et à distance à travers différents moyens : courriel, forums, chat et messagerie interne

de la plateforme. Finalement, l'auto-évaluation tout au long du processus se fait par les vérifications et les modifications des différentes étapes afin d'atteindre nos objectifs éducatifs et de recherche.

D'autres conditions non essentielles, mais importantes de la recherche-action sont :

Elle est à caractère empirique et elle est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur (Lavoie et *al.*, 2003 : 41).

Ces conditions non critiques situées dans un arrière-plan, mais non-négligeables sont : le contexte, le design et l'agent. « Le caractère essentiellement empirique de la recherche-action, car celui-ci tient plutôt de l'expérience et de l'observation que de l'élaboration théorique » (Ouellet, 1990 cité par Lavoie et *al.* : 39). C'est pour cela qu'il est important de ne pas laisser de côté les liens dynamiques de la recherche-action avec le vécu, autrement dit ne pas perdre de vue le passé et l'avenir des apprenants de FLE, comme deux forces de résistance importantes. Le design concerne sa démarche innovatrice expliquée en termes de méthodologie, son discours et son paradigme interactionniste, sans chercher à contester, isoler ou manipuler les variables. Les agents, dans une gestion collective sont généralement pluridisciplinaires ; deux rôles s'avèrent indispensables : le chercheur et l'acteur. Le chercheur est aussi acteur participant, et l'acteur doit aussi être chercheur qui doit participer dans toutes les étapes pour pouvoir identifier les contraintes reliées à l'atteinte des buts poursuivis. Pour un chercheur-acteur ou acteur-chercheur (dans notre cas enseignante-chercheure), ce double rôle va permettre de découvrir les principes de l'action ramenée vers des considérations de recherche et les façons d'appliquer les principes en ramenant la recherche vers l'action (Lavoie et *al.*, 2003).

7.3.1 Structure méthodologique de la recherche-action

Pour choisir le type de recherche-action à suivre, nous nous sommes basée sur le modèle de démarche proposé par Lessard-Hébert (1997).

La démarche en recherche-action est considérée un « cycle compris comme un ensemble ordonné de phases qui, une fois complétées, peuvent être reprises pour servir de structure à la

planification, à la réalisation et à l'évaluation d'un deuxième projet, et ainsi de suite » (Lessard-Hébert cité par Lavoie, Marquis et Laurin, 2003 : 127).

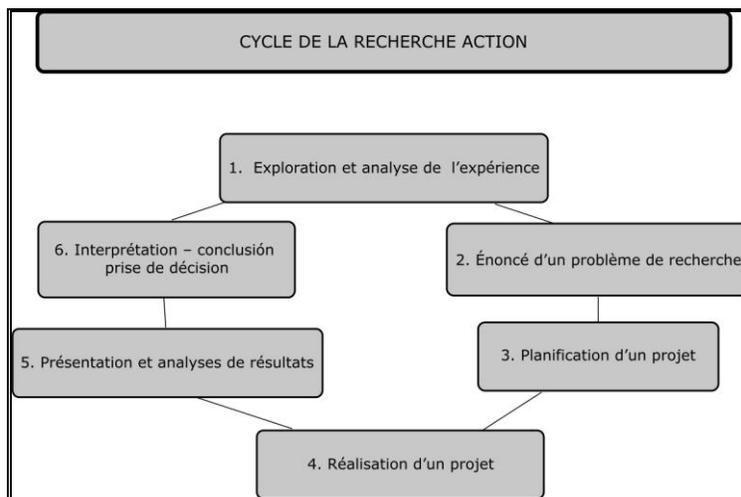


Figure 8 : cycle spiral de la recherche-action (selon Goyette et *al.* cités par Lessard-Hébert, 1997 : 14)

7.4 Problématique et hypothèses

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction (cf. *supra* p.11), une partie importante des étudiants de la licence en langues vivantes de l'université d'Antioquia en Colombie sont de jeunes employés qui doivent partager leur temps entre leurs études et leurs emplois. Certains parmi eux ratent ou abandonnent certains cours, voire leur formation, car ils ont du mal à assister et à gérer leur temps. Nous proposons un dispositif hybride autonomisant comme une solution envisageable à ces deux problèmes. Nous avons choisi les étudiants du quatrième niveau, car c'est le moment où ils finissent le cycle basique, donc leur niveau de connaissances linguistiques et pédagogiques leur permet de trouver un poste en tant qu'enseignants privés ou dans des institutions non formelles dans l'enseignement de langues étrangères. Pour pouvoir continuer leur formation en FLE, une bonne gestion de temps et du travail en autonomie s'avèrent nécessaires. Pour cela, avec cette recherche, nous cherchons à confirmer les hypothèses suivantes :

1. Ce cours ayant une composante à distance est une bonne solution pour les étudiants de langues de l'université d'Antioquia qui ont du mal à suivre de manière présentielle tous les cours au long de leur formation. La composante en ligne des cours hybrides présente des caractéristiques spatio-temporelles plus souples que les cours en présentiel, « La flexibilité

de la formation en ligne permet à bon nombre de personnes en activité de suivre une formation malgré un emploi du temps chargé : les études sont possibles à tout moment et en tout lieu grâce une connexion internet. » (Manderscheid, 2007 : 297).

2. Les cours hybrides promeuvent le développement de l'autonomie chez les étudiants. L'alternance de séances en présentiel et à distance facilite ce processus, étant donné que l'étudiant compte toujours sur l'enseignant pour résoudre les conflits propres aux cours et ceux dérivant de l'innovation. L'autonomie, comprise comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage, est plus ou moins développée selon l'individu, mais « cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière “naturelle”, soit (et c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel ; c'est à dire systématique et réfléchi » (André, B. 1989 : 31).

Ayant exposé l'origine, la problématique et les hypothèses, nous passons au chapitre suivant concernant nos outils de recherche.

CHAPITRE VIII :
OUTILS DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES
DONNÉES

Dans le chapitre précédent nous avons exposé les raisons qui ont donné naissance et qui ont guidé le développement de cette recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons les outils et les actions que nous avons mis en œuvre pour collecter les données ainsi que l'analyse des résultats produits par chaque outil.

Tous nos outils ont été conçus et présentés en français, puisque les étudiants comprennent assez bien cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Cependant, l'entretien final a été réalisé en espagnol, car nous avons considéré que l'information donnée par les étudiants serait plus complète et précise et aussi parce qu'au moment de la faire, ils l'ont ainsi préféré. Leur niveau de langue est intermédiaire, donc ils se sentent plus à l'aise en s'exprimant dans leur langue maternelle, surtout dans une situation où il faut donner des arguments et avouer ses sentiments.

Pour présenter tous les outils qui nous ont permis de collecter l'information nécessaire, ainsi que pour analyser l'impact de ce cours novateur, nous les avons classifiés en raison du moment où ils ont été mis en œuvre (le cours a commencé le 25 février 2013 et a fini le 12 juillet 2013). Avant de passer à l'analyse de leurs détails nous les présentons de manière condensée dans le tableau suivant comprenant trois colonnes : dates, type d'outil et objectifs.

Date	Outil	objectifs
Au début du cours		
Du 26/02/2013 au 17/03/2013	Questionnaire en ligne sur le profil des étudiants pour bien définir le contexte de la recherche.	Connaître les caractéristiques personnelles des intégrants de la classe en ce qui concerne l'information personnelle basique : la strate socioéconomique, les contraintes temporelles et spatiales, leur rapport avec l'apprentissage du FLE et l'expérience avec les TIC.
Du 01/03/2013 au 17/03/2013	Enquête pour répondre à la question suivante : Quels sont mes objectifs ?	Connaître les objectifs des étudiants à atteindre dans le cours. De plus, en leur demandant de répondre à cette question, nous les invitons à y réfléchir consciemment.
Du 26/02/2013 au 16/03/2013	Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage.	Nous renseigner sur les stratégies employées par les étudiants pour acquérir le français afin d'établir une relation avec leur degré de développement de l'autonomie. Cette information est utile lors du choix des activités les plus adéquates à nos objectifs académiques et de recherche.
Du 04/03/2013 au 15/03/2013	Questionnaire initial sur l'autonomie.	Évaluer le degré du développement de l'autonomie, avant notre intervention, selon les sept domaines compris dans notre cadre théorique.
Pendant le déroulement du cours		
Du 25/02/2013 au 25/07/2013	Journal de bord.	Consigner les différents aspects non compris dans les autres outils. Ces aspects sont principalement les activités, les actions et les comportements des étudiants durant les séances en présentiel.
Du 25/02/2013 au 25/07/2013	Cahier de bord des étudiants.	Connaître la réalisation des activités réalisées par les étudiants et leurs réflexions concernant les sept domaines d'autonomie.
Du 25/02/2013 au 25/07/2013	Enquête sur l'évaluation des modules.	Évaluer chaque module une fois finalisé pour connaître l'avis des étudiants par rapport au contenu, à la méthodologie et aux objectifs atteints.
Du 25/02/2013 au 25/07/2013	Suivi des registres sur la plateforme.	Nous fournir de l'information concernant l'interaction des étudiants avec la plateforme comme : la fréquence de visites, les éléments visualisés, la participation aux forums et au chat, ainsi que la participation aux activités du cours.
À la fin du cours		
Du 22/06/2013 au 12/07/2013	Questionnaire final sur l'autonomie.	Comparer le degré d'autonomie initial et final. Ayant administré le même questionnaire qu'au début du semestre, les résultats permettent d'évaluer le développement de l'autonomie.
Du 9 à 11 juillet 2013	Entretien individuel avec certains étudiants sur l'expérience vécue.	Connaître les perceptions des étudiants, de vive voix à la fin de l'expérience, par rapport aux aspects liés à l'expérience, au développement de l'autonomie, aux résultats et aux attentes.

Tableau 27 : Outils employés pour la collecte des données

Ces outils vont nous permettre de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, mais ils nous permettront aussi d'évaluer l'impact de cette modalité novatrice dans le programme. Ces données seront utiles pour un projet semblable dans l'avenir.

Comme notre recherche prétend présenter une solution à un problème social à travers un dispositif hybride autonomisant, nous considérons que pour ses caractéristiques, l'enquête par questionnaire nous semble la méthode la plus appropriée pour la collecte de données en ce qui

concerne le profil des étudiants, leur niveau d'autonomie (au début et à la fin du cours) et leurs stratégies d'apprentissage.

Pour tous les questionnaires, nous avons posé de la même manière une série de questions à tous les étudiants du groupe (Giroux et Tremblay, 2004). Les questionnaires ont été auto-administrés en ligne à travers *Google forms*¹⁰⁶, les étudiants y ont librement répondu dans le délai établi. Ces conditions favorisent « la réflexion et l'information obtenue plus fidèle » (Blais et Durand, 2009 : 462).

Nous avons choisi ce format numérique pour la liberté et la privauté qu'il procure au moment d'y répondre et pour familiariser les étudiants avec les activités en ligne. Ce type de format est plus efficace pour la collecte, l'organisation et l'analyse des données (Giroux et Tremblay, 2004). Les questionnaires sur les stratégies et l'autonomie sont entièrement composés de questions fermées avec des options limitées de réponses. Toutes les questions étaient à caractère obligatoire, ainsi le questionnaire ne pouvait pas être terminé s'il n'était pas complètement rempli, mais nous avons ajouté l'option facultative « autre » pour élargir les possibilités de réponses.

8.1 Outils de recherche au début du cours

Nous avons fait quatre enquêtes dans les deux premières semaines du cours (le cours a commencé le 25 février 2013 et a fini le 12 juillet 2013).

Dans cette partie nous aborderons les données obtenues avec chaque outil, que nous présenterons dans l'ordre dans lequel ils ont été utilisés. Leur présentation comprend aussi l'analyse de contenu et les conclusions partielles.

Il convient de noter que nous avons administré le questionnaire du profil des étudiants et ceux de l'autonomie à une classe, qui suivait parallèlement le même cours mais en modalité totalement en présentiel. Nous nous servirons principalement de ces données pour établir des comparaisons avec le cours hybride.

¹⁰⁶ <http://www.google.com/google-d-s/createforms.html>

Pour faire référence aux étudiants participants, nous les identifierons avec des prénoms fictifs pour garder leur anonymat. La classe était composée de quatorze étudiants, dont douze filles et deux garçons.

Toutes les citations des mots des étudiants sont textuelles, autrement dit, nous n'avons pas fait de corrections linguistiques ; sauf pour l'entretien final où les citations sont traduites de l'espagnol par nous-mêmes.

8.1.1 Enquête sur le profil des étudiants

Cette première enquête (cf. annexe 1) avait pour but la connaissance du contexte de la classe afin de vérifier le niveau socioéconomique des étudiants, leurs contraintes temporelles et spatiales qui empêcheraient le développement normal de leurs études. Nous voulions aussi nous informer sur leurs rapports généraux vis-à-vis de leur apprentissage du FLE et de leurs représentations de l'apprentissage avec les TIC. Le questionnaire a été administré en ligne à travers *Google forms*, dont nous avons mis le lien sur le dispositif. Ce questionnaire était composé de dix-huit questions, dont neuf étaient ouvertes et neuf fermées à choix multiple. Pour pallier les limites des questions fermées, nous avons mis des questions semi-ouvertes intitulées : « autre ».

Les différents aspects abordés ont été : information personnelle (âge, état civil, niveau socioéconomique, et personnes à charge), rapport avec le français (goûts, préférences, stratégies d'étude), emploi de temps et représentations vis-à-vis des TIC.

La classe était constituée de 14 étudiants inscrits et d'un étudiant officiellement inscrit dans la classe parallèle en présentiel. Il nous a demandé la permission de suivre le cours en modalité hybride mais sans participer à la recherche, donc il n'y sera pas pris en compte. Dans le tableau suivant, nous présentons la classe et les informations nécessaires pour chaque étudiant.

Nom fictif de l'étudiant	Genre	Âge	État civil	Langue de préférence	Niveau socio-économique	Employé(é)	Expérience dans des cours virtuels
Elena	fille	37	Séparée	Anglais	2	oui	non
Gilma	fille	23	Célibataire	français/anglais	3	non	oui
Jaime	garçon	19	Célibataire	Français	2	oui	non
Olga	fille	21	Célibataire	Français	2	oui	non
Marina	fille	21	Célibataire	Anglais	3	oui	non
Marta	fille	26	Célibataire	Anglais	3	oui	non
Cecilia	fille	26	Célibataire	Français	1	oui	non
Érica	fille	20	Célibataire	Anglais	2	oui	oui
Adriana	fille	21	Célibataire	Anglais	3	oui	non
Oscar	garçon	20	Célibataire	Anglais	3	oui	oui
Ligia	fille	29	Célibataire	Anglais	4	oui	non
Valeria	fille	20	Célibataire	Anglais	2	oui	non
Laura	fille	18	Célibataire	Français	3	non	oui
Rocío	fille	21	Célibataire	Français	3	non	oui

Tableau 28 : Présentation des étudiants et leurs caractéristiques

Les 14 étudiants étaient âgés entre 18 et 37 ans, il y avait deux garçons et 12 filles. Tous Colombiens, nés dans le département d'Antioquia, sauf un seul étudiant provenant d'un autre département du nord-est de la Colombie. Au moment de faire cette enquête, tous habitaient dans la zone métropolitaine qui comprend Medellín et les villes de son entourage qui occupent la vallée de l'*Aburrá*, ou dans des villages du département d'Antioquia situés à moins de 65 km de Medellín.

Tous étaient célibataires, sauf l'étudiant le plus âgé qui était séparé. Le nombre de personnes à charge variait d'aucune à quatre.

Quant à leur niveau socio-économique, les étudiants étaient distribués dans les strates socio-économiques comme le résume le tableau suivant :

Strate socioéconomique	Nombre d'étudiants	pourcentage
Strate 1	1	7%
Strate 2	4	29%
Strate 3	8	57%
Strate 4	1	7%

Tableau 29 : Distribution des étudiants selon leur strate socioéconomique

Tous appartenait aux quatre premières strates socioéconomiques, dont la plupart se concentraient dans les niveaux deux et trois.

Ce cours appartient au quatrième semestre du plan d'études durant 10 semestres, donc tous les étudiants devraient avoir normalement étudié le français depuis un an et demi, mais à cause des irrégularités de l'université, ce n'était pas le cas. Ces irrégularités se produisent dans toute l'université à cause des grèves permanentes liées à sa condition d'université statique, ces étudiants protestent en effet constamment contre les actions et les décisions gouvernementales. Mais il y a aussi d'autres irrégularités internes à l'école de langues comme les processus d'inscription, où les étudiants n'ont pas tous les mêmes opportunités pour s'inscrire aux cours. Les priorités pour avoir la place dans les cours dépendent des notes obtenues dans les cours antérieurs et de la participation dans les activités de recherche ou dans des postes de travail comme auxiliaires dans la même université. Finalement, il y a aussi des irrégularités d'ordre personnel.

C'est ainsi que le temps réel moyen pour arriver à ce cours oscille entre deux et trois ans. Mais dans la classe qui nous concerne, les étudiants Elena et Ligia apprenaient le français depuis quatre et cinq ans respectivement. Elena a dû faire une pause d'une année pour des raisons liées au besoin de travailler et le reste du temps il avait suivi peu de cours en français. Ligia travaillait comme enseignante d'anglais à temps complet.

En ce qui concerne leur préférence pour apprendre les langues étrangères obligatoires de la licence : anglais et français, le 56 % des étudiants préfèrent étudier anglais et le 44 % français. Le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à étudier le français variaient de deux à dix heures. Quant aux activités réalisées pour étudier le français et selon les options proposées, ils ont indiqué :

Activités pour apprendre le français	Pourcentage d'étudiants
Lire ses notes	30%
Chercher sur Internet	34%
Se servir d'un logiciel (<i>hardward</i>)	2%
Faire les exercices d'un manuel	16%
Demander à quelqu'un d'autre	18%
aucune des options antérieures	0%

Tableau 30 : Activités réalisées par les étudiants pour apprendre le français

Ces chiffres montrent que la recherche sur Internet est l'activité la plus importante, suivi de l'étude des notes prises en classe. L'étude basée sur la demande de l'aide à d'autres personnes et sur la réalisation des exercices dans des manuels prennent respectivement les deuxième et troisième places, tandis que l'emploi des logiciels est notablement très peu utilisé.

L'inexistence du choix de la dernière option excluant les activités listées n'a été choisie par aucun des étudiants. Pour ne pas exclure d'autres activités, nous avons mis un espace intitulé « autre » à remplir par les étudiants.

Ces autres activités ajoutées par les étudiants sont : chanter quelques chansons sur *You tube* (pour améliorer la prononciation et se familiariser avec la langue), écouter de la musique et regarder la télévision française, traduire les paroles des chansons, lire des livres, parler avec un ami, étudier avec ses amis, demander au professeur, faire des exercices de grammaire et de prononciation par des répétitions et utilisation des images.

Nous voulions aussi connaître les autres occupations obligatoires des étudiants qui rivalisent avec leur temps d'étude. Nous avons proposé les occupations suivantes :

Occupations alternes aux études	Pourcentage d'étudiants
Travail	29 %
Famille	16 %
Sport	20 %
Art (musique, théâtre, peinture...)	11 %
Autre formation (Licence, technologie...)	4 %
Divertissement	20 %
Aucune des antérieures	0 %

Tableau 31 : Occupations des étudiants alternes aux études

Le chiffre le plus haut correspondait au travail, suivi du sport et du divertissement en égale proportion; la famille et les arts occupaient les places suivantes dans une échelle décroissante et finalement la plus petite proportion était occupée par l'option correspondant à d'autres formations. Le transport pour ceux qui habitaient loin constituait aussi une activité qui prenait beaucoup de temps.

Ce sont les mots-mêmes des étudiants pour compléter les réponses. Nous présentons ici fidèlement leurs énoncés y compris les erreurs et fautes linguistiques, donc aucune correction n'a été faite de notre part.

dans ce moment je n'ai pas de travail mais généralement je dois travailler pour aider mon famille (Érica).

j'étudie dans l'ITM (une ingénierie financière et des affaires) aussi et je dois travailler pour payer les deux carrières et aider en ma maison, puisque je suis l'unique qui travaille (Érica).

En plus d'étudier, je dois trouver le temps de travailler pour être avec ma famille et de faire d'autres activités qui exigent de prendre le temps. (Marta).

Le temps quotidien consacré aux activités importantes non liées aux études est distribué ainsi :

Temps consacré	Pourcentage d'étudiants
Moins d'une heure	0 %
Entre deux et trois heures	12 %
Entre trois et quatre heures	18 %
Entre quatre et cinq heures	12 %
Plus de cinq heures	47 %
Aucune des antérieures	12 %

Tableau 32 : Temps quotidien consacré à une activité différente des études

Le chiffre le plus élevé correspond à l'option de plus de cinq heures, ce qui constitue une partie très importante de la journée. Le chiffre pour les activités occupant entre deux et trois heures, plus celui entre quatre et cinq heures atteint presque le quart des étudiants, tandis que le chiffre entre trois et quatre heures atteint presque le cinquième de la classe.

Voici les dire des étudiants pour compléter leurs réponses :

21 heures de travail et environ 6 heures de sport hebdomadaires et vers 5 heures chaque jour de transport pour arriver à l'université. (Adriana).

plus de cinq heures, entre le travail et l'autre l'université plus ou moins 6 heures tous les jours. (Érica).

Je dois nettoyer la maison et aider à ma mère (Marta).

Les raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits dans ce cours dont l'horaire est extrême (mardi et jeudi de 6h à 8h) sont :

Raisons	Pourcentage
besoin de temps pour une autre activité obligatoire (travail, famille...)	39 %
intégrants du cours (enseignant, pairs)	9 %
modalité hybride	30 %
impossibilité de vous inscrire dans un autre horaire	22 %
aucune des antérieures	0 %

Tableau 33 : Raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits à ce cours

Un peu moins de la moitié a choisi le cours dans cet horaire extrême à cause du besoin de bien organiser et bien profiter de la journée. Le chiffre suivant, en ordre décroissant,

correspond à sa modalité hybride choisie par une troisième partie des étudiants. Il est important de noter que la direction de l'école n'a pas permis d'annoncer officiellement cette modalité, mais certains étudiants connaissaient le projet. La quatrième partie des étudiants l'a choisie à cause de l'impossibilité de s'inscrire dans l'horaire du cours en présentiel (mercredi et vendredi 8h-10h) et finalement, près d'un dixième des étudiants répond aux préférences liées à leurs connaissances des participants de la classe (pairs et enseignant). Voici quelques mots de deux étudiants :

Je me suis senti très attirée par la modalité de ce cours parce que j'ai besoin de développer l'autonomie dans mon éducation et d'apprendre à manier mieux mon temps pour tous mes devoirs (Érica).

Parce que l'autre horaire ne me sers pas (Marta).

Face aux expériences concernant les formations en ligne, 64 % des étudiants en avaient au moins eu une, tandis que pour 36%, ce cours constituait leur première expérience. Les formations suivies sont pour certains des cours gratuits de français offerts par le SENA (service national d'apprentissage) qui est une institution gouvernementale, tandis que pour les autres, il s'agissait des cours encadrés dans d'autres formations :

*Rosseta stone, Française en ligne pour le SENA (Rocío).36
quelques cours -mathématiques financières SENA. - théorie administrative et des affaires. - commerce extérieur SENA. (Érica).*

j'ai choisi un cours en ligne dans mon autre carrière et il elle s'appelait "Herramientas de la Administración" (Laura).

J'ai eu beaucoup de cours qui utilisent les plates-formes en ligne quand j'ai étudié les mathématiques et l'ingénierie à l'université nationale (Oscar).

Le temps employé par les étudiants dans le cadre de ces formations était varié, il y a ceux qui s'en occupaient environ deux heures par jour et ceux qui s'en occupaient cinq heures hebdomadaires pendant deux mois et finalement ceux qui avaient suivi des formations de plus de cent heures.

Les raisons données pour ceux qui n'ont pas eu l'expérience de suivre de formations en ligne sont le manque d'offres de la part de l'école de langues, la méconnaissance et la peur des technologies et du travail autonome.

j'ai pensé que les cours présentiels sont mieux, en plus je n'ai pas eu la occasion de prendre un cours en ligne (Érica).

vraiment, je préfère les cours présentiels et aussi je n'a pas eu l'opportunité. (Adriana).

Parce que l'université n'avait offert un cour comme ça. (Olga).

-parce que j'ai peur la technologie et aussi parce que l'école de langue n'avait offert ce type de cours en ligne (Cecilia).

Je n'ai pas été bon pour les cours en ligne, je dois apprendre à travailler de façon autonome (Marta).

Nous avons proposé une liste des conditions pour réussir un cours en ligne afin de connaître un peu les représentations des étudiants par rapport à cette modalité :

Conditions	Pourcentage d'étudiants
Autonomie	23 %
Indépendance	9 %
Communication	11 %
Technologie	17 %
Discipline	21 %
Motivation	19 %
Aucune des antérieures	0 %

Tableau 34 : Aspects considérés importants pour réussir un cours en ligne

L'autonomie a la valeur la plus haute sans beaucoup se distancier de la discipline, de la motivation et de la technologie. Ces résultats démontrent que les étudiants ont des notions sur les conditions essentielles pour réussir un cours hybride. Les valeurs qui se rapprochent de la moitié des précédentes sont attribuées à la communication et à l'indépendance. Ces choix nous indiquent que les étudiants ne confondent pas essentiellement les concepts d'indépendance et d'autonomie, mais qu'ils ne connaissent pas bien l'importance de la communication dans ce type de formation.

Suivre un cours en ligne dans le cadre de leur formation entièrement en présentiel représente pour les étudiants une activité qui :

Raisons	Pourcentage d'étudiants
est convenable	14 %
n'a rien à apporter	0 %
apportera de nouvelles connaissances	19 %
permettra de découvrir de nouvelles alternatives de formation	27 %
développera d'autres habilités	20 %
sera un défi intéressant	47 %
sera plutôt une expérience à découvrir	14 %
aucune des antérieures	0 %

Tableau 35 : Ce qui représente suivre un cours en ligne dans une formation en présentiel

Quoique les étudiants aient pensé que ce cours allait leur apporter quelque chose de bon, ils le ressentiaient comme un défi intéressant leur permettant de découvrir de nouvelles alternatives de formation et de développer d'autres habiletés. Dans une proportion moins importante, ils pensaient que le cours serait convenable et qu'il constituerait une nouvelle expérience à découvrir.

8.1.1.1 Conclusion de l'enquête sur le profil des étudiants

Ce questionnaire nous a permis de connaître certaines caractéristiques des apprenants participant de ce cours. Nous avons appris que le cours était composé par des étudiants appartenant aux quatre premiers niveaux socioéconomiques, dont la plupart se concentraient dans les strates deux et trois. La classe était constituée principalement par des filles (86 %) ; l'âge moyen des étudiants était de 20 ans, sauf dans les cas de deux filles âgées de 26 et 37 ans. Au moment de faire le questionnaire, aucun parmi eux n'était marié et certains devaient participer aux frais familiaux.

Pour apprendre le français, ils se servaient principalement des notes prises en classe et des recherches sur Internet. L'utilisation d'Internet est une condition favorable pour le développement de notre cours, car c'est déjà une approximation des nouvelles technologies et du travail autonome.

Quant au temps employé dans d'autres activités obligatoires non académiques, il y a certains qui y consacrent jusqu'à cinq heures par jour, ce qui représente une limitation du temps disponible pour étudier et par conséquent l'utilité d'un cours semi-présentiel.

En ce qui concerne leurs positions face à ce cours en modalité hybride, ils étaient divisés, car pour certains, il a été un choix et pour d'autres une dernière alternative, certains étaient pour les formations en ligne tandis qu'autres ne se sentaient pas à l'aise avec les technologies, ni assez autonomes. Tous pensaient que le cours représentait un défi et la découverte d'une nouvelle alternative éducative demandant des capacités comme l'autonomie, la discipline et la motivation.

8.1.2 Enquête par questionnaire sur les objectifs des étudiants

En tant qu'outil de recherche, cette enquête nous a permis de connaître les attentes en termes d'objectifs des étudiants par rapport au cours et, d'une certaine manière, leur degré de compromis et d'autonomie, car un étudiant autonome est capable de déterminer ses objectifs (Holec, 1979).

Les objectifs concernant l'apprentissage d'une langue étrangère sont exprimés par les étudiants comme les activités pour atteindre un état idéal de connaissance et de maîtrise de la langue cible ; ou comme une liste des activités que selon eux les conduiraient vers cet état idéal.

Nous avons distribué les objectifs présentés par les étudiants en fonction de leurs caractéristiques, selon les catégories suivantes : l'apprentissage ou perfectionnement de la langue française, le développement de l'autonomie, la reconnaissance et l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives, l'interaction et communication avec les autres, leur formation en tant que futurs enseignants et l'utilisation des TIC.

Cette deuxième enquête ne comportait qu'une seule question ouverte : *Quels sont mes objectifs ?* Cette enquête a été administrée en forme de devoir qualifiable, sa consigne est apparue sur l'interface du cours comme le montre l'image suivante :

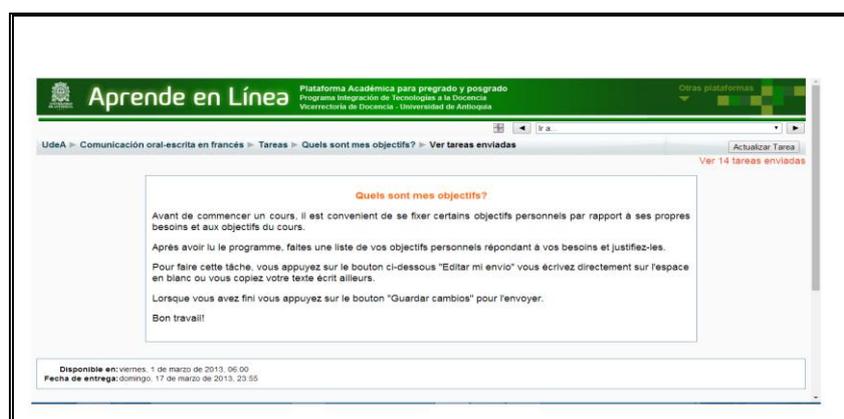


Image 6 : Capture d'écran des consignes pour l'enquête-devoir sur les objectifs des étudiants

Apprentissage ou perfectionnement de la langue française

Les objectifs exprimés par rapport à l'amélioration de la langue française font toujours référence à la reconnaissance de leurs faiblesses linguistiques et aux besoins de développer

leurs compétences orales et écrites. Ils présentent leurs objectifs en termes d'état final, mais certains le font en citant les moyens pour les atteindre.

Les objectifs basés sur les objectifs institutionnels (ceux figurant dans le programme du cours) :

*Créer des bons essais argumentatifs, narratifs et informatifs, de manière claire et logique. Comprendre et résumer textes de thèmes généraux. Pouvoir interviewer quelqu'un. Faire un bon exposé en utilisant correctement la langue française (Jaime).
Être capable d'analyser et d'interpréter des textes, des discours et de les résumer.
Élaborer des textes argumentatifs et informatifs (Marina).*

Les objectifs personnels pour mieux maîtriser leurs habiletés linguistiques.

Je dois reprendre ma base de grammaire dès le début à renforcer, à enrichir et à affirmer ma production écrite du français/ Élever mon niveau de compréhension de la production orale et d'écoute (Érica).

Améliorer la prononciation et la fluidité du français/ Avoir la capacité de comprendre des audios et des enregistrements en français standard /Avoir la capacité de comprendre des audios et des enregistrements en français standard /Interpréter de manière correcte les idées des auteurs (Jaime).

Améliorer m'habilité orale pour m'exprimer(Marina).

Je veux aussi pratiquer et améliorer le français (à l'écrit et à l'orale) simplement parce que je l'aime et je serais heureuse de le bien écrire et le parler avec fluidité (Olga).

D'autres étudiants présentent leurs objectifs en termes d'actions :

Utiliser quotidiennement la communication orale et écrite dans la langue française, J'écris cet objectif parce que parfois je ne trouve pas le temps pour faire la pratique de cette langue (Gilma).

Apprendre 10 nouveaux mots par jour. - regarder tous les jours le journal télévisé d'une chaîne qui diffuse en français, écouter de la musique française/ Utiliser tous mes réseaux sociaux y ma portable en français: cela m'aidera à utiliser le française tous les jours et je m'y habitue (Marta).

M'intégrer dans un environnement français et parler le français tous les jours (pour avoir plus de confiance en moi et plus de facilité à parler en français) (Érica).

Les étudiants ont exprimé ces objectifs comme des résultats à atteindre ou comme des actions pour faire des progrès. Dans les premiers, il y a eu ceux qui se limitent aux objectifs institutionnels et d'autres qui ont envisagé des objectifs pour améliorer leurs habiletés linguistiques. Dans les secondes, la priorité est d'établir une routine de pratique de la langue cible, sans faire aucune référence ni à la modalité ni au contenu du cours.

Cette information nous révèle une certaine difficulté pour bien différencier et établir les priorités des objectifs. Cependant, ils sont conscients de leurs faiblesses et connaissent des stratégies et des actions possibles considérées comme efficaces. Nous considérons qu'exprimer les objectifs en termes d'actions indique une avancée dans la réflexion sur « comment faire pour réussir » au lieu de les exprimer comme un simple but stipulé dans les objectifs institutionnels.

Développement de l'autonomie

Ayant connaissance de la modalité hybride, les étudiants citent de nouveaux objectifs dérivés de cette modalité. Ils sont conscients de l'importance d'un certain degré d'autonomie pour compenser l'absence de séances en présentiel et la pression constante de l'enseignant. À ce sujet, ils ont présenté des objectifs tels que :

Respecter le calendrier pour réaliser avec de bonnes qualités travaux et à temps. Je pose cet objectif puisque je laisse la majorité de mes travaux pour les faire au dernier moment (Gilma).

Puisque cette course c'est semi-présentiel, un objectif doit être de profiter de l'opportunité d'améliorer mon autonomie et auto discipline. Des qualités, que par moi, sont très difficiles de conquérir (Adriana).

Développer une bonne autonomie d'apprentissage parce que mon temps ne pas très généraux (Ligia).

Ces objectifs font tous allusion à la gestion du temps et à la discipline, deux conditions qui sont difficiles chez les étudiants, qui sont habitués à se limiter aux commandes de l'enseignant. Les éléments employés pour parler d'autonomie ne sont pas aussi divers que chez Alberio (2003), pour eux, l'autonomie se limite à la bonne disposition et à l'initiative propre pour travailler.

Reconnaissance et utilisation des stratégies cognitives et métacognitives

Deux des sept domaines présentés par Alberio (2003) sont le cognitif et le métacognitif. Peu d'étudiants ont cité explicitement des objectifs qui appartiennent à ces domaines, mais y ont fait référence.

Stratégies métacognitives

Être capable de réfléchir sur mon propre processus d'apprentissage (Marina).

Fixer des objectifs pour quantifier mes progrès: En fait si je répète mes objectifs, je vais faire une avance rapide ce qui me motivera de continuer ma progression (Marta).

Réfléchir sur les stratégies d'apprentissage et faire une conscience à près de l'autonomie pour l'acquisition d'une langue étrangère (Laura).

Réfléchir sur mon apprentissage constamment, pour développer l'autonomie et l'indépendance (Valeria).

Stratégies cognitives

Je veux apprendre des stratégies qui peuvent m'aider à lire et comprendre rapidement une petite histoire suffisamment bien pour esquisser les principaux éléments de l'intrigue (Oscar).

Utiliser tous mes réseaux sociaux y ma portable en français: cela m'aidera à utiliser le française tous les jours et je m'y habitue (Marta).

Lire : littérature classique française (Victor Hugo), articles et des nouvelles. Écouter audio sur l'internet, écouter des nouvelles et écouter musique. Tout cela m'aidera à être en contact avec la langue tout le temps. Consulter les sujets vus dans la classe et ainsi aider à mes améliorations en langue. Commencer à faire un texte par la semaine, dans lequel j'applique les nouveaux contenus appris (Érica).

Ces deux types d'objectifs concernent deux aspects très importants dans les stratégies d'apprentissage qui nous mènent à penser que ces étudiants ont déjà réfléchi à leur processus d'apprentissage et aux moyens pour acquérir efficacement la langue cible.

Interaction avec les autres

Un étudiant autonome connaît bien la différence entre autonomie et isolement, c'est pour cette raison que les relations sociales sont aussi comprises dans les domaines proposés par Albergo (2003). Certains étudiants ont cité des objectifs en les mentionnant, quoiqu'ils n'aient pas fait la connexion directe avec l'autonomie.

Participer activement dans les items du programme en pratiquant langue en interaction avec les autres (Gilma).

Être capable de tenir une conversation avec une autre personne et interpréter de manière correcte les idées des auteurs (Jaime).

Je veux mieux communiquer avec les francophones natifs et je pense que l'apprentissage de discours informel m'aiderait beaucoup (Oscar).

Connaitre les copains du cours et réaliser activités pour qu'existe une rétro-alimentation des sujets déjà vus et les sujets nouveaux (Laura).

Formation initiale comme enseignants

Plusieurs objectifs vont plus loin que ceux du cours, l'apprentissage attendu est vu comme une projection de l'exercice du métier d'enseignant. Cette perception nous indique qu'ils ont reconnu l'importance du cours dans leur formation et l'applicabilité de l'apprentissage dans leur vie professionnelle.

En savoir plus sur la culture française à un niveau général, parce que je n'ai jamais prêté attention à cette question et je pense qu'il est important qu'un futur enseignant de français ont une vaste connaissance de la culture française et la langue que je enseignerai (Érica).

Acquérir une connaissance excellente du processus enseignement - apprentissage de la langue française pour la vie professionnel et personnelle (Cecilia).

Développer mon aptitude à parler en public, parce que je pense que c'est très important dans le monde académique et professionnel (Érica).

Apprendre des nouveaux concepts pédagogiques pour ma vie professionnelle (Ligia).

Utilisation des TIC

En ce qui concerne la modalité hybride, les étudiants savaient qu'ils allaient vivre une expérience nouvelle, suivre en cours à l'aide d'une plateforme, dans leur formation en langues. Certains avaient déjà vécu cette expérience dans un autre contexte, mais la combinaison de l'apprentissage du français avec des TIC s'est avérée comme un défi.

Améliorer mes habilités pour faire une bonne utilisation des technologies d'apprentissages et les autres programmes qui complètent la plate-forme. Mon intention c'est d'apprendre ne seulement la langue française, mais aussi l'usage des technologies (Gilma).

Comprendre ce dispositif hybride comme un outil que développera ma responsabilité, indépendance et autonomie en relation avec l'étude de langues étrangères (Olga).

Connaître l'usage de la Platform Moodle /Apprendre sur l'usage des outils informatiques /Analyser les avantages et les désavantages qui peuvent m'offrir l'apprentissage d'une langue de forme virtuelle / Profiter l'Internet et la Platform Moodle (Cecilia).

Utilité dans la formation initiale

Dans ce cas spécifique, je veux apprendre sur le dispositif hybride (parce qu'il est la premier fois que je étude avec ça). A mon avis, je pense qu'il est une bonne stratégie pour apprendre parce qu'il est dynamique et il utilise quelques ressources technologiques que je pourrait utiliser dans mon travail comme professeure (Olga).

Je dois profiter de l'utilisation des logiciels, pour augmenter mes connaissances des TICs comme une autre manière d'apprendre et d'enseigner. Connaissance que m'aidera dans mon processus comme étudiante et future enseignante (Adriana).

8.1.2.2 Conclusion de l'enquête sur les objectifs des étudiants

L'ensemble des objectifs présentés par les étudiants, tout au début du cours, nous a permis d'avoir un bilan général de ce qu'ils attendaient du cours et de sa modalité hybride. Ce bilan nous a aidée à identifier directement certaines des caractéristiques, chez les étudiants, qui sont liées à l'autonomie, et de manière indirecte, à leur disposition à changer dans le but d'une amélioration à court et à long terme. Aucun des étudiants n'a présenté un ensemble d'objectifs couvrant tous les sept domaines d'Albero (2003), mais l'ensemble des objectifs de toute la classe s'est rapproché des conditions des domaines : technique, méthodologique, cognitif, métacognitif et social. Les seuls domaines que nous n'avons pas identifiés dans leurs objectifs ont été le domaine psychoaffectif et le domaine informationnel.

8.1.3 Enquête par questionnaire sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants pour apprendre une langue étrangère

La troisième enquête concernait les stratégies utilisées par les étudiants pour apprendre le français (cf. annexe 2). La connaissance de ces stratégies nous a permis de faire un lien entre elles et le degré d'autonomie des étudiants, ainsi que de faire des modifications dans notre dispositif pour favoriser certaines d'entre elles et pour développer d'autres qui ont été trouvées faibles, mais importantes. Ce questionnaire, administré en ligne à travers *Google forms*, était divisé en six parties selon le type de stratégies : stratégies de mémorisation, cognitives, de compensations, métacognitives, affectives et sociales.

Nous considérons important de connaître les stratégies employées par les étudiants afin de les mettre en relation avec leur degré de développement de l'autonomie et de nous appuyer sur cette information pour favoriser le déroulement du cours.

Les hypothèses qui nous ont conduite à l'administration de ce questionnaire ont été :

- Les stratégies d'apprentissage dépendent du contexte et des ressources disponibles ;
- Les stratégies d'apprentissage varient selon le degré d'autonomie et des connaissances des étudiants ;
- Les stratégies d'apprentissage peuvent être modifiées et apprises.

Ce questionnaire est extrait de celui qui est proposé en espagnol par Orrego et Díaz (2010), et que nous avons traduit en français. Cet inventaire de stratégies pour l'apprentissage de

langues étrangères a permis de nous renseigner sur les actions des étudiants pour apprendre le français.

Ce questionnaire à questions fermées est composé des 75 propositions concernant des stratégies d'apprentissage. Elles sont divisées en stratégies directes et indirectes. Les stratégies directes sont subdivisées en stratégies de mémorisation, cognitives et de compensation. Les stratégies indirectes en stratégies métacognitives, affectives et sociales.

Le questionnaire a été mis en ligne sur la plateforme. Il a été administré au début du cours et son remplissage a été obligatoire, donc qualifiable. Nous nous sommes à nouveau servie du *Google forms* pour l'administrer.

Les étudiants devaient lire la description de chaque stratégie et indiquer une seule réponse. Il y en avait cinq options possibles. Les étudiants devaient choisir celle qui exprimait le mieux, en termes de la fréquence, ce qu'ils faisaient pour apprendre le français. Ces chiffres correspondaient à des adverbes de fréquence :

1. Jamais
2. Rarement
3. Quelquefois
4. Souvent
5. Toujours

Pour standardiser la compréhension de ces adverbes, ils étaient décrits comme suit :

***Jamais** signifie que l'affirmation est très peu présente ; ou que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation seulement à des moments très rares.*

***Rarement** signifie que l'affirmation n'est pas généralement vraie ; autrement dit que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation moins de la moitié du temps.*

***Quelquefois** signifie que l'affirmation est vraie la moitié du temps ; ou que vous vous comportez parfois de la manière décrite dans l'affirmation et parfois non, et ces moments tendent à se produire avec la même fréquence.*

***Souvent** signifie que l'affirmation est habituellement vraie ; ou que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation plus de la moitié du temps.*

***Toujours** signifie que l'affirmation est vraie presque tout le temps ; ou que vous vous comportez presque toujours de la manière décrite dans l'affirmation¹⁰⁷.*

Une précision finale est mise pour éviter les confusions entre le réel et l'idéal et entre les bonnes et les mauvaises réponses :

*Répondez en termes de validité de l'affirmation décrivant ce que vous faites et **NON** en termes de ce que vous croyez que vous devriez faire ou que d'autres personnes font. Il n'y a pas de réponses correctes ni incorrectes pour les affirmations.*

¹⁰⁷ Si cette phrase n'est pas compréhensible en français, il faut souligner qu'elle n'a présenté aucune difficulté de compréhension pour les étudiants eux-mêmes.

Nous présentons ici les résultats obtenus selon les regroupements des stratégies. Le nombre de réponse correspond à 15 participants, car l'étudiant qui ne faisait pas partie de la classe ni de la recherche, l'a rempli à cause d'un malentendu. En tout cas nous considérons que sa participation n'altère ni affecte les objectifs de ce questionnaire.

Nous avons décidé de faire l'analyse à partir des fréquences : *toujours*, *souvent*, *rarement* et *jamais*, car la fréquence *quelquefois*, étant au milieu, est plus de l'ordre d'une action éventuelle et non habituelle, comme dans les quatre autres options.

Nous nous arrêterons sur les stratégies dont le nombre de choix est égal ou supérieur à 8, car ce chiffre représente plus de la moitié des étudiants. Ces résultats suffisent à nos objectifs pour connaître les stratégies les plus et les moins employées par les étudiants pour apprendre le français. La connaissance de ces stratégies nous a fourni des éléments importants qui sont liés à notre dispositif hybride autonomisant.

À noter aussi que nous avons proposé cette enquête comme un devoir ayant une valeur de 12.5% sur la note du module, afin de nous assurer la participation des étudiants, tous les étudiants ont eu comme note 4.5/5.0 pour compenser les différences notamment en ce qui concerne les commentaires laissés dans l'espace intitulé « autre ».

8.1.3.1 Stratégies directes

Stratégies de mémorisation

Le tableau suivant présente les stratégies proposées et le nombre d'étudiants ayant choisi une des cinq fréquences proposées

#	Stratégies de mémorisation : Ce que vous faites pour ne pas oublier ce que vous avez appris.	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours
	Pour apprendre un nouveau mot	1	2	3	4	5
1	Je les associe avec mes connaissances précédentes	0	1	2	6	5
2	Je fais une phrase avec le mot pour m'en rappeler	1	4	5	5	0
3	Je le mets dans mes listes de vocabulaire classées. Par exemple : verbes, nourriture...	0	2	5	5	3
4	J'associe sa prononciation à celle d'un autre mot connu qui m'est familier.	1	2	4	3	6
5	Je fais des rimes pour m'en rappeler	6	1	5	2	1
6	Je me rappelle du mot en faisant des images mentales ou des dessins.	1	2	1	6	5
7	Je visualise mentalement son écriture.	1	2	1	6	5

8	J'utilise une combinaison de sons et d'images pour m'en rappeler.	1	2	3	6	3
9	Je fais une liste de mots connus qui sont en relation avec le nouveau mot, et puis je fais de lignes pour montrer la relation.	6	6	2	1	1
10	Je me rappelle de sa position sur une page ou de l'endroit où je l'ai vu ou écouté pour la première fois.	1	3	5	5	1
11	Je me sers de fiches pour marquer d'un côté le mot et de l'autre côté sa signification ou un autre type d'information utile.	3	5	3	3	1
12	Je fais des mouvements physiques associés au mot.	3	2	5	5	0
Après avoir appris un nouveau matériel		1	2	3	4	5
13	Je le révise fréquemment.	0	4	4	5	3
14	Je fais un horaire des révisions de sorte qu'initialement les sessions soient plus fréquentes et progressivement plus séparées.	4	5	4	3	0
15	Je reviens sur des sujets auparavant appris.	0	2	7	4	2

Tableau 36 : Stratégies de mémorisation et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Les choix des fréquences *toujours* et *souvent*, sont distribués ainsi :

11/15 étudiants ont choisi les stratégies : N°1 (Je les associe avec mes connaissances précédentes), N°6 (Je me rappelle du mot en faisant des images mentales ou des dessins) et la N° 7 (Je visualise mentalement son écriture).

9/15 étudiants ont choisi la N°4 (J'associe sa prononciation à celle d'un autre mot connu qui m'est familier) et la N° 8 (J'utilise une combinaison de sons et d'images pour m'en rappeler), ces deux stratégies sont très liées à celles du paragraphe précédent.

Et 8/15 étudiants ont choisi les stratégies N° 3 (Je le mets dans mes listes de vocabulaire classées. Par exemple : verbes, nourriture...) et N° 13 (je révise fréquemment le nouveau matériel appris).

Si nous regardons les choix faits par 8 étudiants (plus de la moitié) sur les fréquences *rarement* et *jamais* nous voyons que :

12/15 étudiants ont choisi la stratégie N° 9 (Je fais une liste de mots connus qui sont en relation avec le nouveau mot, et puis je fais de lignes pour montrer la relation.); 9/15 étudiants la stratégie N° 14 (Je fais un horaire des révisions de sorte qu'initialement les sessions soient plus fréquentes et progressivement plus séparées.) et 8/15 ont choisi la stratégie N° 11 (Je me sers de fiches pour marquer d'un côté le mot et de l'autre côté sa signification ou un autre type d'information utile).

En somme, les choix faits par plus de la moitié des étudiants dans les deux fréquences : *souvent* et *toujours* nous indiquent que l'acquisition d'une langue se construit peu à peu et qu'une stratégie pour apprendre efficacement consiste à faire appels aux anciennes connaissances. Par ailleurs, la représentation visuelle des mots, plus notamment par l'écriture, est un mécanisme très efficace pour mémoriser un mot (ce fait on peut le constater lors des séances quand les étudiants demandent d'écrire au tableau le mot prononcé). Découvrir l'utilisation de cette stratégie est convenable pour un cours qui se sert d'une interface pour présenter le contenu du cours : théorie, activités, moyens de communication et participation des autres.

En revanche les choix faits par plus de la moitié des étudiants dans les fréquences *rarement* et *jamais* révèlent le manque des stratégies ou plutôt des techniques très spécialisées pour apprendre une langue étrangère.

Stratégies cognitives

#	Stratégies cognitives Ce que vous faites pour réfléchir sur votre apprentissage en analysant et en synthétisant ce que vous avez appris.	1	2	3	4	5
16	Je répète à l'oral ou à l'écrit de nouvelles expressions pour les pratiquer.	0	2	3	2	8
17	J'essaie d'imiter la manière de parler des natifs.	1	1	1	5	8
18	Je lis une histoire ou un dialogue le nombre de fois nécessaires à ma compréhension.	0	2	2	4	7
19	Je révise ce que j'écris afin d'améliorer mon écriture.	0	1	3	4	7
20	Je pratique les sons propres du français.	0	0	3	6	3
21	J'utilise les expressions idiomatiques.	0	5	6	4	0
22	J'utilise et combine différemment les mots familiers pour faire de nouvelles phrases.	0	2	5	7	1
23	Je commence des conversations en français.	0	3	7	5	0
24	Je regarde la télé, je vois des films ou j'écoute la radio en français.	1	2	4	8	0
25	J'essaie de penser en français.	1	2	2	8	2
26	J'assiste et je participe dans des événements où on parle français qui sont dehors la salle de classe.	4	5	1	5	0
27	Je lis en français pour plaisir.	2	5	4	3	1
28	J'écris des notes personnelles, des messages, des lettres ou des rapports en français.	2	4	7	2	0
29	D'abord je fais une première lecture afin d'identifier l'idée principale, ensuite je relis plus soigneusement.	0	1	5	5	4
30	Je cherche des détails spécifiques dans ce que je lis et j'écoute.	0	1	6	7	1
31	Je me sers du matériel de référence : dictionnaires ou glossaires.	0	0	4	3	8
32	Je prends des notes dans les cours de français.	0	1	1	2	11
33	Je fais des résumés personnels en français	1	3	10	0	1
34	Je suis des règles générales dans de nouvelles situations lors d'utilisation du français.	0	2	8	4	1
35	J'arrive à trouver le sens d'un mot en le divisant dans les parties que j'en comprends.	0	1	7	6	1
36	Je cherche des similitudes et des différences entre le français et l'espagnol.	0	1	0	7	7
37	J'essaie de comprendre ce que je lis ou j'écoute de manière globale, c'est-à-dire sans traduire mot à mot.	0	1	4	7	3
38	Je fais attention à ne pas transférer des mots ou des concepts de l'espagnol au français.	2	1	8	4	0
39	Je cherche des modèles de la langue française. Exemple : l'ordre des mots dans une phrase, les prépositions des différents verbes.	0	6	1	5	3
40	Je développe ma propre compréhension de la manière dont fonctionne le français, même si en révisant je dois aborder de nouvelles informations.	0	3	3	8	1

Tableau 37 : Stratégies cognitives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Les choix des fréquences *toujours* et *souvent* sont en ordre décroissant les suivantes :

14 étudiants ont choisi : N° 36 (Je cherche des similitudes et des différences entre le français et l'espagnol). Ce qui révèle l'importance de la première langue et la conscience des similitudes existantes entre ces deux langues romanes. Cela peut aussi constituer un inconvénient à cause de l'interférence de l'espagnol.

13 étudiants ont choisi : N° 32 (je prends des notes dans les cours de français). C'est une pratique très commune dans notre culture éducative, N°17 (J'essaie d'imiter la manière de parler des natifs). Les étudiants sont conscients de l'importance d'avoir un très bon niveau de langue, car pour eux les langues étrangères (anglais et français) sont leur spécialité et leur enseignement sera leur métier.

11 étudiants ont choisi : N°18 (Je lis une histoire ou un dialogue le nombre de fois nécessaires à ma compréhension). N° 19 (Je révise ce que j'écris afin d'améliorer mon écriture), N° 31 (Je me sers du matériel de référence : dictionnaires ou glossaires). Ces stratégies sont très communes et utilisées dans notre contexte.

10 étudiants ont choisi : N°16 (Je répète à l'oral ou à l'écrit de nouvelles expressions pour les pratiquer) ; N° 25 (J'essaie de penser en français) ; N°37 (J'essaie de comprendre ce que je lis ou j'écoute de manière globale, c'est-à-dire sans traduire mot à mot). Ces stratégies sont employées par des étudiants des niveaux intermédiaires et avancés.

9 étudiants ont choisi : N° 20 (Je pratique les sons propres du français) ; N°29 (D'abord je fais une première lecture afin d'identifier l'idée principale, ensuite je relis plus soigneusement) ; N°40 (Je développe ma propre compréhension de la manière dont fonctionne le français, même si en révisant je dois aborder de nouvelles informations). L'emploi de ces stratégies révèle l'apprentissage systématique d'une langue étrangère qui se développe au fur et à mesure que les étudiants avancent dans leur processus.

8 étudiants ont choisi : N° 22 (J'utilise et combine différemment les mots familiers pour faire de nouvelles phrases) ; N°24 (Je regarde la télé, je vois des films ou j'écoute la radio en

français) ; N°30 (Je cherche des détails spécifiques dans ce que je lis et j'écoute) et N° 39 (Je cherche des modèles de la langue française. Exemple : l'ordre des mots dans une phrase, les prépositions des différents verbes).

En ce qui concerne les choix faits par 8 étudiants ou plus dans les fréquences *rarement* et *jamais* nous avons :

9 étudiants ont choisi : N° 26 (J'assiste et je participe dans des événements où on parle français qui sont dehors la salle de classe). Ces résultats ne nous ont pas étonnée, car il n'y a pas assez d'offres dans l'université ni dans la ville. L'alliance française invite de temps en temps à des événements, mais pour certains étudiants, l'assistance demanderait un effort additionnel, parfois pas facile à faire.

Les résultats des stratégies cognitives nous indiquent que la langue maternelle a encore une très grande importance dans l'apprentissage du FLE, nonobstant, les étudiants sont conscients de l'importance de copier la manière de parler des natifs et d'essayer de penser en français. La prise de notes est une habitude qui est enracinée depuis le secondaire, voire avant, et dans laquelle les étudiants ont une grande confiance. Ce fait est explicable parce que les activités éducatives se développent autour de la lecture de différentes manières comme : la récitation, la prise de notes et l'analyse des textes. L'écriture a ainsi des effets sur l'apprentissage grâce à ses implications cognitives (Olson, 2005).

Les étudiants s'inquiètent de bien comprendre les idées principales des textes, ils lisent ainsi un texte plusieurs fois jusqu'à le comprendre et pour bien écrire, ils s'appuient sur du matériel de référence et révisent et corrigent leurs compositions.

Pour apprendre de nouvelles expressions ils les répètent et essaient de ne pas les traduire mot à mot.

Pour comprendre la langue, chacun développe sa propre compréhension de la langue en cherchant des modèles propres, des détails spécifiques et en la comparant avec l'espagnol. Une manière de se mettre en contact avec la langue est l'utilisation des médias ou des moyens audiovisuels.

En ce qui concerne les stratégies les moins employées, les résultats nous indiquent les difficultés pour certains à utiliser des stratégies pour assister et participer à des événements où

on parle français qui sont en dehors de la salle de classe ainsi qu'à lire en français par plaisir. Et sur une échelle plus basse, la difficulté à écrire des notes personnelles, des messages, des lettres ou des rapports en français et à faire attention à chercher des modèles de la langue française.

Stratégies de compensation

#	Stratégies de compensation Ce que vous faites en utilisant la langue apprise pour élargir vos connaissances.	1	2	3	4	5
41	Je donne un coup d'œil préalable à la leçon pour avoir une idée générale sur son contenu, comment elle est organisée et comment elle se met en relation avec ce que je sais.	1	2	8	3	1
42	Quand quelqu'un parle en français, j'essaie de concentrer mon attention sur ses paroles pour ne pas penser à d'autres choses qui ne sont pas en relation avec.	0	0	1	6	8
43	Je décide à l'avance de faire attentions aux sujets spécifiques de la langue, par exemple : je me focalise sur les sons prononcés par les natifs.	3	0	2	4	7
44	J'essaie de me renseigner sur les méthodes pour mieux apprendre le français en lisant de livres ou des articles ou en parlant avec d'autres de comment apprendre.	0	5	2	8	0
45	Je fais un horaire pour étudier et pratiquer les français de manière consistante, et non seulement sous la pression d'une note.	3	3	5	4	0
46	Je range, dans mon cahier, mes notes de français pour y noter de l'information importante concernant cette langue	0	0	5	7	3
47	Je projette mes objectifs en ce qui concerne l'apprentissage du français, par exemple : à quel niveau j'aimerais arriver ou comment j'aimerais me servir de cette langue à long terme.	0	2	7	5	1
48	Je me prépare pour une activité en français (par exemple : un débat, un exposé...) j'examine, selon la nature de la tâche, mes connaissances et mes habiletés à ce moment-là.	0	1	1	6	7
49	J'identifie clairement le but d'une activité linguistique. Par exemple, trouver l'idée générale ou des faits spécifiques dans une activité d'écoute.	0	0	6	8	2
50	Je me responsabilise pour trouver des occasions de pratiquer le français.	2	2	4	3	4
51	Je cherche activement des personnes pour parler en français.	1	6	1	6	1

Tableau 38 : Stratégies de compensation et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Les stratégies utilisées dans les fréquences *toujours* et *souvent* par plus de 8 étudiants sont en ordre décroissant les suivantes : 14 étudiants ont choisi la stratégie N° 42 (Quand quelqu'un parle en français, j'essaie de concentrer mon attention sur ses paroles pour ne pas penser à d'autres choses qui ne sont pas en relation avec).

13 étudiants ont choisi : N° 48 (Je me prépare pour une activité en français (par exemple : un débat, un exposé...) j'examine, selon la nature de la tâche, mes connaissances et mes habiletés à ce moment-là).

11 étudiants ont choisi : N° 43 (Je décide à l'avance de faire attentions aux sujets spécifiques de la langue, par exemple : je me focalise sur les sons prononcés par les natifs).

10 étudiants ont choisi : N° 46 (Je range dans mon cahier ou mes notes de français pour y marquer de l'information importante concernant cette langue). Cette stratégie est fort liée à la N°32.

8 étudiants ont choisi : N° 44 (J'essaie de me renseigner sur les méthodes pour mieux apprendre le français en lisant de livres ou des articles ou en parlant avec d'autres de comment apprendre). Le contact avec les autres est sans doute un des atouts dans l'apprentissage de n'importe quelle discipline.

En ce qui concerne les choix faits par 8 étudiants ou plus dans les fréquences *rarement* et *jamais* nous n'en avons pas retrouvé. Cependant, les choix dans ce type de stratégies sont bien divisés. La plupart des choix qui dépassent la moitié des étudiants est situé dans l'ensemble des fréquences *quelquefois* et *souvent* :

14 étudiants ont choisi : N° 49 (J'identifie clairement le but d'une activité linguistique. Par exemple, trouver l'idée générale ou des faits spécifiques dans une activité d'écoute).

12 étudiants ont choisi : N° 46 (Je range, dans mon cahier, mes notes de français pour y noter de l'information importante concernant cette langue). Une fois de plus on corrobore l'importance de la prise de notes.

N° 47 (Je projette mes objectifs en ce qui concerne l'apprentissage du français, par exemple : à quel niveau j'aimerais arriver ou comment j'aimerais me servir de cette langue à long terme). La clarté sur les objectifs est une des caractéristiques des étudiants autonomes. Les objectifs se constituent des buts à atteindre et des déclencheurs de la motivation.

11 étudiants ont choisi : N° 41 (Je donne un coup d'œil préalable à la leçon pour avoir une idée générale sur son contenu, comment elle est organisée et comment elle se met en relation avec ce que je sais).

10 étudiants ont choisi : N° 44 (J'essaie de me renseigner sur les méthodes pour mieux apprendre le français en lisant de livres ou des articles ou en parlant avec d'autres sur comment apprendre).

Comme bilan, nous pouvons dire que les étudiants emploient des stratégies pour essayer de rester concentrés sur les paroles écoutées en français ainsi que sur les objectifs fixés avant une activité. Et en ce qui concerne la préparation d'un exposé ou en débat en français, les étudiants se préparent à l'avance selon leurs connaissances et habiletés. Dans leurs cahiers, ils marquent l'information importante sur cette langue pour y revenir après.

D'autres stratégies sont employées de manière fréquente (souvent) par certains et occasionnelle par d'autres. Ces stratégies concernent l'identification du but d'une activité et la prévisualisation d'une leçon pour comprendre préalablement sa structure. En ce qui concerne l'apprentissage du FLE, ils projettent leurs objectifs et buts et se renseignent sur des méthodes pour mieux apprendre et dans leurs cahiers, ils écrivent l'information que considèrent importante pour leur apprentissage.

8.1.3.2 Stratégies Indirectes

Stratégies métacognitives

#	Stratégies métacognitives Ce que vous faites pour diriger et comprendre votre processus d'apprentissage.	1	2	3	4	5
52	J'évalue mon progrès général dans l'apprentissage du français.	1	0	6	7	1
53	J'apprends de mes erreurs lors de l'utilisation du français.	0	2	1	7	3
54	J'essaie d'observer mes erreurs linguistiques pour trouver leurs causes.	0	0	4	7	1
55	J'identifie les objectifs de chaque activité.	0	1	3	7	1
56	J'identifie mes besoins pour atteindre les objectifs.	0	1	5	6	2
57	Je projette chaque jour ou chaque semaine mes buts dans l'apprentissage du français.	2	3	9	1	0
58	Je réunis le matériel nécessaire pour réaliser une tâche déterminée.	0	0	2	5	6
59	Quand je travaille sur une tâche d'apprentissage, je fais des efforts pour m'y concentrer.	0	0	1	5	8

Tableau 39 : Stratégies de métacognitives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Tous les stratégies sont utilisées dans les fréquences *toujours* et *souvent* par 8 étudiants ou plus, sauf la N° 57 (Je projette chaque jour ou chaque semaine mes buts dans l'apprentissage du français). Le nombre de choix pour cette stratégie est de 1, ce qui signifie le manque de planification et de gestion préalable des activités. La procrastination n'est pas rare chez les jeunes Colombiens, les étudiants n'y échappent pas. Pour les jeunes il n'est pas facile de bien gérer leur temps. La capacité d'organisation des activités et la bonne gestion du temps est une des caractéristiques d'un étudiant autonome.

Ces résultats nous indiquent que les étudiants emploient régulièrement des stratégies métacognitives comme évaluer leurs processus d'apprentissage, apprendre de leurs erreurs et

chercher leurs causes. Ils utilisent aussi des stratégies pour identifier les objectifs de chaque activité et déterminer leurs propres besoins pour les atteindre. En ce qui concerne la réalisation des tâches, ils savent réunir le matériel nécessaire et essayent de se concentrer pour la faire.

Stratégies affectives

#	Stratégies affectives Ce que vous faites pour identifier et gérer vos sentiments favorables ou défavorables vis-à-vis du FLE	1	2	3	4	5
60	Si je me sens angoissé de parler en français, j'essaie de me détendre.	2	0	6	3	4
61	Je m'encourage avec des commentaires positifs pour continuer à travailler dur et à faire de mon mieux dans l'apprentissage du français.	0	2	1	7	5
62	Je m'encourage activement à prendre des risques dans l'apprentissage du français, comme deviner la signification d'un mot ou essayer de parler même en commettant quelques erreurs.	0	2	3	8	2
63	Je m'offre des cadeaux tangibles quand j'ai réussi à faire quelque chose de satisfaisant dans l'apprentissage du français.	4	5	4	1	1
64	Je fais attention aux symptômes physiques de stress qui pourraient affecter mon apprentissage du français.	2	2	2	5	4
65	J'ai un journal privé où j'écris sur mes sentiments durant l'apprentissage du français.	11	2	2	0	0
66	Je discute avec quelqu'un à qui je fais confiance sur mes attitudes et sentiments en ce qui concerne le processus d'apprentissage du français.	0	5	2	6	2

Tableau 40 : Stratégies affectives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Les stratégies utilisées dans les fréquences *toujours* et *souvent* par 8 étudiants ou plus sont en ordre décroissant les suivantes :

12 étudiants ont choisi : N° 61 (Je m'encourage avec des commentaires positifs pour continuer à travailler dur et à faire mon mieux dans l'apprentissage du français).

10 étudiants ont choisi : N° 62 (Je m'encourage activement à prendre des risques dans l'apprentissage du français, comme deviner la signification d'un mot ou essayer de parler même en commettant quelques erreurs).

9 étudiants ont choisi : N°64 (Je fais attention aux symptômes physiques de stress qui pourraient affecter mon apprentissage du français).

8 étudiants ont choisi : N°66 (Je discute avec quelqu'un à qui je fais confiance de mes attitudes et sentiments en ce qui concerne le processus d'apprentissage du français).

En ce qui concerne les choix faits par 8 étudiants ou plus dans les fréquences *rarement* et *jamais* nous en avons retrouvé.

13 étudiants ont choisi : N° 65 (J'ai un journal privé où j'écris sur mes sentiments durant l'apprentissage du français) ; 9 étudiants ont choisi : N°63 (Je m'offre des cadeaux tangibles quand j'ai réussi à faire quelque chose de satisfaisant dans l'apprentissage du français).

Le reste de choix dans ces deux fréquences ne dépassent pas les 5 étudiants.

En ce qui concerne les stratégies affectives, les étudiants font attention aux symptômes physiques de stress qui pourraient affecter leur apprentissage du français et s'encouragent avec des commentaires positifs pour continuer à travailler durement. Ils discutent sur leurs attitudes et sentiments avec quelqu'un de proche vis-à-vis de leur processus d'apprentissage de FLE. Pour vaincre leurs peurs, ils prennent aussi des risques pour deviner le sens d'un mot ou à parler même en commettant des erreurs. Les étudiants n'ont pas, parmi leurs stratégies les plus fréquentes, l'habitude de s'offrir des cadeaux tangibles pour récompenser leurs réussites dans l'apprentissage du FLE, ni de registrer leurs sentiments vis-à-vis de l'apprentissage de FLE, dans un journal privé.

Stratégies sociales

#	Stratégies sociales Ce que vous faites pour interagir avec les autres dans votre apprentissage du FLE.	1	2	3	4	5
67	Si je ne comprends pas, je demande à mon interlocuteur de parler plus lentement, de répéter ou de me clarifier ce qu'il a dit.	1	2	3	6	3
68	Je demande à d'autres personnes de vérifier si j'ai compris ou j'ai parlé correctement.	1	2	2	7	3
69	Je demande aux autres de corriger ma prononciation.	1	3	3	4	4
70	Je travaille en équipe avec mes pairs pour pratiquer, réviser ou partager de l'information.	1	2	3	5	4
71	J'ai un copain ou une copine pour travailler régulièrement en français.	5	3	3	2	2
72	Quand je parle avec un natif, j'essaie de lui laisser savoir si j'ai besoin d'aide.	4	2	2	5	2
73	Quand je parle en français avec d'autres, je pose des questions pour faire partie active de la conversation et pour montrer de l'intérêt.	0	0	9	4	2
74	J'essaie d'apprendre sur la culture des pays francophones.	0	4	2	6	3
75	Je fais attentions aux pensées et aux sentiments des autres qui font partie de mon entourage du français.	1	1	7	3	3

Tableau 41 : Stratégies sociales et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation

Les stratégies utilisées dans les fréquences *toujours* et *souvent* par 8 étudiants ou plus sont en ordre décroissant les suivantes :

10 étudiants ont choisi : N°68 (Je demande à d'autres personnes de vérifier si j'ai compris ou j'ai parlé correctement)

9 étudiants ont choisi : N° 67 (Si je ne comprends pas, je demande à mon interlocuteur de parler plus lentement, de répéter ou de me clarifier ce qu'il a dit.) ; N° 70 (Je travaille en équipe avec mes pairs pour pratiquer, réviser ou partager de l'information) et la N° 74 (J'essaie d'apprendre sur la culture des pays francophones).

8 étudiants ont choisi : N°69 (Je demande aux autres de corriger ma prononciation).

En ce qui concerne les choix par 8 étudiants ou plus dans les fréquences *rarement* et *jamais* nous en avons retrouvé un. La N° 71 (J'ai un copain ou une copine pour travailler régulièrement en français). Les conditions des étudiants de l'école de langues ne permettent pas l'utilisation de cette stratégie, car les étudiants ne suivent pas toujours les mêmes cours et leurs occupations ne facilitent pas les rencontres permanentes. Il est normal de trouver des difficultés pour les travaux en binômes, même dans les séances en présentiel, surtout dans les cas où le travail doit continuer ailleurs.

Quant aux stratégies sociales les étudiants demandent aux interlocuteurs la correction de fautes commises ainsi que de l'aide en cas d'incompréhension. Pour les étudiants il est important de bien comprendre pour ne pas perdre l'information et pour soumettre à autoévaluation leurs connaissances. Avec leurs pairs, il travaillent en équipe pour réviser ou partager de l'information, mais il n'est pas fréquent d'avoir un/e copain/e avec qui travailler régulièrement.

Le tableau suivant concentre le nombre total de choix pour chaque stratégie. Cette vision globale nous permet de mesurer les choix totaux en termes de fréquences et des stratégies.

Type de stratégie	Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Toujours	Total de choix
Stratégies de mémorisation	28	43	56	65	36	228
Stratégies cognitives	14	55	105	121	78	373
Stratégies de compensation	10	21	42	60	34	167
Stratégies métacognitives	3	7	31	45	22	108
Stratégies affectives	19	18	20	30	18	105
Stratégies sociales	14	19	34	42	26	135
Total de choix par fréquence	88	163	288	363	214	1116

Tableau 42 : Grille récapitulative des choix selon le type de stratégie et la fréquence d'utilisation

De manière récapitulative en tenant compte de tous les choix faits dans les différentes fréquences et dans les six types de stratégies, nous pouvons conclure de manière quantitative que :

Pour la fréquence *jamais*, le chiffre le plus haut des choix se trouve dans les stratégies de mémorisation ; suivies en ordre décroissant par les stratégies affectives, ensuite dans la même proportion, par les stratégies cognitives et sociales et finalement par les stratégies métacognitives.

Pour la fréquence *rarement*, le chiffre le plus haut des choix se trouve dans les stratégies cognitives, suivies en ordre décroissant par les stratégies de mémorisation, ensuite par les stratégies de compensation, les stratégies sociales, les stratégies affectives et métacognitives.

Pour la fréquence *quelquefois*, le chiffre le plus haut des choix se trouve dans les stratégies cognitives, suivies en ordre décroissant par les stratégies de mémorisation, ensuite par les stratégies de compensation, les stratégies sociales, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives.

Pour la fréquence *souvent*, le chiffre le plus haut des choix se trouve dans les stratégies cognitives, suivies en ordre décroissant par les stratégies de mémorisation, ensuite par les stratégies de compensation, les stratégies métacognitives, les stratégies sociales et les stratégies affectives.

Pour la fréquence *toujours*, le chiffre le plus haut des choix se trouve dans les stratégies cognitives, suivies en ordre décroissant par les stratégies de mémorisation, ensuite par les stratégies de compensation, les stratégies sociales, les stratégies métacognitives et les stratégies affectives.

Selon ces résultats de manière générale, nous pouvons conclure que les stratégies les plus utilisées par les étudiants sont les stratégies cognitives, suivies par les stratégies de mémorisation, après par les stratégies de compensation, ensuite par les stratégies sociales, ainsi de suite par les stratégies métacognitives et finalement par les stratégies affectives.

Les fréquences d'utilisation de ces stratégies sont en ordre décroissant : Souvent, quelquefois, toujours, rarement et jamais.

Pour finir le questionnaire, nous avons demandé de répondre librement aux questions ouvertes par rapport à l'élaboration du questionnaire, car pour des raisons temporelles nous n'avons pas pu le tester avant. Voilà tous les commentaires des étudiants. Nous n'identifions pas l'étudiant, parce qu'avec le format de *Google forms*, les réponses sont anonymes.

Quand j'ai fini ce questionnaire, j'ai réalisé que mon processus d'apprentissage n'est pas le meilleur. Je faisais ce processus très inconscient et pour cette raison, je ne comprenais pas les erreurs que j'ai commises et c'était un peu difficile pour l'apprentissage du français. Je peux dire qu'à partir de maintenant je vais essayer d'être plus conscients de ce processus et essayer d'améliorer mes habitudes d'étude.

Je considère que pour l'apprentissage du français je dois étudier, pratiquer, écouter différents types de vidéos, des chansons et des dialogues courts.

J'ai le problème de l'audio et je le trouve un peu difficile. J'ai besoin de pratiquer l'écoute.

Par rapport à la question du natif, vraiment, je n'ai jamais eu contact avec quelqu'un d'eux. Et par rapport à l'interaction avec la culture. Je crois que l'université doit promouvoir des espaces ne seulement pour le travail de l'anglaise. Par exemple le club de conversation ou la présentation de films.

Ces commentaires ne concernent pas la structure du questionnaire, mais donnent des détails individuels pour préciser mieux l'information obtenue.

L'adresse suivante fait preuve de l'existence du questionnaire, mais on ne peut pas y accéder, parce que la réception de réponses est clôturée.

<https://docs.google.com/forms/d/1L4Pub8FswBYWBC7KxN9p9UI5YNPs-1u6DxN2f0g0KKI/viewform>

8.1.4 Analyse comparative des résultats des deux questionnaires sur l'autonomie

La quatrième enquête de cette première étape a été un questionnaire (annexe 3) pour connaître le degré d'autonomie des étudiants au début du cours. Le questionnaire a été aussi administré à travers *Google forms* sur un lien mis sur l'interface du cours, et à nouveau pour nous assurer de la participation des étudiants, ils ont eu une gratification sur leurs notes. Chacun des cinq modules représentait 20% de la note totale du cours. Nous avons attribué une valeur de 3.3% au questionnaire dans les deux modules où il a été administré. Tous les étudiants ont eu 4.5/5.0 comme note car tous y ont répondu, mais tous n'ont pas fait de commentaires. Ce questionnaire a été divisé selon les sept domaines d'autonomie établis par Alberio (2003) : *technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psychoaffectif*,

sur lesquels nous nous sommes basée pour développer ce projet. Il comportait au total 48 questions fermées. Nous avons aussi ajouté un espace intitulé « autre » à la fin de chaque domaine pour inviter à y écrire toute sorte de commentaire complémentaire concernant le domaine en question. Les questions fermées devaient être répondues en choisissant une des cinq options mises en relation directe avec le niveau de performance, ainsi le numéro « 1 » correspondait au niveau mineur et le « 5 » au majeur. Cette échelle a été proposée pour deux raisons : la première pour présenter une large série d'options de réponse et la deuxième, pour nous approcher de la représentation des étudiants quant au système de qualification, car dans cette université, la notation se fait sur 5.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons administré deux fois un même questionnaire sur l'autonomie : au début et à la fin du cours afin de comparer leurs résultats. Notre objectif était d'évaluer le développement de l'autonomie chez les étudiants grâce à la modalité hybride et à la pédagogie autonomisante.

Pour présenter et analyser les résultats de ces deux questionnaires, nous considérons plus pratique et convenable de le faire en contraste afin de les comparer, analyser et interpréter. Dans les lignes qui suivent nous analysons chaque question selon les réponses de tous les étudiants dans les deux moments.

Le questionnaire

Le questionnaire sur l'autonomie a été administré la première fois dans les deux premières semaines du cours et la deuxième fois dans ses deux dernières semaines. La totalité de la classe y a participé (14 étudiants).

En ce qui concerne sa structure, nous avons posé de la même manière 38 questions (codées Q. suivie du numéro) fermées à tous les étudiants du groupe (Giroux et Tremblay, 2004). Le questionnaire est auto-administré en ligne avec *Google forms*, pour lui donner des caractéristiques de liberté et de privauté (Blais et Durand, 2009), « les réponses peuvent être plus réfléchies et l'information obtenue plus fidèle » (*Ibid.* : 462).

Son format numérique nous a paru très pertinent pour un cours qui utilise les TIC, pour nous c'était une certaine initiation aux activités en ligne. Ce type de format est efficace pour la collecte, l'organisation et l'analyse des données (*Ibid.*, 2004). Le questionnaire est composé de sept parties, une pour chaque domaine de l'autonomie selon Albero (2003). En total il a eu

45 questions dont 38 ont été entièrement fermées avec cinq options limitées de réponses et à caractère obligatoire, ainsi le questionnaire ne pouvait pas être terminé ni envoyé s'il n'était pas complètement rempli. Certaines de ces questions présentent des aides textuelles afin de faciliter leur compréhension. Nous avons aussi ajouté sept questions semi-ouvertes (une par domaine) intitulées « autre » non obligatoires, pour laisser place à l'expression libre en forme de commentaires complémentaires.

Les questions interrogeaient les étudiants sur le niveau de performance qu'ils croyaient posséder dans différentes situations liées à leur apprentissage. Ainsi nous avons proposé pour les réponses fermées cinq options dans une échelle numérique de « 1 à 5 » afin de nous rapprocher du système évaluatif universitaire colombien. Le critère pour choisir cette échelle a été la familiarité des étudiants avec ce type de notation où la relation entre le chiffre et la performance et les résultats est très claire pour eux. Les étudiants qui ont des notes entre 4 et 5 sont satisfaits de leur performance, tandis que ceux qui ont des notes entre 0 et 3.9 n'en sont pas très satisfaits et ressentent un vif besoin d'améliorer.

Le questionnaire a été élaboré selon les sept domaines constituant l'autonomie des apprenants de langues étrangères selon Alberro (2003).

Le tableau ci-dessous résume les domaines, le nombre de questions par domaine (entre parenthèses) et la description présentée dans le questionnaire pour chaque domaine.

Domaine	Description
Technique (5)	Cette partie concerne vos habiletés pour l'utilisation, actualisation et adaptation aux outils technologiques.
Informationnel (6)	Cette partie comprend les habiletés face à la manière dont vous recherchez, actualisez, organisez, utilisez et référez l'information.
Méthodologique (7)	Cette partie vous interroge sur vos habiletés en relation aux objectifs, à la planification et à l'évaluation de vos activités.
Social (6)	Cette partie concerne votre manière d'interagir avec les autres dans une situation d'apprentissage.
Cognitif (6)	Cette partie vous interroge sur vos stratégies d'apprentissage.
Métacognitif (6)	Cette partie vous interroge sur vos réflexions concernant vos processus d'apprentissage.
Psychoaffectif (9)	Cette dernière partie s'agit de la conscientisation et régularisation des sentiments lors des situations d'apprentissage.

Tableau 43 : Description et nombre de questions des sept domaines constitutifs du questionnaire sur l'autonomie

Objectifs

Trois objectifs résument notre intérêt à administrer ce questionnaire.

- Connaître le niveau estimé par les étudiants de leurs habiletés selon les actions demandées ; avant et après le cours ;
- Vérifier s'il y a eu des variations entre les choix des étudiants, concernant les habiletés demandées, faits au début et à la fin du cours ;
- Découvrir quels sont les aspects les plus développés et les moins développés.

Hypothèses

Ayant proposé tous les aspects des sept domaines constitutifs de l'autonomie chez un étudiant, nous avons fait attention à ce que « chaque question doit renvoyer et trouver son sens par rapport à une hypothèse précise de sorte que les résultats obtenus et traités puisse confirmer ou infirmer l'hypothèse testée » (Albero, 2003 : 94).

Les hypothèses qui nous ont conduit à administrer ce questionnaire sont :

- Pour réussir un cours hybride, il faut avoir une certaine autonomie, sinon son développement doit faire partie du cours en question ;
- Le développement de l'autonomie dans les sept domaines selon (Albero, 2003) n'est pas homogène ;
- Le degré d'autonomie à la fin du cours n'est pas assez fort, ce n'est que le début d'un long processus qui doit se continuer au long de la formation.

Analyse comparative

Pour le traitement de données, nous avons fait l'analyse de contenu, pour ce faire nous avons comparé le nombre des réponses à chaque niveau entre le questionnaire initial et le questionnaire final. Chaque question, ou aspect ou variable, est d'abord analysée individuellement et après en relation aux autres du même domaine. Les chiffres sont présentés dans un graphique de colonnes, qui à notre avis est le plus indiqué pour comparer les valeurs des deux moments et les cinq niveaux de qualification.

Pour lire le graphique illustrant chaque variable, il y a sur l'axe vertical le nombre d'étudiants qui ont fait le choix dans chaque niveau, et sur l'axe horizontal, les cinq niveaux proposés. Ce graphique nous permet de visualiser rapidement la proportion des choix par niveau et la différence de choix entre les deux questionnaires.

Pour comprendre notre analyse, chaque niveau correspond au chiffre employé par les étudiants pour valoriser leurs performances. Nous appelons les niveaux I, II, III « inférieurs » car ils sont au-dessous de la performance que les étudiants pourraient considérer comme « bonne ou idéale » et les niveaux IV et V, nous les appelons « supérieurs », car ils sont au-dessus de la performance que les étudiant considèrent comme améliorable :

Chiffre	1	2	3	4	5
Niveau	I	II	III	IV	V
	Inférieur			Supérieur	

Tableau 44 : Noms et adjectifs pour faire référence à l'échelle de réponses du questionnaire sur l'autonomie

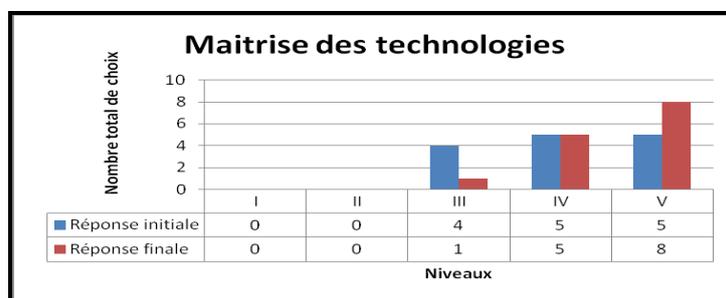
Nous faisons souvent référence à trois types d'évolution des choix faits au début du cours par rapport à ceux faits à la fin du cours, ainsi :

1. Évolution positive lorsque le nombre de choix du questionnaire final augmente dans les niveaux IV et V et diminue dans les niveaux I, II et III.
2. Évolution négative lorsque le nombre de choix du questionnaire final augmente dans les niveaux I, II et III et diminue dans les niveaux IV et V.
3. Évolution nulle lorsque le nombre de choix dans le questionnaire final est égal à celui du questionnaire initial.

Nous passons à présent à l'analyse comparative de chaque question.

8.1.4.1 Domaine technique

Q1. Je maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, sites web et plateformes de travail collaboratif... ?

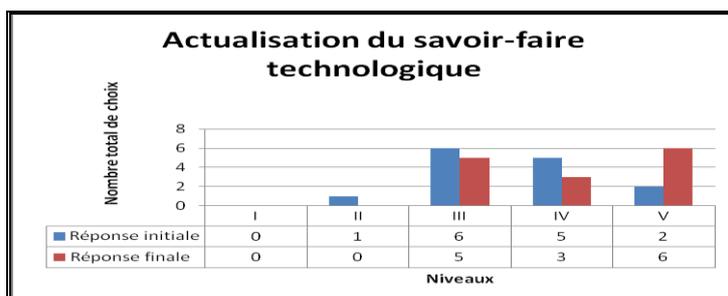


Graphique 3 : Réponses à la Q.1 dans les deux questionnaires

Le nombre de choix dans les deux niveaux supérieurs (IV et V) ont augmenté dans le questionnaire final en passant de 10 à 13 grâce à une diminution des choix dans le niveau III.

Ce changement et l'inexistence de choix dans les deux niveaux inférieurs peuvent s'interpréter comme une certaine amélioration de cette habileté, qui était déjà présente selon différentes mesures chez les étudiants avant de suivre le cours.

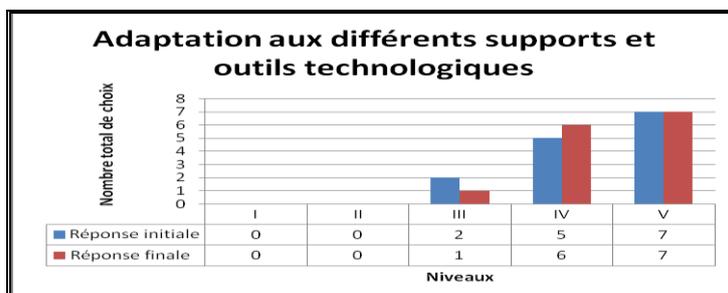
Q2. J'actualise mes savoir-faire en cherchant des logiciels et sites web pour apprendre et développer mes habiletés techniques.



Graphique 4 : Réponses à la Q.2 dans les deux questionnaires

Si nous comparons les deux questionnaires, nous pouvons observer que le chiffre le plus élevé dans les résultats du questionnaire initial se situe dans le niveau III et dans le questionnaire final, il est dans le niveau V. Cette différence nous montre un changement positif considérable. Les deux colonnes dans le niveau III illustrent que les choix pour ce niveau n'ont une différence que d'un choix, tandis que pour les niveaux IV et V cette différence est de deux et de quatre choix respectivement. En résumé, le nombre total de choix dans les deux niveaux supérieurs a augmenté de 7 à 9 sur un total de 14 choix, les 5 choix restants se trouvent dans le niveau III, ce qui n'est pas négligeable. Autrement dit, les étudiants se divisent entre ceux qui pensent avoir une bonne performance et ceux qui pensent que leur performance doit s'améliorer.

Q3. Je m'adapte aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes.

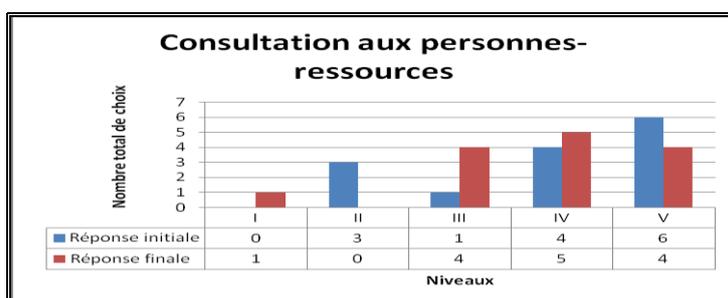


Graphique 5 : Réponses à la Q.3 dans les deux questionnaires

Le niveau IV a un peu augmenté, tandis que le niveau III a baissé et le niveau V est resté invariable.

Quoique cette habileté soit plutôt bien développée chez les étudiants, ces changements nous montrent que cette habileté a évolué positivement en passant de 12/14 étudiants dans les deux niveaux supérieurs, au début du semestre, à 13/14 à la fin de la même période.

Q4. Je dispose d'un réseau de personnes-ressources que je connais et auxquelles je peux demander de l'aide au cas de problèmes techniques.



Graphique 6 : Réponses à la Q.4 dans les deux questionnaires

Pour cette habileté, les étudiants ont pris plus conscience des ressources humaines à leur disposition pour les aider en cas de problèmes techniques. Le niveau I a augmenté d'un choix, aucune valeur pour le niveau II dans le questionnaire final. La variation dans le niveau III est négative car le nombre de choix a augmenté, tandis que dans le niveau IV, elle est plutôt positive car elle a augmenté, mais dans le niveau V elle est négative. Ces variations nous montrent que l'utilisation de la ressource humaine doit encore se développer pour certains étudiants.

Q5. Autre : Commentaires libres sur le domaine technique.

Commentaires dans le questionnaire initial :

Je ne suis pas très bon pour la technologie¹⁰⁸

J'essaie de garder un œil sur les nouvelles technologies pour éviter d'être en retard.

¹⁰⁸ Les commentaires faits dans les questionnaires sur l'autonomie sont tous anonymes, c'est une caractéristique de Google forms.

Le premier commentaire constitue la reconnaissance ouverte de ne pas se sentir assez fort en technologie, tandis que le deuxième montre la position d'un étudiant se reconnaissant un peu en retard par rapport aux autres et qui est conscient de ses besoins.

Commentaires dans le questionnaire final :

La stratégie qui m'a aidé à m'améliorer dans la langue c'est de voir des vidéos de musique avec des paroles tous les jours sur l'internet (youtube.com) et j'essaie d'apprendre le vocabulaire avec la prononciation correcte.

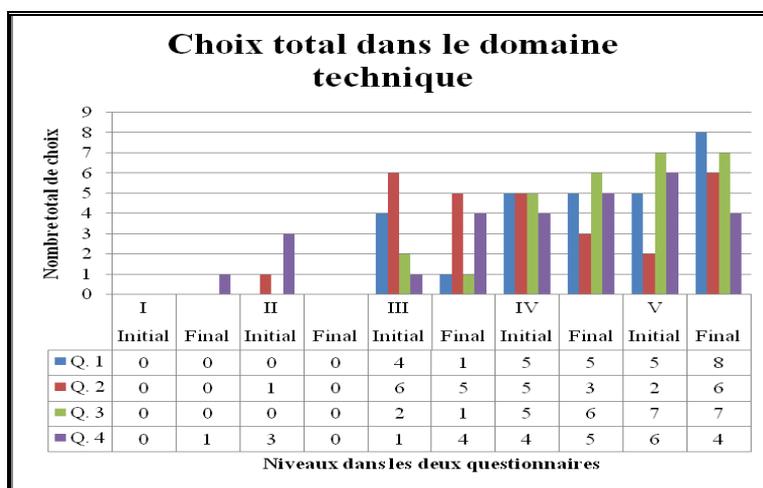
J'apprécie beaucoup de technologie, de sorte que pour moi cette course a été un peu facile car je savais dans quel lieu trouver l'information.

L'utilisation de ressources technologiques est très importante pour l'apprentissage des langues.

Ces commentaires sont favorables pour l'utilisation de la technologie, nous pouvons voir qu'ils s'en servent et écrivent des énoncés montrant l'utilité et les avantages dans l'apprentissage des langues. Le premier commentaire est un exemple d'utilisation, le deuxième commentaire nous confirme que savoir se servir des nouvelles technologies est un avantage pour trouver de l'information nécessaire et le troisième commentaire est une affirmation de l'importance actuelle des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. Il est remarquable que dans le questionnaire final, il n'y a pas de commentaires négatifs sur leurs difficultés d'utilisation, ce qui nous fait penser que leurs peurs ont plutôt disparu.

Conclusion générale sur le domaine technique

Dans le graphique suivant, nous avons récapitulé l'ensemble de réponses du domaine technique. Les deux axes présentent la même information des graphiques précédents, mais pour toutes les questions ensemble.



Graphique 7 : Résultats totaux du domaine technique

Pour tous les sujets demandés, il y a toujours deux étudiants ou plus ayant choisi le niveau V, c'est-à-dire qu'il y a une partie de la classe qui pense très bien maîtriser les outils technologiques pour s'en servir afin de s'aider dans leur processus d'apprentissage.

Le nombre des choix le plus élevé dans tout le domaine apparaît au niveau V dans le questionnaire final et correspond à la maîtrise sans difficulté des technologies comme : des logiciels, sites web et plateformes de travail collaboratif (Q.1), cela nous indique qu'ils se sentent capables, selon différentes mesures, de faire face aux outils technologiques. La valeur minimale des choix ou zéro, révélant de fortes faiblesses, n'apparaît rarement que dans les niveaux inférieurs.

Les choix des niveaux de performance concernant l'aspect technique restent variables montrant toujours des choix sur les niveaux V et IV pour tous les aspects. Les choix dans le niveau III concernant l'actualisation des savoir-faire pour améliorer les habiletés techniques (Q.2) sont remarquables. C'est-à-dire qu'environ la moitié des étudiants connaissent leur niveau technique, et peut-être qu'ils ne s'intéressent pas vraiment à être à l'avant-garde.

L'absence de choix pour le niveau le plus bas indique que tous ont des habiletés basses pour travailler à l'aide des outils technologiques. Les choix variables entre le niveau III et V nous indiquent que la classe est hétérogène face aux expériences, préférences et habiletés dans le domaine technique.

Les commentaires laissés dans les deux questionnaires révèlent une évolution concernant les avis envers les technologies en tant qu'ensemble d'outils faciles à gérer, donc un changement favorable de leurs préjugés. On peut le vérifier grâce à l'évolution positive dans l'adaptation aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes (Q.3), et qui doit être expliqué par l'expérience d'utilisation de la plateforme du cours. En ce qui concerne les ressources humaines, lors de difficultés d'ordre technique ou technologique, le cours n'a pas vraiment mis les étudiants en situations problématiques ou difficiles. Les ressources techniques proposées y avaient été mises avec beaucoup d'attention pour éviter que cette sorte de difficultés affecte le processus d'apprentissage.

Afin de mieux illustrer la nature des évolutions dans chaque aspect évalué, nous les présentons avec différentes couleurs dans le tableau suivant. Ainsi l'évolution positive est montrée en couleur vert, l'évolution négative en rouge et l'inexistence d'évolution en bleu.

I = Questionnaire initial

F = Questionnaires final

Q = Question

I...V = Les niveaux de performance choisis

1...14 = nombre d'étudiants faisant le choix

Domaine technique										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 1	0	0	0	0	4	1	5	5	5	8
Q. 2	0	0	1	0	6	5	5	3	2	6
Q. 3	0	0	0	0	2	1	5	6	7	7
Q. 4	0	1	3	0	1	4	4	5	6	4

Tableau 45 : Évolution des choix dans le domaine technique

En ce qui concerne l'évolution des choix dans le questionnaire final par rapport au questionnaire initial, nous pouvons voir dans le tableau ci-dessus que les aspects concernant la maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, sites web et plateformes de travail collaboratif (Q.1) et l'adaptation aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes (Q.3) ne présentent pas d'évolutions négatives. Les évolutions négatives se trouvent dans l'actualisation des savoir-faire pour améliorer les habiletés techniques (Q.2) dans le niveau IV, et la disposition d'un réseau de personnes-ressources connues auxquelles demander de l'aide au cas de problèmes techniques (Q.4), cette dernière présente le nombre le plus élevé d'évolutions négatives.

La proportion des trois types d'évolution nous permet de voir le degré de développement général de ce domaine composé par les différents aspects. Les proportions ci-dessous nous révèlent une légère amélioration générale. Ainsi sur 20 évolutions possibles (4 questions par 5 niveaux), il y a eu :

Évolutions positives : 9/20

Évolutions nulles : 7/20

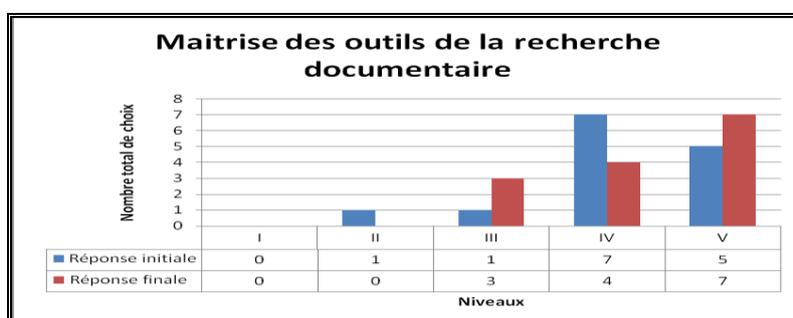
Évolutions négatives : 4/20

La proportion d'évolutions positives et le nombre de choix dans les différents niveaux nous confirment donc que dans le domaine technologique l'autonomie des étudiants s'est légèrement développée. Les aspects où elle s'est plus développée en ordre décroissant sont :

l'adaptation aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes (Q.3), la maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, sites web et plateformes de travail collaboratif (Q.1), l'actualisation des savoir-faire pour améliorer les habiletés techniques (Q.2) et la disposition d'un réseau de personnes-ressources connues auxquelles demander de l'aide au cas de problèmes techniques (Q.4).

8.1.4.2 Domaine informationnel

Q6. Je maîtrise les outils de la recherche documentaire : bibliothèques, bases de données, moteurs de recherche, portails et sites pour compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation.



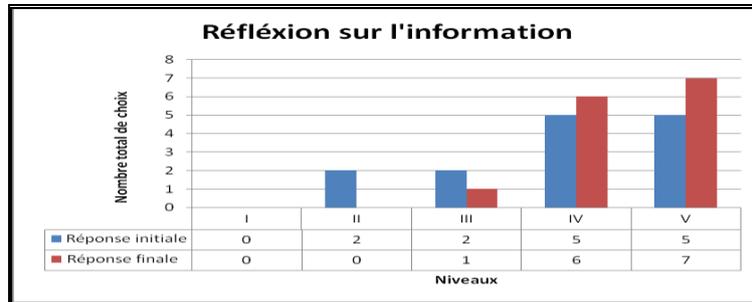
Graphique 8 : Réponses à la Q.6 dans les deux questionnaires

Nous observons une hausse dans les niveaux III et V et une diminution dans le niveau IV. Ces variations indiquent que certains étudiants sentent avoir amélioré leur niveau, tandis que d'autres ont réalisé que cette habileté n'était pas aussi forte qu'ils l'avaient pensée.

Dans le cours les étudiants ont cherché de l'information pour préparer l'exposé et dans les modules du résumé et l'essai, certains ont consulté d'autres sources, principalement sur Internet, mais aussi des notes d'autres cours, pour mieux comprendre. Dans le forum sur l'exposé, il est évident que des étudiants ont demandé de l'aide à l'enseignant à cause des difficultés pour trouver de l'information concernant le sujet à exposer (qui était partiellement libre. Ils devaient présenter un sujet libre encadré dans l'enseignement et apprentissage du FLE).

Selon les entretiens, la plupart des étudiants cherchaient de l'information sur Internet, il n'y a que le registre d'un seul étudiant ayant mentionné faire ses recherches dans la bibliothèque et dans les bases de données.

Q7. Lors d'une recherche d'information, je réfléchis à : mes besoins, à la manière de chercher et à la qualité de l'information trouvée.

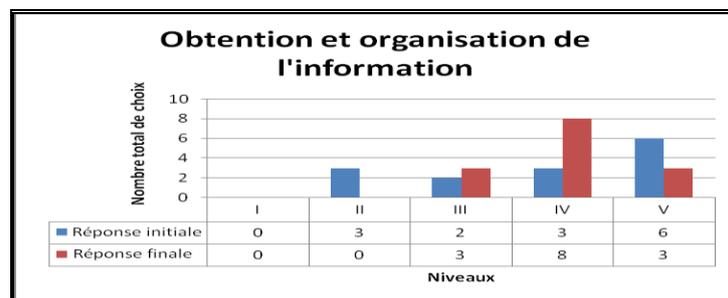


Graphique 9 : Réponses à la Q.7 dans les deux questionnaires

Les chiffres nous révèlent l'existence de cette habileté avant de suivre le cours, qui d'ailleurs s'est visiblement améliorée, en passant de 10 à 13 choix dans les niveaux supérieurs et de 4 à 1 dans les niveaux inférieurs.

Cette habileté s'est un peu développée, grâce à la recherche d'information pour la préparation des exposés et pour compléter l'information du cours, notamment dans les deux derniers modules. La grande offre d'information disponible sur Internet mène, d'une certaine manière, les étudiants à en faire une sélection selon leurs besoins et leur capacité critique.

Q8. Lors d'une recherche d'information, je suis efficace pour recueillir, stocker, gérer et partager (dans un travail collaboratif) l'information obtenue.



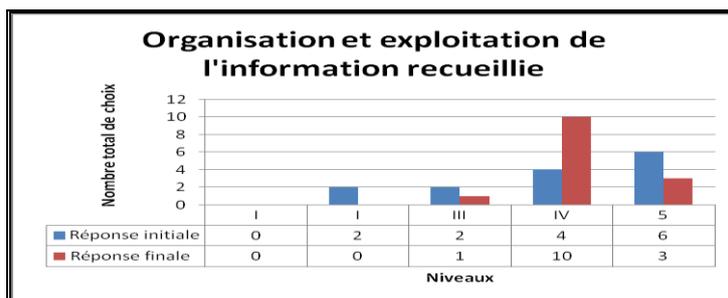
Graphique 10 : Réponses à la Q.8 dans les deux questionnaires

La performance de cette habileté présente une amélioration, notamment dans le niveau IV, qui est exprimée dans les deux niveaux supérieurs en passant de 9 à 11 choix. Les variations dans

les autres trois niveaux choisis montrent que les étudiants ont pris conscience que leur niveau de performance dans cette habileté n'était pas aussi bonne qu'ils le pensaient.

Dans ce cours aucun travail collaboratif n'est proposé, en revanche grâce aux registres des entretiens nous avons pu constater que deux binômes de filles s'entraidaient pour aborder les difficultés du cours.

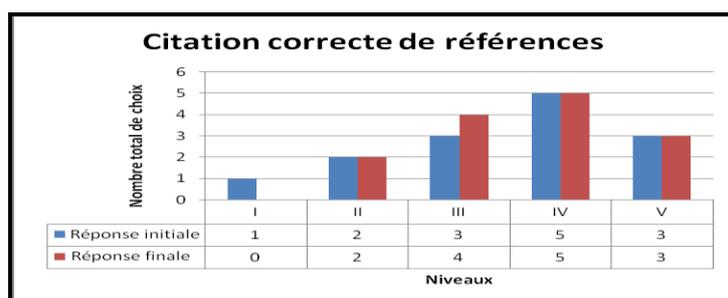
Q9. Je peux identifier, organiser, exploiter l'information recueillie.



Graphique 11 : Réponses à la Q.9 dans les deux questionnaires

Nous apprécions une amélioration de cette habileté dans les niveaux III et IV contre des baisses dans les autres trois niveaux choisis. Trois étudiants sont passés des niveaux inférieurs aux supérieurs. Le nombre de choix dans les niveaux supérieurs a augmenté de 10 à 13. Le besoin de chercher l'information les a aidés à développer cet aspect.

Q10. Je sais référencer les sources selon les normes en vigueur.



Graphique 12 : Réponses à la Q.10 dans les deux questionnaires

Il n'y a eu aucune variation dans les niveaux II, IV et V, mais une différence d'un choix à l'intérieur des niveaux I et III. Trois étudiants ont choisi le niveau V. Le cours n'a presque rien apporté, car c'est vrai que les étudiants n'ont abordé qu'une seule fois le sujet, pour citer les références dans le module de l'exposé. Dans l'état de leur formation, les étudiants commencent à peine à comprendre l'importance de citer correctement les références.

Q11. Autre : Commentaires sur tout le domaine informationnel.

Les commentaires du questionnaire initial

Je dois apprendre à rechercher et sélectionner une meilleure information.

J'aime faire des recherches sur de nouveaux sujets et de les mettre en œuvre.

Questionnaire final

Pour moi, c'est très difficile faire les références, il est très compliqué, mais je sais qu'il est essentiel de savoir cela.

Les commentaires montrent que pour un étudiant la recherche et la sélection de l'information doivent s'améliorer, alors que pour un autre, cette activité est agréable et utile.

Après avoir suivi le cours, le commentaire final confirme que cette tâche est délicate, compliquée mais nécessaire.

Conclusion générale sur le domaine informationnel

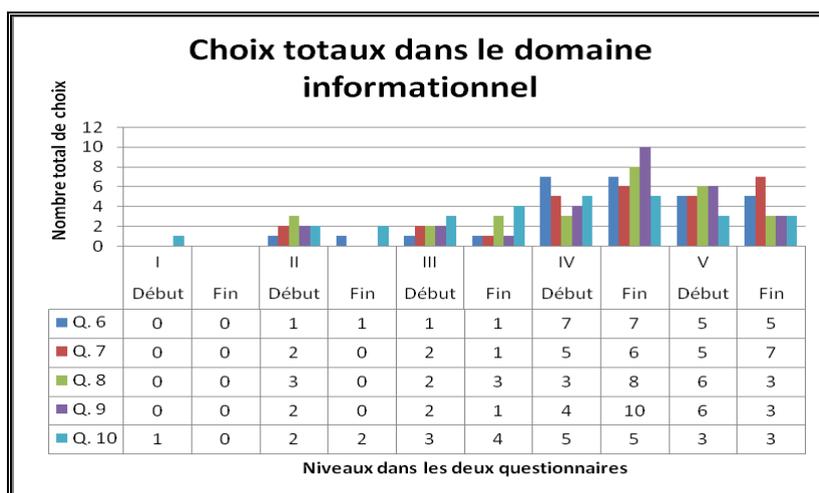


Tableau 46 : Résultats totaux du domaine informationnel

Les choix ont positivement évolué comme le montrent les barres/colonnes dans le graphique, car le nombre de choix a diminué dans les niveaux inférieurs et a augmenté dans les niveaux supérieurs. Nous pouvons voir que pour presque toutes les questions, les choix des niveaux I et II ont diminué. Les aspects concernant la maîtrise des outils de recherche documentaire (Q.6) et la citation de références des sources selon les normes en vigueur (Q.10) n'ont pas présenté des variations significatives, tandis que ceux concernant la réflexion sur leurs besoins, leurs manières de chercher et la qualité de l'information lors d'une recherche trouvée (Q.7) ; l'efficacité pour recueillir et traiter l'information (Q.8), l'organisation et l'exploitation de l'information recueillie (Q.9) ont montré de l'évolution dans les niveaux I, II, III et IV.

Le graphique illustre le sommet du nombre de choix dans le niveau IV concernant l'organisation et l'exploitation de l'information recueillie (Q.9).

Le tableau suivant regroupe les trois types d'évolution dans ce domaine :

Domaine informationnel										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 6	0	0	1	1	1	1	7	7	5	5
Q. 7	0	0	2	0	2	1	5	6	5	7
Q. 8	0	0	3	0	2	3	3	8	6	3
Q. 9	0	0	2	0	2	1	4	10	6	3
Q. 10	1	0	2	2	3	4	5	5	3	3

Tableau 47 : Évolutions des choix dans le domaine informationnel

La proportion des trois types d'évolution nous permet de voir le degré de développement général des différents aspects qui composent ce domaine. Les proportions ci-dessous nous révèlent une légère amélioration générale.

Évolutions positives : 11/25

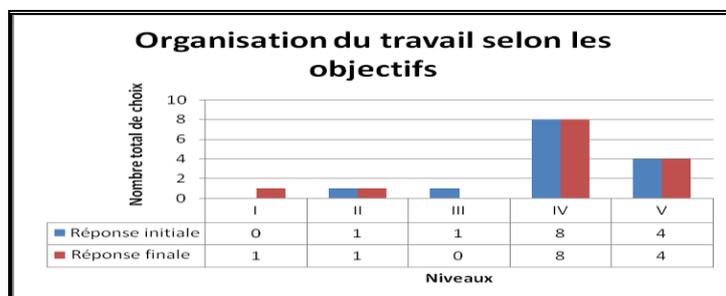
Évolutions nulles : 11/25

Évolutions négatives : 3/25

Quant à la maîtrise des outils de recherche documentaire (Q.6), aucune évolution ne s'est présentée. La réflexion sur leurs besoins, leurs manières de chercher et la qualité de l'information lors d'une recherche (Q.7) a évolué positivement dans les quatre niveaux supérieurs. L'efficacité pour recueillir et traiter l'information (Q.8), présente des évolutions négatives dans les niveaux III et V, donc nous dirions que l'évolution est hétérogène. L'organisation et l'exploitation de l'information recueillie (Q.9) ont bien évolué sauf pour le niveau V, cela nous indique que dans cet aspect les étudiants considèrent que leur performance a éprouvé un certain développement, mais pas de manière idéale. La citation de références des sources selon les normes en vigueur (Q.10) a évolué positivement dans les niveaux I et III, mais les autres niveaux n'ont pas évolué, autrement dit le développement a été très faible.

8.1.4.3 Domaine méthodologique

Q12. J'organise mon travail selon les objectifs et les termes malgré les contraintes diverses (familiales, professionnelles et institutionnelles).

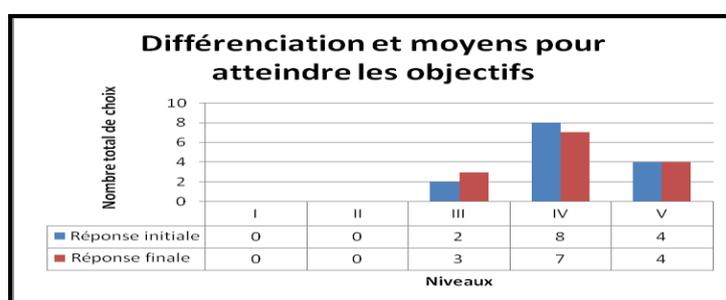


Graphique 13: Réponses à la Q.12 dans les deux questionnaires

Les niveaux II, IV et V sont restés invariables et les niveaux I et III ont évolué de manière contraire, tandis que le niveau I a évolué négativement, le niveau III a évolué positivement, car on espère que dans les niveaux inférieurs le nombre de choix diminuent.

Selon ces résultats, nous pouvons dire que huit étudiants sur quatorze pensent avoir un niveau assez bon pour organiser leur travail, quatre considèrent le faire de la meilleure manière possible et deux pensent ne pas s'organiser comme ils le devraient.

Q13. Je peux différencier mes objectifs personnels des objectifs institutionnels et me donner les moyens pour atteindre mes objectifs.

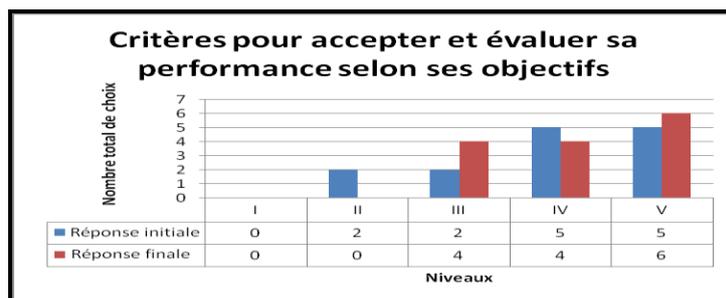


Graphique 14 : Réponses à la Q.13 dans les deux questionnaires

Les variations ne sont pas très significatives, les chiffres diffèrent d'un choix. Les changements dans les niveaux III et IV se compensent. Aucun choix n'est marqué pour les deux niveaux inférieurs. Le niveau le plus fort est le niveau IV, suivi du niveau V.

Dans les deux moments, les chiffres du niveau III sont minoritaires, alors nous pouvons penser que la plupart des étudiants n'ont pas de problèmes significatifs en ce qui concerne la différenciation des objectifs personnels et institutionnels et le fait de se donner les moyens pour les atteindre. Nous avons abordé cet aspect dans l'enquête concernant les objectifs où nous avons pu confirmer qu'ils reconnaissent leurs objectifs et les moyens de les atteindre d'une manière assez diverse et complète.

Q14. J'ai les critères pour évaluer et accepter ma performance selon les objectifs fixés.

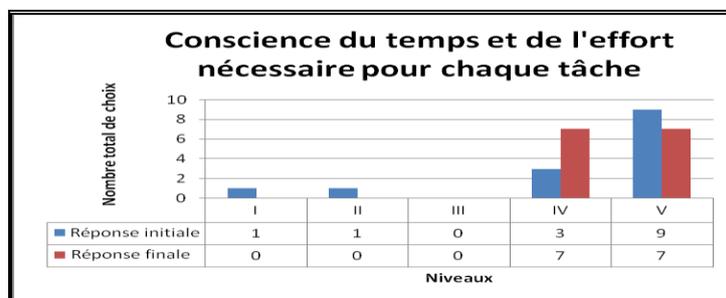


Graphique 15 : Réponses à la Q.14 dans les deux questionnaires

Aucun choix dans le niveau I et diminution favorable ou évolution positive dans le niveau II et V. Les niveaux III et IV ont évolué négativement, car le niveau trois a augmenté tandis que le niveau IV a baissé.

Quoique le nombre d'étudiants dans les niveaux supérieurs soit de dix sur quatorze, il ne faut pas négliger que quatre étudiants ont marqué le niveau III dans le questionnaire final, donc ils ne se sentent pas satisfaits de cette habileté. Dans l'entretien final, certains étudiants se sont reprochés leur manque d'organisation et de ponctualité pour rendre les travaux, tandis que d'autres l'ont fait par rapport aux résultats obtenus.

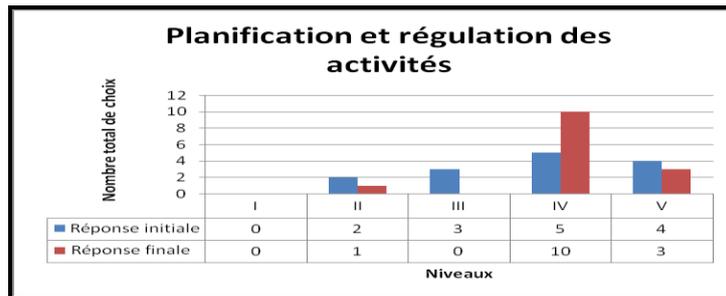
Q15. Je suis conscient(e) du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation de chaque tâche.



Graphique 16 : Réponses à la Q.15 dans les deux questionnaires

Étant donné les caractéristiques du cours, les étudiants devaient réguler leur temps et l'effort nécessaires pour réaliser toutes les tâches. On peut voir que pour le questionnaire final toutes les réponses se trouvent dans les deux niveaux supérieurs qui sont visibles dans l'augmentation dans le niveau IV et la diminution dans le niveau V. La hausse dans le niveau IV montre un certain développement de cet aspect. Cette évolution peut s'expliquer par l'adaptation à la modalité hybride au fur et à mesure que le cours avançait.

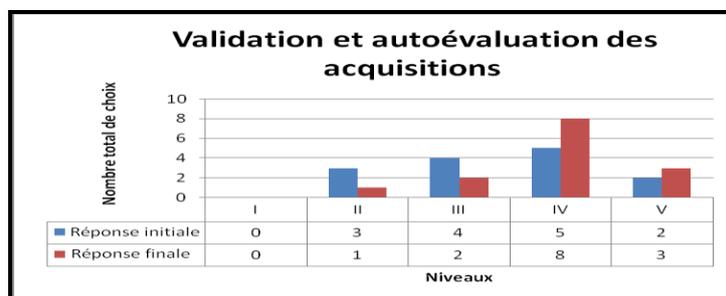
Q16. Je planifie et je régule mes activités



Graphique 17 : Réponses à la Q.16 dans les deux questionnaires

Le niveau montrant une variation positive remarquable est le niveau IV, c'est-à-dire que dix étudiants sur quatorze ont choisi dans le questionnaire final cette option, dans les deux niveaux inférieurs les variations ont été positives car le nombre de choix a diminué, mais pour le niveau V, la variation elle a été négative, car en étant un niveau supérieur, le nombre de choix a aussi diminué. Ces résultats illustrent le développement de cet aspect et la prise de conscience de son importance, car il est absolument nécessaire de bien gérer le temps lors d'un cours hybride.

Q17. Je trouve les moyens pour m'auto-évaluer et valider mes acquisitions.



Graphique 18 : Réponses à la Q.17 dans les deux questionnaires

Pour les quatre niveaux choisis les variations ont été positives, le niveau ayant le plus de choix est le niveau IV, suivi du niveau III. Dans le questionnaire final il y a quatre étudiants de moins dans les deux niveaux inférieurs par rapport au questionnaire initial, ce qui veut dire

que pour cette activité, trois étudiants ont choisi les niveaux inférieurs et sur les onze qui ont choisi les niveaux supérieurs dans le questionnaire final, trois ont choisi le niveau V. Ces chiffres nous indiquent que cet aspect n'est pas facile à développer et que les perceptions des étudiants sont différentes.

18. Autre : De tous les commentaires laissés dans le questionnaire initial, il y en a deux qui ne correspondent pas au domaine questionné, mais qui font référence à l'utilisation de l'Internet. Les autres trois commentaires montrent la compréhension de l'importance de consacrer du temps à l'étude du FLE, mais en regrettant le manque de temps.

Le temps est un facteur plus important sur l'apprentissage de la langue française ou des autres, mais quelque fois il y a des situations que n'ai fait pas possible la réalisation de beaucoup de choses.

J'aimerais être plus responsable avec chacune de mes activités quotidiennes.

J'utilise les sites web pour voir mon accroissement intellectuel.

On est conscient(e) du temps et l'effort nécessaire pour apprendre une langue, mais peu de fois on a le temps, la motivation et la force physique exigée.

J'aime faire de exercices en ligne pour tester mes connaissances.

18. Questionnaire final

je suis conscient d'étudier et pratiquer beaucoup pour la compréhension des thèmes.

Ce commentaire confirme cette prise de conscience, mais ne donne pas d'autres informations révélant des changements.

Conclusion générale sur le domaine méthodologique

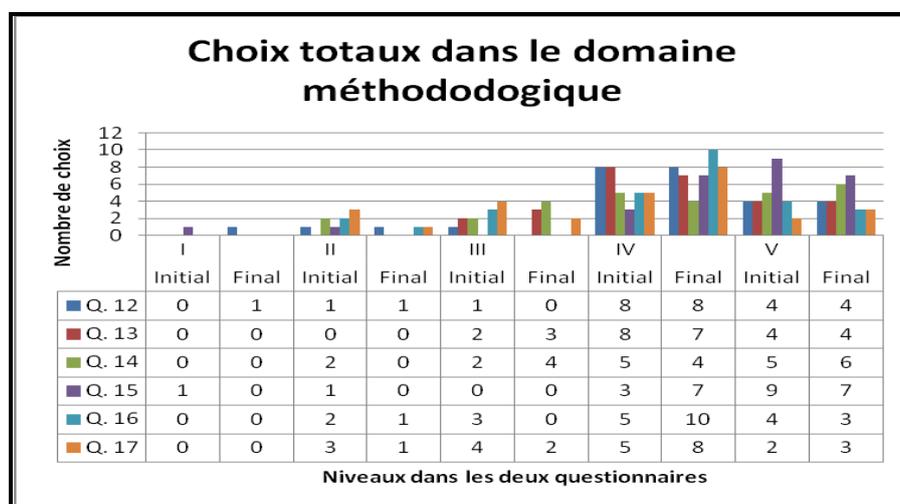


Tableau 48 : Résultats totaux du domaine méthodologique

Le nombre de choix se révèle plus abondant dans les deux niveaux supérieurs des deux questionnaires. Le pic de choix se présente dans le questionnaire final au niveau IV pour la planification et la régulation des activités (Q.16), suivie de la conscience de l'effort et du temps nécessaire pour la réalisation des tâches (Q.15) dans le questionnaire initial au niveau V. Les évolutions négatives se sont présentées dans l'organisation de leur travail selon les objectifs et les termes malgré les contraintes diverses (Q.12) dans le niveau I ; ainsi que pour la différenciation des objectifs personnels des objectifs institutionnels et les moyens pour les atteindre (Q.13) et leurs critères pour évaluer et accepter leur performance selon les objectifs fixés (Q.14) dans les niveaux III et IV. Les évolutions négatives dans le niveau V apparaissent dans la conscientisation du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation de chaque tâche (Q.15) et la planification et régulation des activités (Q.16). Le seul aspect présentant toujours une variation positive est le fait de trouver des moyens pour s'auto-évaluer et valider les acquisitions (Q.17).

En somme, on peut dire que les étudiants avaient en général une bonne performance dans le domaine méthodologique avant de commencer le cours, mais que le cours leur a permis de l'améliorer un peu plus.

Domaine méthodologique										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 12	0	1	1	1	1	0	8	8	4	4
Q. 13	0	0	0	0	2	3	8	7	4	4
Q. 14	0	0	2	0	2	4	5	4	5	6
Q. 15	1	0	1	0	0	0	3	7	9	7
Q. 16	0	0	2	1	3	0	5	10	4	3
Q. 17	0	0	3	1	4	2	5	8	2	3

Tableau 49 : Évolutions dans le domaine méthodologique

La proportion des trois types d'évolution nous permet de voir le degré de développement général de ce domaine composé par les différents aspects. Les proportions ci-dessous nous révèlent une légère amélioration générale.

Évolutions positives : 13/30

Évolutions nulles : 10/30

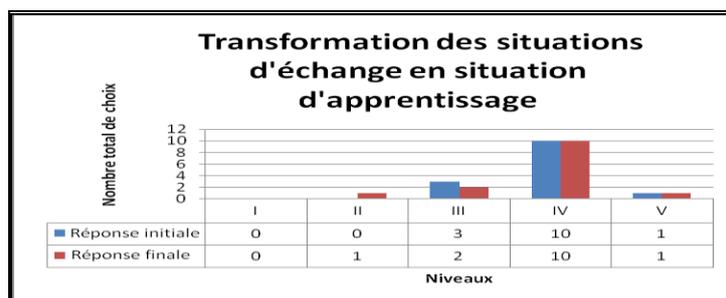
Évolutions négatives : 7/30

Les nombres de choix les plus représentatifs se trouvent dans les niveaux IV et V nous indiquant l'existence d'une certaine autonomie concernant les aspects méthodologiques avant de commencer les cours. Les variations négatives dans ces deux niveaux peuvent indiquer aussi la prise de conscience de la faiblesse sur certains aspects. Le seul aspect à présenter toujours une évolution positive est celui concernant le fait de trouver des moyens pour s'auto-évaluer et valider les acquisitions (Q.17), ce qui peut s'interpréter comme un changement favorable quant à la mise en cause des performances et acquisitions.

Les évolutions négatives ainsi que la présence des choix dans le niveau III du questionnaire final dans les aspects concernant la différenciation des objectifs personnels des objectifs institutionnels et les moyens pour les atteindre (Q.13) et leurs critères pour évaluer et accepter leur performance selon les objectifs fixés (Q.14) font de ces aspects les plus faibles du domaine métacognitif.

8.1.4.4 Domaine social

Q19. Je fais des situations d'échange des occasions d'apprentissage.



Graphique 19 : Réponses à la Q.19 dans les deux questionnaires

Aucune variation dans les deux niveaux I, IV ni V. Mais le nombre de choix dans les niveaux IV est remarquable : dix des quatorze étudiants. Ce chiffre nous montre une évolution nulle sur un aspect qui était plutôt bien développé chez les étudiants avant de suivre le cours. Dans les niveaux II est III les évolutions sont contraires : respectivement négative et positive.

Q20. Lors d'un travail collaboratif, je négocie les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels.

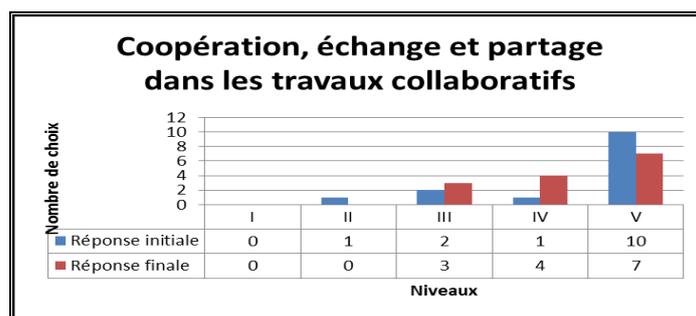


Graphique 20 : Réponses à la Q.20 dans les deux questionnaires

Dans presque tous les niveaux, les variations ont été positives car dans les deux niveaux inférieurs le nombre de choix a diminué et dans le niveau V, il a augmenté. Le niveau IV est resté invariable et le niveau III est le seul à montrer une légère évolution négative.

Les niveaux IV et V ensemble ont changé de dix à onze choix, autrement dit pour la majorité des étudiants. Dans le cours, il n'y pas eu de travaux collaboratifs proposés, donc les changements ne peuvent provenir de l'amélioration de cette habileté, mais le développement de l'autonomie dans d'autres habiletés a possiblement favorisé cette légère amélioration. Nous avons constaté, lors de l'entretien final, que dans cette classe peu d'étudiants travaillaient ensemble en dehors la salle de classe, deux causes sont possibles : l'une était l'incompatibilité d'horaires et l'autre les faibles relations d'amitié dans une classe plutôt hétérogène.

Q21. Lors d'un travail collaboratif, je coopère, j'échange et je partage l'information

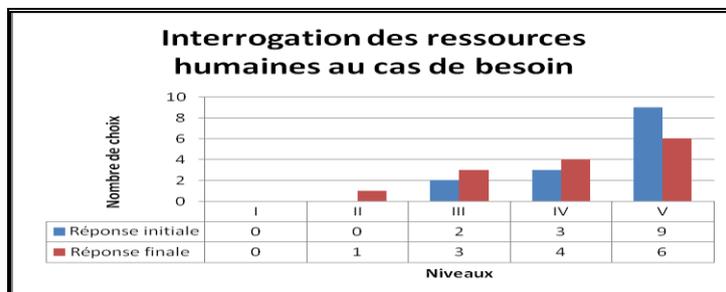


Graphique 21 : Réponses à la Q.21 dans les deux questionnaires

Les variations ont été positives dans les niveaux II et IV et négatives pour les niveaux III et V. Cependant, le nombre de choix le plus haut se trouve dans le niveau V : le nombre total de choix dans les deux niveaux supérieurs est de onze sur quatorze dans les deux questionnaires.

Mais, c'est vrai que dans ce cours nous n'avons pas pu le vérifier autrement à cause de l'inexistence de tâches collectives.

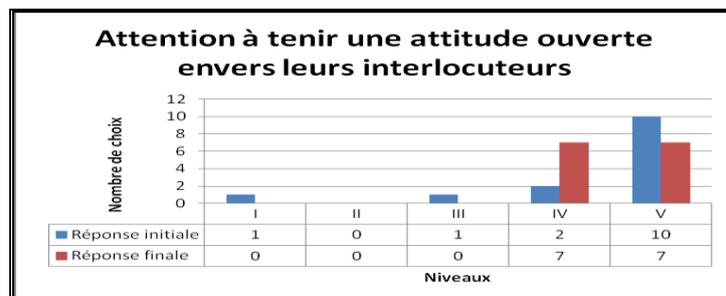
Q22. En cas de besoin, j'interroge mes ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide.



Graphique 22 : Réponses à la Q.22 dans les deux questionnaires

Variation négative pour les niveaux II, III et IV. Les étudiants ont réalisé qu'ils ne profitent pas bien de ce type de ressources, la participation pauvre dans les forums peut en être une preuve. Dans les cahiers de bord, la mention d'aide de la part des tiers est plutôt rare dans le domaine social.

Q23. Je fais attention à tenir une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers mes interlocuteurs.



Graphique 23: Réponses à la Q.23 dans les deux questionnaires

Les niveaux I, III et IV ont évolué positivement, le II est resté invariable et le niveau V a évolué négativement. Les choix sont finalement divisés en quantités égales dans les deux niveaux supérieurs. Cela veut dire que les étudiants ont changé leur manière de penser par rapport à celle du début du semestre.

24. Autre :

Questionnaire initial :

C'est serait bien d'interagir davantage avec les autres.

Je suis une personne qu'aime le travail d'équipe, parce que chacun d'entre nous peut aider avec les doutes.

Le travail collaboratif ou dans les groupes n'est pas toujours facile pour moi, mais je suis conscient de la nécessité de partager et intégrer.

Ces commentaires nous laissent voir que les étudiants aiment bien travailler avec les autres ou si ce n'est pas le cas, ils sont conscients de l'importance d'interagir, de partager et de s'intégrer.

Questionnaire final :

Pour comprendre mieux un thème il est nécessaire d'interagir et partager l'information que nous connaissons.

Ce commentaire est peut-être le fruit de la réflexion après avoir dû faire face aux problèmes de compréhension notamment dans les deux derniers modules.

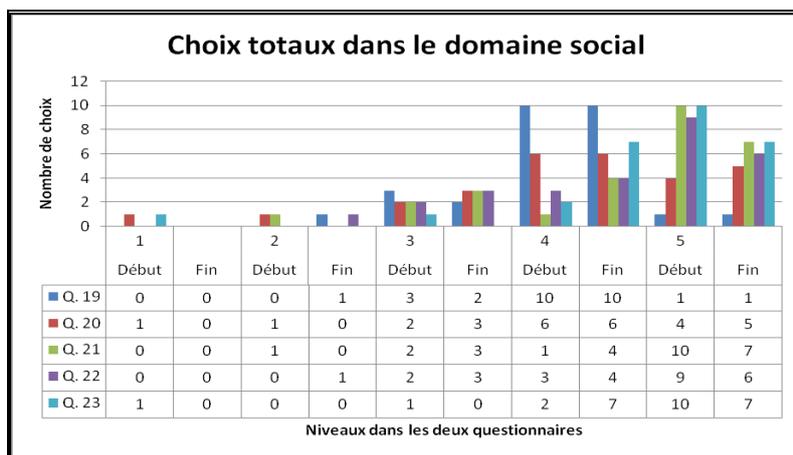


Tableau 50 : Résultats totaux du domaine social

Conclusion générale sur le domaine social

Les pics dans ce domaine se trouvent dans les niveaux IV et V dans le questionnaire initial, mais ils ont baissé pour le niveau V à la fin du semestre, ce sont les aspects concernant la coopération, l'échange et le partage lors d'un travail collaboratif (Q.21) ; la demande d'aide aux ressources humaines pertinentes au cas de besoin (Q.22) et l'attention à tenir une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers les interlocuteurs (Q.23). Cette baisse peut nous indiquer que les étudiants ont réalisé que leur performance dans ces aspects n'était pas aussi élevée qu'ils le pensaient. La mise en œuvre des situations d'échange en occasions d'apprentissage (Q.19) présente le pic dans le niveau IV, elle est restée stable dans les niveaux V et IV tandis que la négociation lors d'un travail collaboratif des termes du travail à

réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels (Q.20) a un peu augmenté dans le niveau V.

Les Q. les plus fortes sont la Q.21 et Q.23 qui présentent leurs pics dans le niveau V, la moins forte est la Q.19 car elle présente le pic le plus élevé dans les niveaux inférieurs et le plus bas dans le niveau V. Ces résultats nous indiquent que dans notre dispositif, l'un des aspects importants qui a été négligé, et qui doit sans doute être considéré dans une étape ultérieure, est la promotion et le développement du travail collaboratif.

Domaine social										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 19	0	0	0	1	3	2	10	10	1	1
Q. 20	1	0	1	0	2	3	6	6	4	5
Q. 21	0	0	1	0	2	3	1	4	10	7
Q. 22	0	0	0	1	2	3	3	4	9	6
Q. 23	1	0	0	0	1	0	2	7	10	7

Tableau 51 : Évolutions dans le domaine social

Les trois types d'évolutions sont présents dans tous les aspects. Nous pouvons l'interpréter comme une hétérogénéité dans les choix. La proportion des trois types d'évolution nous permet de voir l'hétérogénéité et le degré du développement général de ce domaine composé par les différents aspects. Les proportions ci-dessous nous révèlent une légère amélioration générale.

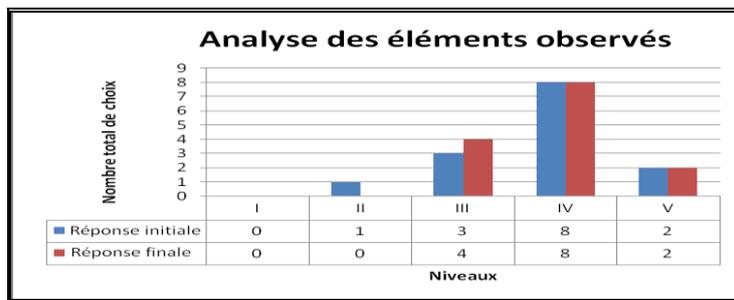
Évolutions positives : 10/25

Évolutions nulles : 7/10

Évolutions négatives : 8/10

8.1.4.5 Domaine cognitif

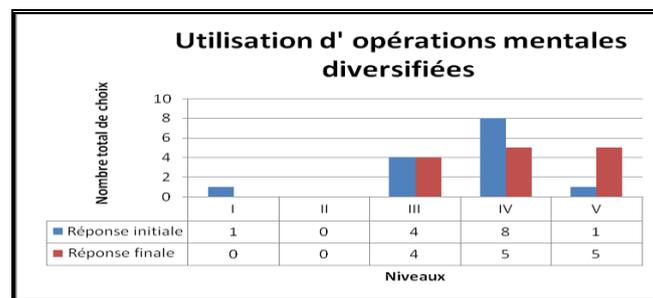
Q25. Pour comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation : j'analyse les éléments observés en : repérant des indices, en créant des liens et des catégories, en comparant, en discriminant et en synthétisant.



Graphique 24 : Réponses à la Q.25 dans les deux questionnaires

Aucune variation dans les niveaux IV et V choisis par dix sur quatorze étudiants. Les quatre restants sont restés au niveau III dans le questionnaire final. Le niveau le plus choisi a été le niveau IV avec huit étudiants. Il y a un nombre supérieur de ceux qui ont choisi le niveau III par rapport à ceux qui ont choisi le niveau V. On peut dire que pour environ quatre étudiants, leur performance pourrait s'améliorer, mais que pour le reste, elle est bonne.

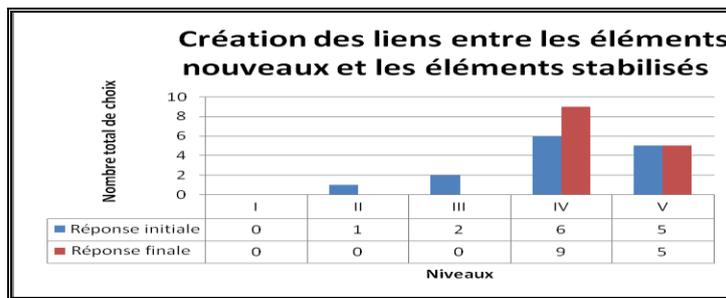
Q26. J'utilise des opérations mentales diversifiées : induction, déduction, abduction, élargies à l'intuition, l'association par analogie



Graphique 25 : Réponses à la Q.26 dans les deux questionnaires

Les choix dans les deux niveaux les plus inférieurs ne sont pas significatifs. Aucune variation pour les quatre choix faits dans le niveau III. Les choix dans le niveau IV ont diminué tandis que ceux du niveau V ont augmenté. On peut voir une évolution positive chez cinq étudiants dans les niveaux I et V, une évolution négative pour trois étudiants dans le niveau IV et aucune évolution dans le niveau III où la performance doit être améliorée.

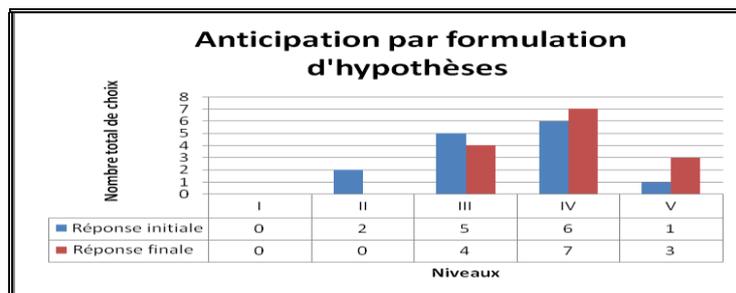
Q27. Je crée des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans mes représentations.



Graphique 26 : Réponses à la Q.27 dans les deux questionnaires

Les trois choix dans les niveaux II et III dans le questionnaire initial ont disparu dans le questionnaire final, donc les résultats montrent une évolution positive sur des bases plutôt solides. Les étudiants qui ont montré du changement sont passés des deux niveaux inférieurs au niveau IV, car le niveau V est resté invariable. Ces résultats indiquent que les étudiants sont conscients de leur apprentissage comme processus constructif.

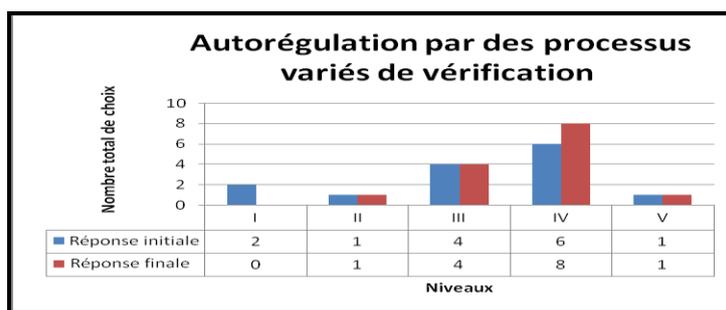
Q28. J'anticipe par formulation d'hypothèses.



Graphique 27 : Réponses à la Q.28 dans les deux questionnaires

Les deux choix faits dans le niveau II du questionnaire initial ont disparu dans le questionnaire final. Les choix finaux sont divisés entre les niveaux IV qui en a la moitié et les niveaux III et V, dont le niveau III dépasse le V d'un choix. Le niveau ayant le plus haut nombre de choix dans le deux questionnaires est le niveau IV. Ces chiffres nous indiquent qu'environ un quart de la classe croit avoir une bonne performance mais améliorabile.

Q29. Je me régule par des processus variés de vérification.



Graphique 28 : Réponses à la Q.29 dans les deux questionnaires

Une évolution positive est observable dans la disparition des choix dans le niveau I du questionnaire initial et leur apparition dans le niveau IV du questionnaire final. Trois niveaux sont restés invariables dans les deux questionnaires : II, III et V.

Neuf étudiants sur quatorze pensent avoir une bonne autorégulation de la vérification de leur apprentissage. Les cinq étudiants restant ayant choisi les niveaux II et III dans le questionnaire final, se sentent encore dans un niveau susceptible d'amélioration pour cette autorégulation. Cet aspect est confirmé lors de l'entretien final, où tous ont montré connaître leur faiblesse et leur habileté ainsi que la capacité d'évaluer leurs progrès.

30. Autre :

Questionnaire initial

je devrais changer une méthodologie pour l'apprentissage: la mémorisation.

On dirait que ce commentaire est incomplet ou ambigu. D'un côté, on peut penser que cet étudiant ne connaît pas la différence entre méthodologie et stratégie et que dans ce commentaire, il n'est pas satisfait de ses stratégies pour améliorer sa mémorisation ou que la mémorisation est une stratégie récurrente qu'il doit arrêter.

Conclusion générale sur le domaine cognitif

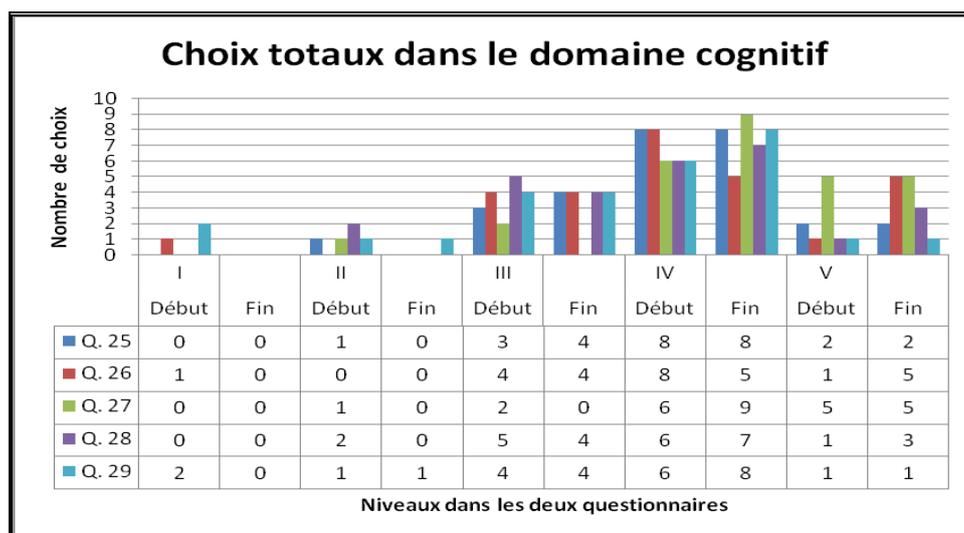


Tableau 52 : Résultats totaux du domaine cognitif

Les barres nous montrent le comportement des choix pour chaque question et pour chaque niveau. Leur mouvement général peut se décrire comme positif, car les barres dans les deux niveaux supérieurs ont augmenté ou sont restées stables.

La Q.25, qui concerne l'analyse des éléments observés pour comprendre les contenus proposés, a montré une évolution positive au niveau II et négative au niveau III. La Q.26, sur l'utilisation des opérations mentales diversifiées, a montré une évolution positive notamment aux niveaux I et V, contrairement au niveau IV dont l'évolution a été négative. Les niveaux II et III sont restés stables. Pour la Q.27, sur la création des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans leurs représentations, l'évolution est franchement positive car les choix faits dans le questionnaire initial sur les trois niveaux inférieurs ont disparu pour le questionnaire final. La variation se voit dans l'augmentation au niveau IV car le niveau V est resté invariable. Pour la Q.28, sur l'anticipation par formulation d'hypothèses, l'évolution a été aussi positive car les choix des trois niveaux inférieurs ont diminué et ceux des deux niveaux supérieurs ont augmenté. Finalement pour la Q.29, sur l'autorégulation par des processus variés de vérification, la variation a été douce, car trois niveaux sont restés invariables : II, III et V, tandis que pour les niveaux I et IV, l'évolution a été positive.

Ainsi dans tous les niveaux où les choix montrent un changement positif, nous pourrions dire qu'après le cours, les étudiants ont développé ces aspects à différents degrés. Les pics sont tous placés au niveau IV, cela veut dire que la classe présente un bon niveau d'autonomie

dans le domaine cognitif, mais que pour toutes les questions, sauf pour la Q.27, il y a eu des choix au niveau III.

Si nous comptons le nombre des choix totaux dans le questionnaire final, aux deux niveaux supérieurs nous dirions, que dans un ordre décroissant, la performance pour ce domaine est la suivante : Q.27 avec 14 étudiants, Q.25, Q.26 et Q.28 avec 10 étudiants et Q. 29 avec 9 étudiants.

Domaine cognitif										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 25	0	0	1	0	3	4	8	8	2	2
Q. 26	1	0	0	0	4	4	8	5	1	5
Q. 27	0	0	1	0	2	0	6	9	5	5
Q. 28	0	0	2	0	5	4	6	7	1	3
Q. 29	2	0	1	1	4	4	6	8	1	1

Tableau 53 : Évolutions dans le domaine cognitif

Les évolutions ci-dessous nous montrent le développement général des différents aspects dans le domaine social. Les proportions nous indiquent que l'évolution globale a été plutôt positive.

Évolutions positives : 13/25

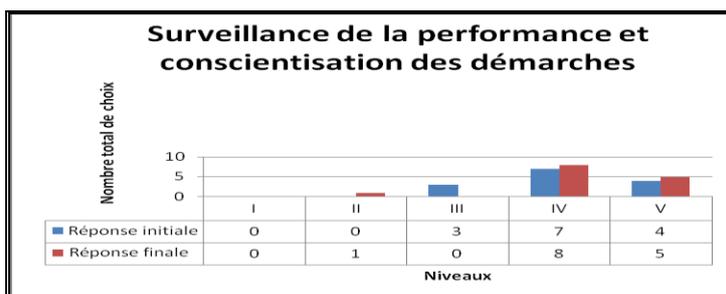
Évolutions nulles : 11/25

Évolutions négatives : 1/25

En analysant les questions, nous voyons que dans tous les aspects, la plupart des choix se trouvent au niveau IV et dans le cas de la Q.27, au niveau V. La seule à présenter une évolution négative est Q.26, tandis que Q.28 présente une évolution positive dans les niveaux qui présentent des choix.

8.1.4.6 Domaine métacognitif

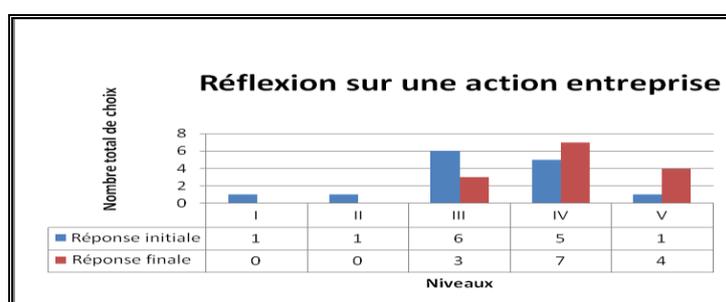
Q31. Je surveille ma performance et je conscientise mes démarches.



Graphique 29 : Réponses à la Q.31 dans les deux questionnaires

Dans les deux moments, la plupart des choix se trouvent aux deux niveaux supérieurs, autrement dit, certains étudiants pensent qu'ils possèdent suffisamment cette habileté avant de commencer le cours. Une légère évolution positive à ces deux niveaux supérieurs est compensée par la diminution des choix au niveau III. Un seul choix au niveau II dans le questionnaire final nous révèle qu'un étudiant considère avoir faiblement cette habileté.

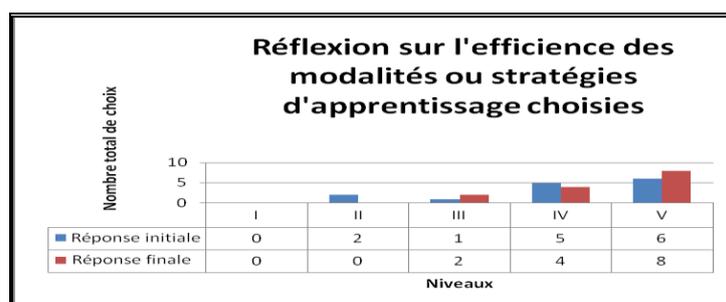
Q32. Je réfléchis sur une action entreprise (interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats).



Graphique 30 : Réponses à la Q.32 dans les deux questionnaires

L'évolution est positive, car le nombre de choix dans les trois niveaux inférieurs a diminué et pour les deux niveaux supérieurs, il a augmenté. Les choix restant au niveau III dans le questionnaire final nous montrent que pour trois étudiants cette pratique est encore faible. Le reste des étudiants trouvent que leur performance par rapport à cette pratique se situe dans les niveaux IV et V.

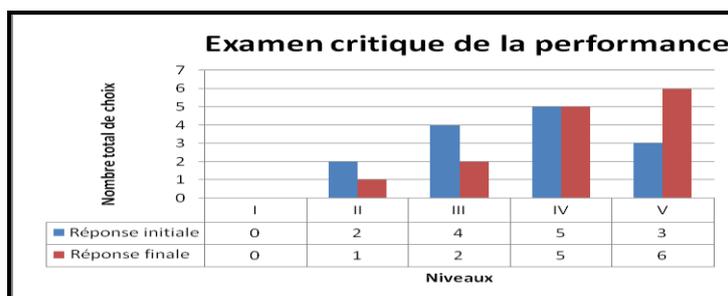
Q33. Je réfléchis sur l'efficacité de mes modalités ou stratégies d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations...) et sur leur régulation de mes stratégies d'apprentissage.



Graphique 31 : Réponses à la Q.33 dans les deux questionnaires

L'évolution a été négative pour les niveaux III et IV et positive pour les niveaux II et V. Douze étudiants ont choisi dans le questionnaire final les deux niveaux supérieurs, mais les deux choix au niveau III nous indiquent que pour deux étudiants, cette pratique doit être améliorée.

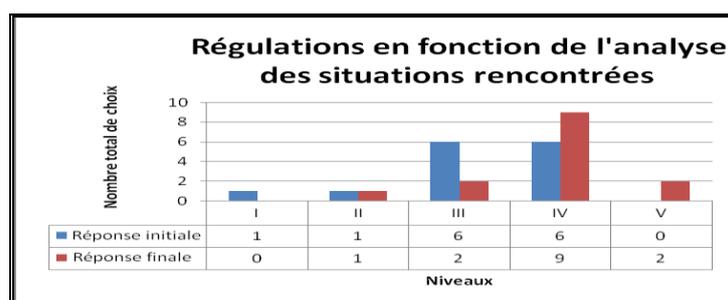
Q34. J'examine de forme critique ma performance (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources).



Graphique 32 : Réponses à la Q.34 dans les deux questionnaires

Dans les niveaux II, III et V, l'évaluation est positive, car les choix ont diminué dans les deux niveaux inférieurs et augmenté dans le niveau V. Trois étudiants sont restés dans les deux niveaux inférieurs nous indiquant ainsi qu'ils pensent que pour cette habileté, ils peuvent s'améliorer.

Q35. Je fais des régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées.



Graphique 33 : Réponses à la Q.35 dans les deux questionnaires

Évolution positive pour les niveaux I, III, IV et V, nulle pour le niveau II. Cette pratique doit aussi s'améliorer pour les trois étudiants qui ont fait des choix dans les trois niveaux inférieurs dans le questionnaire final.

36. Autre : commentaires libre sur le domaine métacognitif.

Questionnaire initial :

Je réfléchis et cherche de nouvelles stratégies, mais toujours je sens qu'elles ne donnent pas le résultat j'attends.

Je suis une personne qui réfléchit, mais je dois mettre plus en pratique les conclusions.

Je ne suis pas bien conscient de mon processus d'apprentissage, mais j'essaie d'être au courant si le méthode que j'utilise fonctionne, et si je sens que ce ne fonctionne pas j'essaye de le remplacer.

Le premier commentaire montre un niveau d'insatisfaction par rapport à l'efficacité des techniques ou stratégies employées. Dans le deuxième, l'insatisfaction réside dans l'incapacité à éprouver des changements à partir des conclusions. Le troisième ne réfléchit pas sur son processus d'apprentissage mais plutôt sur ses stratégies pour trouver toujours la plus efficace en termes des résultats.

Questionnaire final :

À travers ces réflexions, je pourrais dire que j'ai beaucoup de faiblesses possède et j'ai aussi réalisé que, avec un peu d'organisation peut améliorer ces faiblesses.

Ce commentaire montre une prise de conscience de la part de cet étudiant qui a découvert et avoué ses faiblesse et qui sait au moins que l'organisation est une condition favorable au travail. Cela manifeste la conscience acquise de la nécessaire relation entre organisation et habiletés. L'organisation comme caractéristique de l'autonomie peut aider à diminuer les faiblesses liées au manque des méthodes.

Conclusion générale sur le domaine métacognitif

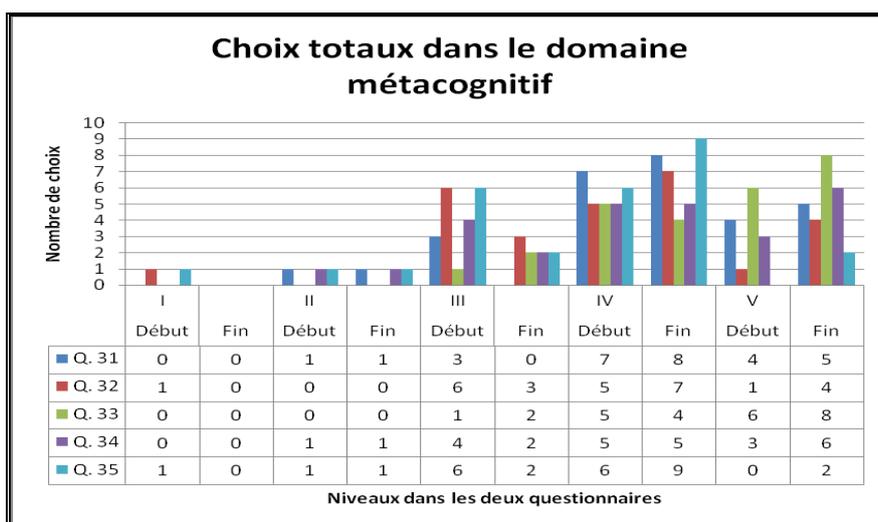


Tableau 54 : Résultats totaux du domaine métacognitif

Le pic des choix se présente dans le niveau IV à la fin du semestre dans la Q.35 qui présente aussi une différence remarquable entre les choix des niveaux IV et V.

Au début du semestre, la majorité de choix était plutôt distribué dans les niveaux III, IV et V avec une dominance du niveau IV sur les deux autres. Mais l'évolution des choix, décroissante pour le niveau III et montante pour les niveaux IV et V confirment l'évolution positive des composantes de ce domaine.

La composante référant aux régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées (Q.35) est la plus forte de ce domaine, car elle présente les chiffres les plus élevés des choix dans les deux niveaux supérieurs. En revanche la moins forte, visible sur le nombre les plus bas de choix dans les niveaux supérieurs, est celle qui concerne la surveillance des performances et la conscientisation des démarches (Q.31).

Domaine métacognitif										
	Début	Fin								
	I		II		III		IV		V	
Q. 31	0	0	1	1	3	0	7	8	4	5
Q. 32	1	0	0	0	6	3	5	7	1	4
Q. 33	0	0	0	0	1	2	5	4	6	8
Q. 34	0	0	1	1	4	2	5	5	3	6
Q. 35	1	0	1	1	6	2	6	9	0	2

Tableau 55 : Évolutions dans le domaine métacognitif

Les évolutions ci-dessous nous montrent le développement général des différents aspects du domaine métacognitif.

Évolutions positives : 14/25

Évolutions nulles : 9/25

Évolutions négatives : 2/25

La proportion des évolutions positives, supérieure par rapport aux deux autres, nous révèle un certain développement général de ce domaine.

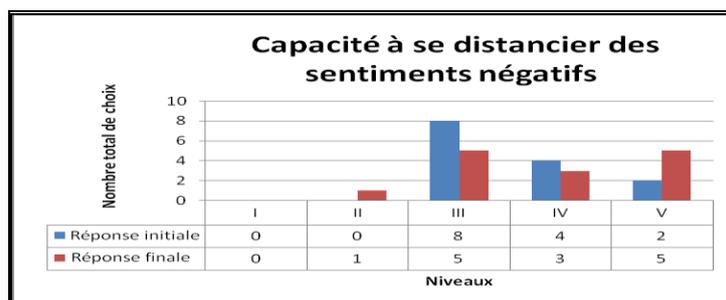
Les choix se concentrent plutôt dans les trois niveaux supérieurs. Dans les aspects qui conforment ce domaine, la composante concernant la réflexion sur l'efficacité des modalités ou sur les stratégies d'apprentissage et leur régulation (Q.33) est la seule à présenter une évolution négative dans les niveaux III et IV. Les évolutions dans les trois niveaux inférieurs ont été nulles, sauf pour celles concernant la réflexion sur les actions entreprises par

interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats (Q.32) et les régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées (Q.35) qui ont été positives.

Ces résultats nous indiquent que les aspects présentant un certain développement, en fonction de la proportion d'évolution positive et le nombre de choix dans les deux niveaux supérieurs, sont en ordre décroissant : la surveillance sur les performances et la conscientisation des démarches (Q.31), l'évaluation critique des performances de leur travail individuel et collectif et des interactions avec les personnes ressources (Q.34), la réflexion sur les actions entreprises par interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats (Q.32), les régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées (Q.35) et finalement, la réflexion sur l'efficacité des modalités ou sur les stratégies d'apprentissage et leur régulation (Q.33).

8.1.4.7 Domaine psychoaffectif

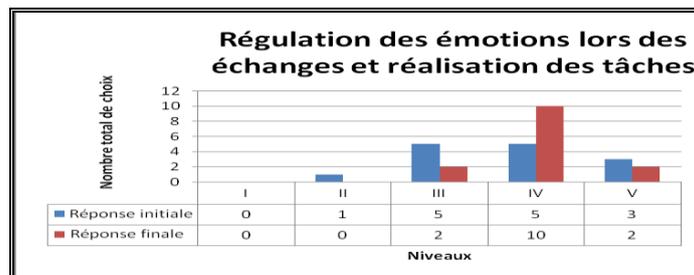
Q37. Je suis capable de distanciation face au découragement, à la crainte de ne pas réussir, à l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression.



Graphique 34 : Réponses à la Q.37 dans les deux questionnaires

On dirait que pour les trois niveaux inférieurs l'évolution a été positive, ainsi que pour le niveau V. Le seul niveau à montrer une évolution négative est le niveau IV. Le niveau montrant le nombre le plus haut de choix dans les deux questionnaires est le niveau III, ce qui nous indique que les étudiants ont encore des difficultés à se distancier des sentiments négatifs dérivés de leur processus d'apprentissage.

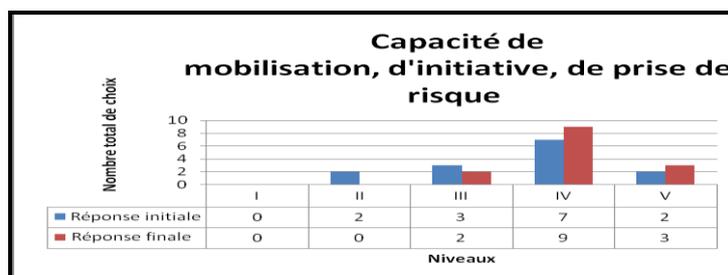
Q38. Je régule mes émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches.



Graphique 35 : Réponses à la Q.38 dans les deux questionnaires

Évolution positive pour les niveaux II, III et IV, tandis que le niveau V est le seul à avoir une évolution négative, mais pas très importante. La plus grande concentration de choix se trouve dans le niveau IV. Douze sur quatorze étudiants disent avoir une bonne performance dans cette pratique.

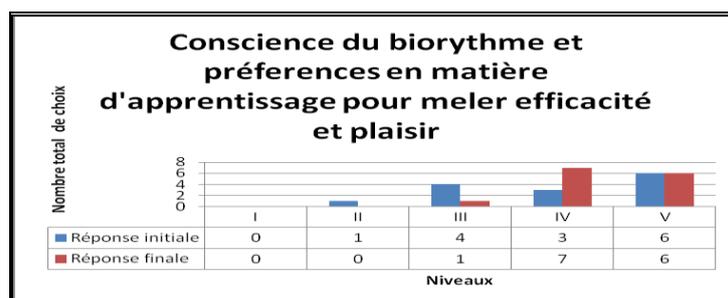
Q39. Je suis capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque.



Graphique 36 : Réponses à la Q.39 dans les deux questionnaires

Évolution positive dans tous les niveaux. Quoique la plupart des étudiants aient fait des choix dans les deux niveaux supérieurs, on peut voir qu'il y en a certains qui sont dans le niveau III donc qui ressentent la nécessité d'améliorer.

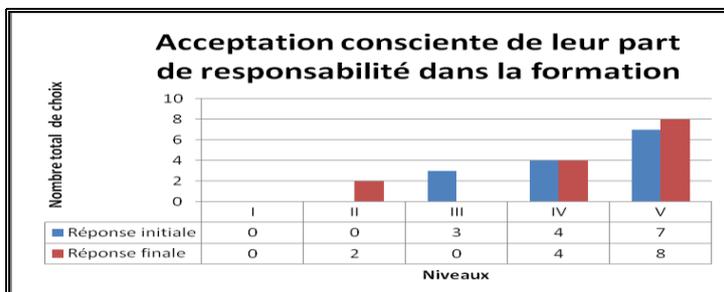
Q40. Je suis conscient(e) de mes (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir.



Graphique 37 : Réponses à la Q.40 dans les deux questionnaires

Évolution plutôt positive, même si le niveau V est resté invariable. On peut voir la diminution de choix aux niveaux II et III et l'augmentation au niveau IV. Un étudiant ressent son besoin de s'améliorer dans le questionnaire final.

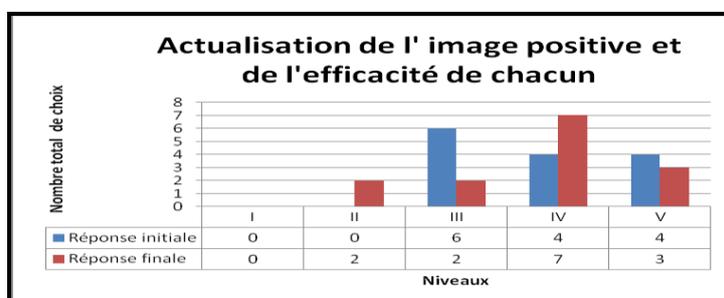
Q41. J'assume ma part de responsabilité dans la formation.



Graphique 38 : Réponses à la Q.41 dans les deux questionnaires

Pour les niveaux III et V, on voit une évolution positive, elle est négative pour le niveau II, nous indiquant que deux étudiants ressentent finalement le besoin d'améliorer cet aspect qui est très lié à l'autonomie, car il détermine la prise de décisions et l'affrontement aux conséquences dérivées de leurs actions.

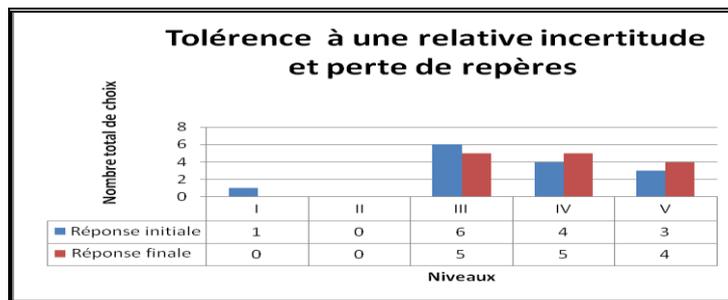
Q42. J'actualise une image positive de moi et de ma propre efficacité.



Graphique 39 : Réponses à la Q.42 dans les deux questionnaires

L'évolution est négative pour les niveaux II et V et positive pour les niveaux III et IV. Les choix finaux dans les niveaux II et III nous indiquent que les étudiants ont encore des difficultés à avoir une image positive d'eux-mêmes. Nous avons constaté que certains étudiants se découragent facilement face aux mauvais résultats et qu'ils ont des difficultés à les contrebalancer avec leurs succès.

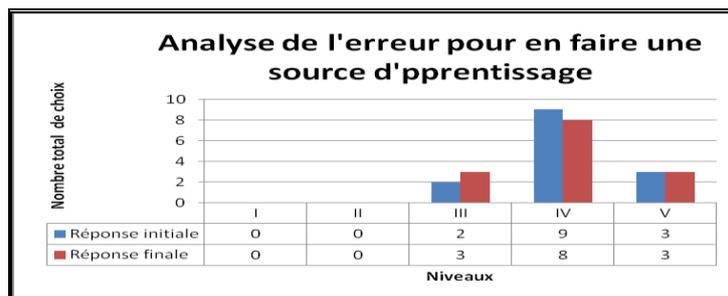
Q43. Je tolère une relative incertitude et perte de repères.



Graphique 40 : Réponses à la Q.43 dans les deux questionnaires

Évolution positive dans tous les niveaux. Cependant, le niveau III a le nombre le plus haut de choix dans les deux questionnaires, cela veut dire qu’une partie importante des étudiants doivent apprendre à tolérer l’échec, à le comprendre et à faire face aux moments d’incertitude. Nous considérons que cet aspect est lié au degré de maturité des jeunes étudiants et que son développement se fait lentement.

Q44. J’analyse l’erreur et j’en fais une source d’apprentissage.



Graphique 41 : Réponses à la Q.44 dans les deux questionnaires

L’évolution est négative pour les niveaux III et IV, le niveau V reste stable. Une minorité a choisi le niveau III montrant encore le besoin d’améliorer cette pratique. Les choix dans le niveau IV confirme que les étudiants sont toujours réflexifs sur leurs erreurs et les corrections et commentaires de l’enseignante. Ils évitent de les répéter, mais d’autres aspects, comme le manque de pratique où de contacts avec certains aspects de la langue peuvent diminuer les occasions de valider l’acquisition.

Q45. Autre : commentaires libres sur le domaine psychoaffectif

Questionnaire initial :

Je suis une jeune craintif et avec de nombreuses erreurs, mais mes activités me donnent des sentiments et des émotions grandes.

Je suis un peu incertain de mes capacités, je sais que je devrais essayer d'arrêter de penser à des choses négatives et de me concentrer sur les bonnes choses que j'ai.

Le premier commentaire révèle le sentiment de reconnaissance des erreurs, cependant il y a un sentiment de satisfaction grâce aux activités réalisées. Le second est le commentaire de quelqu'un qui n'a pas confiance en soi et qui s'avère une personne pessimiste, mais qui sait que la situation peut tourner positivement.

Questionnaire final :

Parfois pour moi il est mieux de faire de rencontre obligatoire pour rendre les devoirs puis avoir recevoir une rétroalimentation. Ainsi on peut être au moment de rendre de tâche.

Ce commentaire confirme le besoin des étudiants d'avoir des séances en présentiel pour les guider un peu dans leurs difficultés et pour mieux comprendre la rétroaction de la part de l'enseignant.

Conclusion générale sur le domaine psychoaffectif

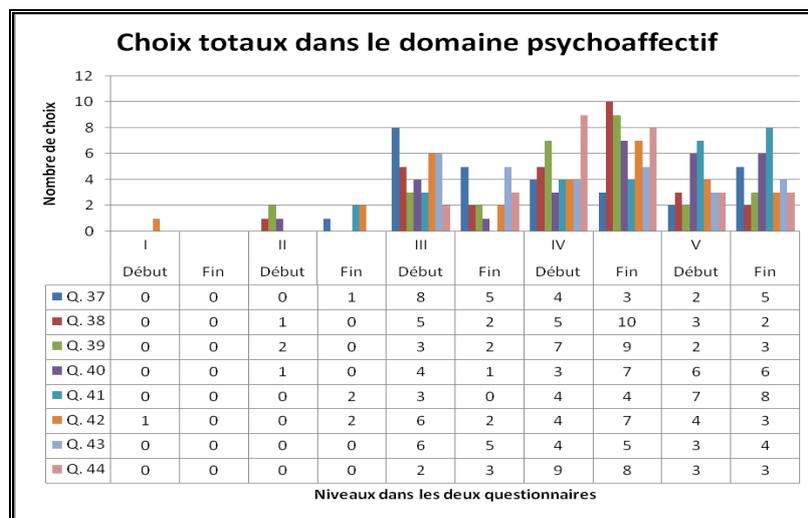


Tableau 56 : Résultats totaux du domaine psychoaffectif

Si nous regardons les colonnes de ce tableau, nous pourrions dire que la régulation des émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches (Q.38) est l'aspect le plus fort dans ce domaine car elle présente son pic dans le niveau IV, suivie de la capacité de mobilisation, d'initiative, de prise de risque. (Q.39).

L'aspect concernant l'acceptation consciente de la part de responsabilité dans la formation (Q.41) est la plus forte dans le niveau V. En ce qui concerne la conscience de ses (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir, treize sur quatorze étudiants se situent aux deux niveaux supérieurs dans le questionnaire final.

Selon le nombre de choix marqués dans les niveaux IV et V dans le questionnaire final cités en ordre décroissant, nous avons : les questions Q.40 (13 étudiant), Q.38, Q.39 et Q.41 (12 étudiants), Q.44 (11), Q.42 (10), Q.43 (9).

Les questions ayant des choix dans les trois niveaux inférieurs dans le questionnaire final concernent les aspects sur la capacité à se distancier des sentiments négatifs (Q.37) ; l'acceptation consciente de la part de responsabilité dans la formation (Q.41) et l'actualisation d'une image positive de soi et de sa propre efficacité (Q.42) dans le niveau II. Les choix finaux dans les niveaux III ont été faits dans toutes les questions, sauf dans la Q.41. Ces résultats nous indiquent que les étudiants ne sont pas assez satisfaits de leur performance dans ces activités.

Domaine psychoaffectif										
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
	I		II		III		IV		V	
Q. 37	0	0	0	1	8	5	4	3	2	5
Q. 38	0	0	1	0	5	2	5	10	3	2
Q. 39	0	0	2	0	3	2	7	9	2	3
Q. 40	0	0	1	0	4	1	3	7	6	6
Q. 41	0	0	0	2	3	0	4	4	7	8
Q. 42	1	0	0	2	6	2	4	7	4	3
Q. 43	0	0	0	0	6	5	4	5	3	4
Q. 44	0	0	0	0	2	3	9	8	3	3

Tableau 57 : Évolutions dans le domaine psychoaffectif

Les évolutions ci-dessus nous montrent le développement général des différents aspects dans le domaine psychoaffectif.

Évolutions positives : 20 /40

Évolutions nulles : 12/40

Évolutions négatives : 8/40

La proportion des évolutions positives nous montrent un développement général de ce domaine, malgré les évolutions nulles et négatives.

Les choix se concentrent plutôt dans les trois niveaux supérieurs. La capacité de mobilisation, d'initiative, de prise de risque (Q.39) ; conscience de son (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir (Q.40) et la tolérance à une relative incertitude et perte de repères (Q.43) sont les seules à ne pas présenter d'évolution négatives. Le reste des aspects présentent deux évolutions négatives, sauf la régulation des émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches (Q.38) qui n'en présente qu'une seule.

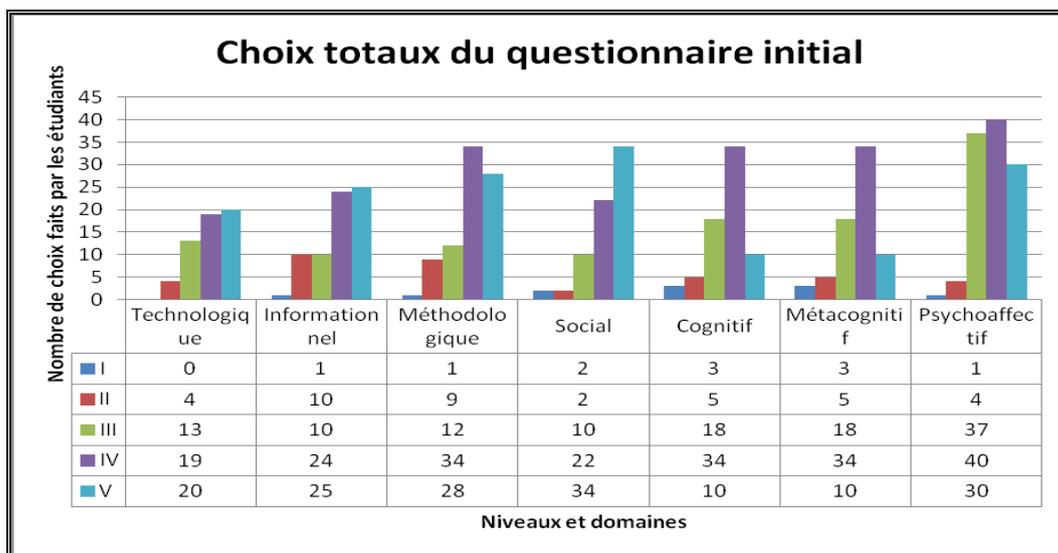
Selon le nombre de choix dans les deux niveaux supérieurs, nous pouvons présenter en ordre décroissant les aspects les plus forts : l'acceptation consciente de sa part de responsabilité dans la formation (Q.41) ; l'analyse de l'erreur pour en faire une source d'apprentissage (Q.44) ; la conscience de son (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir (Q.40) ; la capacité de mobilisation, d'initiative, de prise de risque (Q.39) ; la régulation des émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches (Q.38) ; l'actualisation d'une image positive de soi et de sa propre efficacité (Q.42) ; la tolérance à une relative incertitude et perte de repères (Q.43) et la capacité à se distancier des sentiments négatifs (Q.37).

Nous venons de présenter les conclusions pour chaque domaine. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les conclusions générales de chaque questionnaire, afin d'effectuer une comparaison globale.

Conclusion générale du questionnaire initial

Dans tous les domaines examinés, les chiffres nous montrent que la plupart des étudiants font des choix dans tous les niveaux mais avec une forte prédominance sur les deux plus hauts : V et IV, tandis que pour les trois plus bas niveaux, les choix sont moins significatifs.

Le graphique ci-dessous résume le nombre de choix totaux dans les différents domaines et niveaux nous permettant d'avoir une perception quantitative globale au début du semestre.



Graphique 42 : Choix totaux du questionnaire initial

Le graphique illustre dans chaque domaine le nombre de choix selon le niveau. Il faut bien souligner la taille des colonnes et les proportions entre elles, cette proportion est aussi visible en chiffres, y compris dans le tableau.

Si nous interprétons ces chiffres, nous pourrions conclure que les étudiants de cette classe avaient, avant de suivre le cours et de manière hétérogène, des caractéristiques propres à un étudiant autonome, selon les sept domaines proposés dans le questionnaire.

Le nombre total de choix est de 532 qui correspondent à 14 étudiants répondant numériquement à 38 questions ($14 \times 38 = 532$), car les sept dernières questions intitulées « autre » dans chaque domaine sont d'ordre qualitative, donc elles ne sont pas comprises dans ce tableau.

Dans le tableau 58, nous pouvons voir que le plus grand nombre de choix (207) correspond au niveau IV, dépassant de 50 unités le niveau V et de 89 unités le niveau III, ce qui nous indique que la prédominance des choix s'est faite sur ce niveau.

Le nombre le plus bas de choix se trouve au niveau I avec 11/532 nous indiquant une forte faiblesse dans ce niveau, suivi du niveau II avec 39/532. Les choix peu nombreux dans ces niveaux, dits inférieurs, indiquent que la performance des étudiants dans ces divers aspects était plutôt bonne avant de suivre le cours.

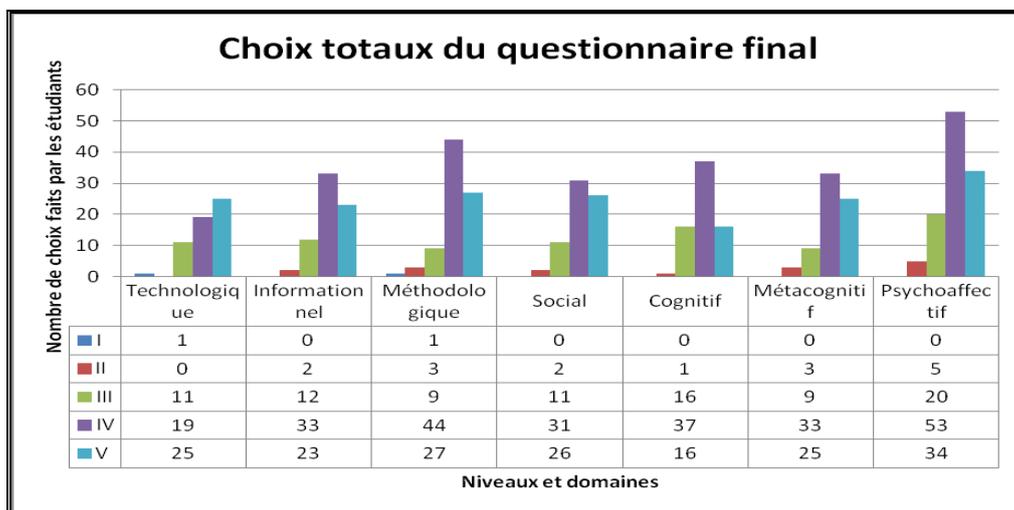
Nous pourrions conclure de manière générale que les étudiants n'ont pas de gros problèmes en ce qui concerne le travail en autonomie et que d'une certaine manière, le cours n'a pas réveillé une autonomie inexistante, mais plutôt les a aidés à perfectionner la leur. Mais la question n'est pas si simple, car les choix se présentent aussi à tous les niveaux, et parfois de manière très divisée, ce qui nous fait penser à une hétérogénéité dans les habiletés des étudiants, car la classe est composée par ceux qui ont déjà eu l'expérience de formations en ligne ou ceux qui montrent un développement supérieur d'autonomie vis-à-vis des autres.

Pour proposer une pédagogie autonomisante, nous nous sommes centrée sur les aspects qui ont fait l'objet de choix dans les trois niveaux inférieurs en proposant des activités et des tâches pour d'améliorer les performances des étudiants.

En faisant cette même analyse pour le questionnaire final, nous avons pu ainsi constater l'incidence du cours sur les effets d'une pédagogie autonomisante, sur le développement de certaines habiletés chez les étudiants de cette classe.

Conclusion générale du questionnaire final

Le graphique ci-dessous résume le nombre de choix totaux effectués dans les différents domaines et niveaux du questionnaire final, ce qui nous permet d'avoir une perception quantitative globale.



Graphique 43: Choix totaux du questionnaire final

La taille des colonnes colorées nous permet de voir facilement que celles correspondant aux niveaux I (bleu foncé) et II (rouge) sont inexistantes ou très basses et que celle correspondant au niveau III (verte) sont moins élevées par rapport au questionnaire initial.

Le niveau IV (violet) est sans doute celui qui a eu le nombre le plus important de choix, cela veut dire que dans plusieurs aspects, les étudiants considèrent que leur performance générale est bonne.

L'existence de choix à tous les niveaux dans tous les domaines confirme l'hétérogénéité des habiletés présentes dans la classe. Par ailleurs, la variation positive des tailles des colonnes du questionnaire final montre la perception d'une certaine amélioration de ces habiletés par rapport à celles du début du cours.

Pour mieux visualiser et confirmer cette évolution positive, nous présentons dans le tableau suivant la différence du nombre de choix entre les deux questionnaires. Il convient de rappeler que nous considérons que l'évolution est positive si le nombre de choix du questionnaire final diminue dans les trois premiers niveaux et augmente dans les deux derniers par rapport au questionnaire initial.

	I	II	III	IV	V	Total
Q. initial	11	39	118	207	157	532
Q. final	3	18	91	254	181	532
Différence : (Qf-Qi)	8	21	27	47	24	

Tableau 58 : Tableau comparatif du nombre de choix totaux dans chaque niveau dans les deux questionnaires

En effet, toutes les différences de nombre de choix entre les deux questionnaires nous montrent d'un côté que pour les niveaux I, II et III, le nombre de choix a diminué dans le questionnaire final par rapport au questionnaire initial et de l'autre côté; que le nombre de choix dans les niveaux IV et V a augmenté.

Pour bien illustrer l'ensemble des évolutions de tous les aspects des deux questionnaires, nous présentons le tableau récapitulatif suivant :

Évolution positive Évolution négative Évolution nulle

		I		II		III		IV		V	
		initial	final								
Technique	Q. 1	0	0	0	0	4	1	5	5	5	8
	Q. 2	0	0	1	0	6	5	5	3	2	6
	Q. 3	0	0	0	0	2	1	5	6	7	7
	Q. 4	0	1	3	0	1	4	4	5	6	4
Informationnel	Q. 6	0	0	1	0	1	3	7	4	5	7
	Q. 7	0	0	2	0	2	1	5	6	5	7
	Q. 8	0	0	3	0	2	3	3	8	6	3
	Q. 9	0	0	2	0	2	1	4	10	6	3
	Q. 10	1	0	2	2	3	4	5	5	3	3
Méthodologique	Q. 12	0	1	1	1	1	0	8	8	4	4
	Q. 13	0	0	0	0	2	3	8	7	4	4
	Q. 14	0	0	2	0	2	4	5	4	5	6
	Q. 15	1	0	1	0	0	0	3	7	9	7
	Q. 16	0	0	2	1	3	0	5	10	4	3
	Q. 17	0	0	3	1	4	2	5	8	2	3
Cognitif	Q. 19	0	0	0	1	3	2	10	10	1	1
	Q. 20	1	0	1	0	2	3	6	6	4	5
	Q. 21	0	0	1	0	2	3	1	4	10	7
	Q. 22	0	0	0	1	2	3	3	4	9	6
	Q. 23	1	0	0	0	1	0	2	7	10	7
Métacognitif	Q. 25	0	0	1	0	3	4	8	8	2	2
	Q. 26	1	0	0	0	4	4	8	5	1	5
	Q. 27	0	0	1	0	2	0	6	9	5	5
	Q. 28	0	0	2	0	5	4	6	7	1	3
	Q. 29	2	0	1	1	4	4	6	8	1	1
Social	Q. 31	0	0	0	1	3	0	7	8	4	5
	Q. 32	1	0	1	0	6	3	5	7	1	4
	Q. 33	0	0	2	0	1	2	5	4	6	8
	Q. 34	0	0	2	1	4	2	5	5	3	6
	Q. 35	1	0	1	1	6	2	6	9	0	2
Psychoaffectif	Q. 37	0	0	0	1	8	5	4	3	2	5
	Q. 38	0	0	1	0	5	2	5	10	3	2
	Q. 39	0	0	2	0	3	2	7	9	2	3
	Q. 40	0	0	1	0	4	1	3	7	6	6
	Q. 41	0	0	0	2	3	0	4	4	7	8
	Q. 42	0	0	0	2	6	2	4	7	4	3
	Q. 43	1	0	0	0	6	5	4	5	3	4
	Q. 44	0	0	0	0	2	3	9	8	3	3

Tableau 59 : Évolutions totales des choix faits dans les deux moments du questionnaire sur l'autonomie dans la classe hybride

Le nombre total de choix dans chaque questionnaire est de 190 (38 questions X 5 niveaux), donc il y a eu 190 évolutions dans le questionnaire final par rapport au questionnaire initial. Ces évolutions sont distribuées comme suit :

	I	II	III	IV	V		%
Évolutions positives	9	22	28	25	18	102/190	54
Évolutions nulles	27	10	3	8	10	58/190	30
Évolutions négatives	2	6	7	5	10	30/190	16

Tableau 60 : Proportion des évolutions dans les choix du groupe hybride

Lorsque nous avons mis en œuvre notre cours hybride, nous assurons parallèlement un cours en présentiel ayant à peu près les mêmes caractéristiques. Nous avons demandé à ces étudiants de remplir aussi le questionnaire deux fois (au début et à la fin du semestre). 13 étudiants y ont participé.

Concernant ces données, notre intention n'était pas de nous arrêter à analyser en détail chacune des réponses apportées, mais bien d'observer l'ensemble des évolutions pour les comparer avec celles du cours hybride. En effet, il s'agit de voir s'il y a eu une différence significative concernant le développement de l'autonomie dans le cours dénommé « autonomisant » par rapport à l'autre qui n'a reçu aucune modification dans sa modalité pédagogique.

Les évolutions dans le questionnaire final par rapport au questionnaire initial administré au cours en présentiel sont présentées dans le tableau ci-dessous.

		I		II		III		IV		V	
		initial	Final								
Technique	Q. 1	0	0	0	1	6	4	3	4	4	4
	Q. 2	0	1	2	2	5	1	4	7	2	2
	Q. 3	0	0	0	1	2	3	7	6	4	3
	Q. 4	4	2	2	2	1	1	3	6	3	2
Informationnel	Q. 6	2	0	2	1	3	5	6	5	0	2
	Q. 7	2	0	0	0	4	2	3	6	4	5
	Q. 8	3	0	0	1	3	4	5	5	2	3
	Q. 9	2	0	0	1	3	1	4	8	4	3
	Q. 10	2	0	3	2	5	5	2	4	1	2
Méthodologique	Q. 12	0	0	2	2	2	2	5	3	4	6
	Q. 13	0	1	1	1	5	2	5	5	2	4
	Q. 14	0	0	1	2	5	1	5	7	2	3
	Q. 15	0	1	0	1	2	1	6	3	5	7
	Q. 16	1	1	2	1	4	1	6	8	0	2
	Q. 17	0	0	5	1	4	5	4	6	0	1
Cognitif	Q. 19	0	0	2	2	7	3	2	5	2	3
	Q. 20	1	0	0	1	3	2	9	6	0	4
	Q. 21	0	0	0	0	3	1	4	4	6	8
	Q. 22	0	0	2	1	2	2	7	5	2	5
	Q. 23	0	0	0	0	1	2	5	4	7	7
Métacognitif	Q. 25	0	0	1	1	10	7	1	2	1	3
	Q. 26	0	0	2	1	2	4	7	5	2	3
	Q. 27	0	0	1	0	2	4	9	4	1	5
	Q. 28	0	0	2	1	4	3	7	7	0	2
	Q. 29	0	0	3	0	7	5	3	6	0	2
Social	Q. 31	0	0	1	1	3	2	6	7	3	3
	Q. 32	0	0	4	1	2	3	4	5	3	4
	Q. 33	0	0	2	2	3	3	5	6	3	2
	Q. 34	0	0	1	1	3	3	6	6	3	3
	Q. 35	0	1	2	2	6	1	4	5	1	4
Psychoaffectif	Q. 37	0	1	3	1	5	4	4	5	1	2
	Q. 38	0	1	1	1	4	5	8	6	0	0
	Q. 39	0	1	0	0	5	7	7	4	1	1
	Q. 40	1	0	0	1	1	2	7	6	4	4
	Q. 41	0	0	0	0	0	1	6	5	7	7
	Q. 42	0	0	2	0	5	8	6	4	0	1
	Q. 43	0	0	4	1	6	7	3	2	0	3
	Q. 44	0	0	1	0	3	2	3	5	3	6

Tableau 61 : Évolutions totales des choix faits dans les deux moments du questionnaire sur l'autonomie dans la classe contrôle

Le nombre total des évolutions = 5 (niveaux) x 38 (questions) = 190, ont distribuées comme suit :

	I	II	III	IV	V		%
Évolutions positives	8	14	23	17	25	87/190	46
Évolutions nulles	22	16	5	5	9	57/190	29
Évolutions négatives	8	8	10	16	4	46/190	25

Tableau 62 : Proportion des évolutions dans les choix du groupe contrôle

Dans le tableau suivant, nous comparons en pourcentages les évolutions de ces deux cours :

	Cours hybride	Cours contrôle
Évolutions positives	54 %	46 %
Évolutions nulles	30 %	29 %
Évolutions négatives	16 %	25 %

Tableau 63 : Tableau comparatif des pourcentages des trois types d'évolutions entre les deux classes

Ces chiffres nous indiquent qu'il y a des différences par rapport aux choix faits par les deux classes.

Pour les évolutions nulles, la différence est de 1 %, c'est-à-dire que selon 30 % des choix faits par les étudiants des deux classes, leur performance dans les aspects considérés par le questionnaire n'a expérimenté aucun changement.

Quant aux évolutions positives, le taux des choix faits par les étudiants dans le cours hybride dépasse celui du cours contrôle de 12 %, ce qui représente une série de changements positifs dans plusieurs aspects évalués. Bien que la différence ne soit pas très importante, elle indique une légère progression de l'acquisition de l'autonomie chez les étudiants, manifestée par l'amélioration de la performance des aspects évalués. Il serait très intéressant de poursuivre cette recherche dans d'autres cours dans l'avenir pour évaluer le développement de l'autonomie en comparant ces deux modalités pédagogiques.

En tout cas, il faut bien considérer les expériences vécues par certains étudiants de ces deux classes concernant des formations virtuelles passées. Ces expériences pourraient aussi expliquer les différences des évolutions entre les deux classes par la présence d'un degré d'autonomie pré-existant chez les étudiants de la classe hybride, donc qui ne bénéficieraient d'aucun développement grâce à notre cours.

Dans la classe hybride, concernant les expériences passées de formations en ligne, 64 % des étudiants en avaient déjà eu au moins une (cf. *supra* p. 191) tandis que pour les 36 % restants ; ce cours constituait une première expérience. En revanche, pour les étudiants de la classe en présentiel, concernant les expériences de formations en ligne, seulement 9 % des étudiants en avaient déjà eu au moins une. En leur demandant lesquelles, deux étudiants ont cité : l'un sans bien spécifier, un cours d'anglais de 61h et l'autre TV5 durant 6h, mais cette dernière n'est pas une formation en ligne, mais plutôt un site web d'étude. Les raisons évoquée pour ce manque d'expérience sont données en termes de : préférence pour les cours en présentiel, manque d'intérêt pour ce type de formation, manque d'habiletés pour travailler devant un ordinateur, manque d'Internet, d'occasion et de temps, sensation d'apprendre plus et de profiter mieux de la présence des collègues et de l'enseignant.

8.2 Outils de recherche pendant le déroulement du cours

Ce sont les outils d'observation dont nous nous sommes servis pendant le déroulement du cours. Ces outils sont le journal de bord du chercheur, les cahiers de bord des étudiants, les évaluations des modules et le registre sur la plateforme. Nous considérons que ces outils nous ont fourni des informations tout aussi importantes pour évaluer l'adaptation et l'acceptation des étudiants vis-à-vis de la modalité du cours.

8.2.1 Le journal de bord du chercheur

Cet outil nous a permis de consigner nos observations directes. L'observation, à la différence du questionnaire et de l'entretien, permet d'estimer les variables du comportement humain. Nos observations peuvent se définir comme non dissimulées, car les étudiants savaient que le cours était le sujet d'une recherche et qu'ils y participaient. Ces observations ont aussi été participantes, car en tant qu'enseignante nous nous sommes intégrée au groupe étudié de la manière la plus naturelle afin de diminuer significativement l'effet d'intrusion de l'observateur. Les observations ont été systématiques, car à l'aide de notre journal de bord nous avons signalé de manière très rigoureuse le comportement des apprenants dans les séances en présentiel (Giroux et Tremblay, 2004 ; Lessard-Hébert, 1997).

La recherche-action « nécessite la tenue minutieuse de carnets de bord ou 'chroniques' des faits (perceptions, analyses, décisions...) qui seules permettront ensuite une analyse réflexive et une mise en évidence des éventuelles relations de cause à effet » (Rivens et Barbot, 2009 : 16). Ces faits sont généralement des « temps forts » (*Ibid.*) ou journées des séances présentiels, où les étudiants interagissaient personnellement avec leurs pairs pour échanger

des impressions et des soucis, et avec l'enseignant, pour parler des conflits. Ces séances en présentiel ont été l'occasion de prise de décisions sur le déroulement du cours, notamment en ce qui concernait la composante virtuelle

Il faut noter que la participation de l'observateur est active ; car il prétend comprendre la dynamique de la situation pour modifier, si nécessaire, ses aspects centraux. (Blanchet et *al.* 1989).

La richesse du cahier de bord est visible lors de la triangulation des données, on peut croiser son information avec celle obtenue avec les autres outils, on peut tirer des extraits enregistrés à des moments précis. Dans notre cas, le journal de bord a été un outil complémentaire qui nous a fourni des données exclusives, mais plutôt rares. Nous l'avons formaté en cinq colonnes pour y consigner les faits. Les colonnes ont été intitulées : Date de la séance, assistants, activités développées dans la séance, comportement/réactions des étudiants et réflexions.

Les observations marquées dans notre journal de bord seront plutôt mentionnées pour compléter l'information obtenue avec les autres outils.

8.2.2 Les cahiers de bord des étudiants

Cet outil nous a aidé à connaître les comportements des étudiants avec leurs propres mots, ainsi que les sentiments éprouvés et l'évolution de leurs processus d'apprentissage liés notamment à l'autonomie.

Nous avons demandé pour chaque module (le cours a été présenté en cinq modules, dont le premier qui introduisait le cours, le reste comprenait des unités thématiques) aux étudiants de remplir un journal de bord. Le remplissage de ce cahier de bord devait se faire en continu. Dans ce journal, ils devaient notifier les différentes actions réalisées dans le cours selon chaque domaine, ainsi que leurs réflexions par rapport à leur processus d'apprentissage et à leur développement de l'autonomie. Ils devaient le présenter par écrit à la fin de chaque module. Pour stimuler les étudiants à le remplir soigneusement et avoir ainsi des données importantes, nous leur avons attribué une valeur du 10 % sur la note totale du cours. Nous considérons que le fait de qualifier la participation à la recherche a été très utile et intéressant, car de cette manière, les étudiants y trouvaient de l'intérêt personnel et se montraient plus sérieux.

Nous considérons que le cahier de bord est un outil très significatif dans un cours autonomisant, car les étudiants sont soumis à une expérience unique lors de leur formation académique supérieure. Cette expérience les conduit à la conscientisation des actions et à la réflexion sur leur processus d'apprentissage. « De même, le fait de cadrer la rédaction du journal de bord par des consignes précises amène les étudiants à décider par eux-mêmes de leurs thèmes de réflexion et donc à s'autonomiser » (Rivens et Barbot, 2009 : 235).

Par ailleurs, cette activité d'écriture réflexive permet de revenir sur l'expérience immédiate comme base des démarches ultérieures. L'écriture sur l'action peut aussi constituer un moyen pour développer des compétences qui contribueront à la formation de l'identité professionnelle, par auto-évaluation et analyse rigoureuses (Guichon, 1998).

« Le carnet de bord peut même ne consigner que des réflexions par rapport à des apprentissages », mais il peut avoir aussi des réflexions plus proches « à un journal intime ayant des projections du soi très importantes » (Macré, 2009 cité par Gettliffe, 2010 : 60-61).

En ce qui concerne le développement de l'autonomie, le remplissage du format du cahier de bord pousse les apprenants à suivre un rythme de travail individuel qui se substitue à celui imposé dans la salle de classe, ils font leur choix dans les ressources proposées par l'enseignant « avec une liberté dans la succession des activités » (Gettliffe, 2010 : 62), par ailleurs « l'analyse des cahiers de bord permet de pointer vers des indicateurs d'autonomie qui peuvent être agencés sur des échelles et permettre éventuellement la mise en place de processus de guidage pour le développement de l'apprenante » (*Ibid.* : 71).

Quoique nous leur ayons demandé de le faire au fur et à mesure que les actions se déroulaient, certains d'entre eux nous ont avoué avoir tout fait au dernier moment.

Pour tester l'exercice du remplissage d'un cahier de bord : dessin, problèmes, utilité, efficacité... nous avons demandé à un groupe d'étudiants, qui avait suivi ; durant le semestre précédent le même cours, mais en modalité présentielle, de le remplir. Ce premier format de pilotage nous a permis d'observer que :

-Le remplissage systématique des cahiers de bord est plus efficace si on le fait par modules au lieu de le faire jour par jour, car les étudiants s'en lassent moins et ils peuvent y consigner un bilan englobant leurs pensées et leurs activités ;

- Il faut donner un exemple correspondant à chaque partie pour aider les étudiants à bien comprendre ce qu'ils doivent faire, car les seules titres ne suffisent pas à leur compréhension ;
- Pour la plupart d'entre eux, le remplissage quotidien était ennuyeux et souvent oublié, mais tous sont tombés d'accord en avouant que c'était une activité très intéressante et utile pour réfléchir à leurs processus d'apprentissage ; et ce quoique ils l'aient rempli au dernier moment ;
- Les aspects les plus développés concernaient les sujets linguistiques appris, tandis que ceux concernant l'autonomie étaient plutôt rares et incomplets ;
- Dans leurs réflexions, tous ont exprimé le besoin de travailler plus individuellement pour approfondir et mieux comprendre les sujets abordés dans le cours ;
- Pour un étudiant, les notes prises en cours étaient très importantes pour pouvoir bien remplir son cahier de bord. (Dans ce cours les étudiants recevaient par courriel après chaque séance une fiche préparée par l'enseignante avec le contenu et les références) ;
- La plupart des étudiants se sont limités à y écrire les aspects liés à leur apprentissage du français, un seul étudiant, d'ailleurs très passionné par le français, a fait plusieurs commentaires sur le comportement de l'enseignante et de ses pairs.

Pour le cours hybride, au début, nous avons essayé de demander aux étudiants de remplir le même format¹⁰⁹, mais il faut avouer que ce format n'était pas clair et qu'il présentait des incohérences et un manque de précisions, c'est pour cette raison que nous avons créé un nouveau format basé sur les sept domaines de l'autonomie déjà cités (cf. annexe 4).

Comme nous l'avons déjà dit (cf. *supra* p. 262), les cahiers de bord étaient révisés et qualifiés avant de commencer le module suivant. La note dépendait principalement de l'emploi de la langue française. Nous y faisons des commentaires par rapport aux corrections linguistiques, à la correspondance du contenu avec chaque domaine et aux réflexions. Lorsque les étudiants consignaient leurs actions ou leurs réflexions de manière superficielle, nous les interpellions afin de les inviter à considérer d'autres points de vue.

Dans le tableau suivant nous présentons les aspects compris dans le format que les étudiants devaient remplir une fois chaque module terminé.

¹⁰⁹ Nous rappelons que ce format a été créé selon l'article de Gettliffe(2010).

Module # : Quelles ont été mes activités concernant les domaines :
Technique : emploi de la plateforme et d'autres outils technologiques.
Informationnel : matériel (textes, sites web..) utilisé et forme d'utilisation.
Méthodologie : objectifs à atteindre (ce que je me propose à faire) et planification d'activités (comment j'organise mon temps selon les activités).
Sociale : interaction avec les autres personnes (copains et d'autres personnes : enseignant, personnes qui m'aident...).
Cognitif : stratégies (techniques) pour apprendre et pour vérifier mon apprentissage.
Métacognitif : auto-évaluation de ma performance et réflexions sur mes satisfactions et insatisfactions.
Psychoaffectif : conscientisation et régularisation de mes sentiments lors des situations d'apprentissage (ce que je ressens et comment j'ai réagi).

Tableau 64 : Aspects compris dans le cahier de bord des étudiants

Dans les lignes qui suivent nous analyserons par domaines l'intégrité de ces cahiers. Nous pouvons ainsi regrouper le comportement des différents étudiants dans chaque domaine et les variations dans les quatre modules. Les extraits sont des citations textuelles, aucune correction linguistique n'a été faite de notre part. Nous indiquons entre parenthèses le prénom fictif de l'étudiant accompagné du module (M) I, II, III et IV d'où elles sont tirées.

Domaine technologique

Dans ce domaine, les étudiants devaient consigner l'utilisation des outils technologiques. Tous se sont servis du matériel proposé sur la plateforme en tant que guide pour le contenu thématique et les activités à réaliser.

Pour ce cours, toute mon attention est focalisée sur l'utilisation de la plate-forme, il est toujours intéressant de l'explorer pour l'entendre et pour le meilleur possible l'utiliser. Dans elle est encadré et synthétisé tout ce que nous devons faire pour notre avance dans le cours de français oral – écrit (Elena-MI).

Parmi les activités liées à l'utilisation de la technologie, nous avons proposé dans chaque module des forums, pour exprimer les difficultés ou les problèmes rencontrés et pour parler du thème de chaque module. Par exemple dans le premier module, le premier a été intitulé « Espace de rencontre », nous y avons invité les étudiants à poser leurs questions, doutes et commentaires. Le deuxième avait par nom « L'entretien », qui était le sujet du module, les étudiants devaient y consigner le nom de la personne à interviewer accompagné de la justification du choix.

Une autre activité du premier module, d'ordre technologique, concernant l'utilisation de la plateforme, a été un wiki pour faire une banque de questions utiles à tous, aucun garçon n'y a

participé. Les filles qui ont ajouté ou modifié les questions ont été : Elena, Cecilia, Ligia et Laura.

À part les forums, les étudiants et l'enseignante pouvaient communiquer par la messagerie interne. Tout au long du cours ce moyen a souvent été employé, lorsque les étudiants voulaient traiter une affaire en privé.

Le chat est un autre outil de communication synchrone qui peut être très utile, surtout dans des cours à distance. Comme notre classe avait des séances hebdomadaires en présentiel, elle ne s'en est pas trop servi. La participation au chat dans la première tentative a été maigre, car l'horaire du cours était situé de 6 à 8h le jeudi matin (même horaire si la classe avait été présentielle). Seules trois étudiantes sont entrées dans la salle de chat pendant une demi-heure (Marta, Gilma et Rocío) lorsque nous étions au module d'introduction au cours (M0). Elles ont trouvé cette activité intéressante, cependant elles s'inquiétaient du manque de pratique de leur expression orale car la communication était écrite, c'est pour cela qu'il faut mieux profiter des séances en présentiel pour le faire.

Je pense qu'il est intéressant, mais je crois que on doit pratiquer plus la partie orale (Gilma-M0).

Le sujet de conversation était par rapport à certains doutes concernant la qualification accordée aux questionnaires de recherche, que comme nous l'avons déjà dit, c'était une récompense attribuée pour la participation.

Prof j'ai vu les notes, donc je veux savoir quels sont les critères pour le note des questionnaires (Rocío-M0)

La deuxième et dernière tentative de communiquer par le chat dans le Module I a absolument échoué : personne n'est venu. Les raisons données étaient le manque de besoin, donc pour eux c'était inutile, et parce que l'heure était difficile. Lors des conversations dans la séance en présentiel du 16 avril 2013, ils ont dit que la principale cause était l'heure.

J'ai parlé un peu en classe, mais je n'ai pas participé au chat de la plateforme (Jaime-MI).

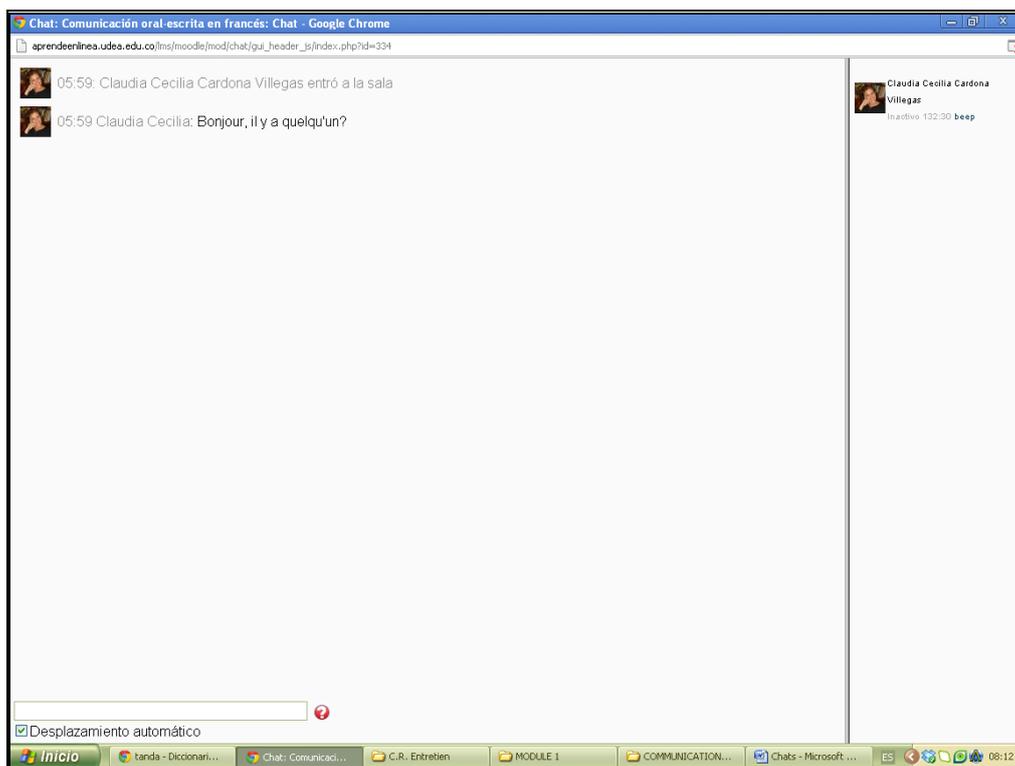


Image 7 : Copie d'écran pendant de la deuxième tentative de communiquer par chat

Les logiciels *Word* et *Power point* ont été utilisés pour la rédaction des devoirs et pour la présentation. Dans le module I, d'autres ressources technologiques ont été employées pour l'enregistrement de l'entretien : le téléphone portable (Jaime, Ligia, Valeria) ou d'autres moyens techniques.

Pendant l'entretien j'ai utilisé un téléphone portable par enregistrer (Valeria-MI).

J'ai renforcé mes connaissances des réseaux sociaux comme Facebook et Skype quand j'ai fait mon entretien (Gilma-MI).

Pour approfondir les thèmes du module, ils ont consulté des sites sur Internet et ils ont vu sur *You tube* d'autres vidéos différentes que celles proposées dans le cours.

j'ai cherché sur l'internet des textes et des vidéos pour savoir comme faire l'entretien et le compte rendu (Marta-MI).

La plateforme m'a semblé excellente, là j'ai pu trouver tout ce dont nous avons besoin sur ce module, aussi j'ai eu à chercher quelques termes dans des dictionnaires comme cnrtl, larousse et word reference pour pouvoir trouver le mot approprié à la bonne écriture du compte rendu. Enfin, j'ai vudes vidéos sur Youtube (Laura-MI).

emploi de la plateforme et d'autres outils sur l'internet (comme base de données des essais en français or les exemples qu'on trouve en www.google.fr) (Érica-MIV).

Pour écrire correctement les travaux à rendre, ils ont consultés des dictionnaires en ligne tels que *reverso*, *cnrtl.fr*, *Larousse*, *Word reference*, des sites contenant des synonymes et des connecteurs et des traducteurs en ligne

employé de dictionnaires en ligne (Reverso, lexilogos, cnrtl.fr), exercices de verbes et écriture sur le site Bonjour de France et Le Point du fle, exercices d'écoutez en ligne sur Youtube et la participation dans blogs comme le page <http://activitesfle.over-log.com> (Cecilia-MI).

J'ai fait usage de l'Internet pour améliorer la traduction des idées des activités. Les seuls outils technologiques que j'ai employés ont été les ordinateurs et l'Internet (Jaime-MIII).

Dans le deuxième module, lors de l'élaboration de la présentation d'un support visuel pour l'exposé, la plupart d'étudiants s'est servi du logiciel *Power point*, et *Prezi*.

J'ai travaillé avec « power point » pour bien faire la présentation (Valeria-MI).

De plus, ils ont utilisé d'autres ressources sur Internet pour bien prononcer

Ainsi, le Word-référence et la page des synonymes pour chercher les mots inconnus. Et la page web appelée « acapela text to speech demo » pour faire la correct prononciation des mots ou phrases (Gilma-MII).

En ce qui concerne le domaine technique, les étudiants connaissaient bien leurs besoins en ressources technologiques. La plateforme est utilisée par chacun d'après ses possibilités et les objectifs à atteindre. De plus, ils se sont servis spécialement de la recherche sur Internet pour se renseigner sur les thèmes choisis pour les exposés (module II) et pour avoir un appui pour la bonne utilisation de la langue cible.

Domaine informationnel

Dans ce domaine, les étudiants devaient citer les ressources utilisées pour avoir de l'information.

La plupart des étudiants ont trouvé assez complète et claire l'information mise sur la plateforme.

En ce qui concerne cette aire je n'ai pas beaucoup avancé. Je ne sais pas s'il est par manque du temps ou manque du désirs d'aller plus loin ou parce que l'information qui était dans la plate-forme pour le développement du module a été très claire et précise (Elena-MI)

Dans ce module, je n'ai pas eu la nécessité de consulter d'autres pages d'Internet ou de différentes sources. L'information fournie par la plateforme a été très instructive, claire

et précise. Par ailleurs, le sujet des résumés nous l'avons déjà travaillé dans d'autres cours; par conséquent cette information que nous avons lue pour ce module, est venue à renforcer ce que nous connaissions déjà (Elena-MIII).

La recherche d'information a plutôt été limitée aux seules ressources concernant la bonne utilisation de la langue dans l'écriture.

Comme je ne comprenais pas comme je devrais faire le compte rendu, j'ai cherché sur l'internet pour information additionnelle qui me donner une idée plus claire sur la tâche, j'ai trouvé quelques vidéos et textes qui m'ont aidé beaucoup (Marta-MI).

J'ai utilisé l'internet pour lire et faire quelques exercices sur le discours direct et indirect. J'ai lu exemples d'entretiens et compte rendus d'entretien sur un site web pour améliorer mon travail (Valeria-MI)

Les autres sources d'information en ligne étaient les dictionnaires, correcteurs et traducteurs en ligne mentionnés dans le domaine technique.

Certains étudiants ont consulté leurs notes des cours passés.

*J'ai aussi utilisé un document sur le résumé d'un semestre précédent (Jaime-MIII).
J'ai cherché information sur le résumé dans un matériel imprimé que j'ai eu chez moi (Cecilia-MIII).*

De plus, je m'ai en servi de quelques notes que j'ai eues du semestre antérieur à ce sujet (Adriana-MIII).

La plupart des consultations ont été faites sur la toile, mais il y a eu très peu d'étudiants qui ont consulté des ouvrages papier.

L'approche communicative : Textes de références :

Beacco (J.-C.), Bouquet (S.), Porquier (R.), Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Un référentiel, Éditions Didier, 2004

Coste (D.), Courtyllon (J.), Ferenczi (V.), Martins-Baltar (M.), Papo (E.), Roulet (E.). Un niveau-seuil, Hatier, version imprimée en décembre 1986 (1^{er} édition : 1976) (Olga-MII).

Demander à quelqu'un d'autre a aussi été une manière de trouver de l'information.

J'ai aussi questionné au professeur de la littérature de l'école de langues, ... sur quelques conseils pour faire l'activité finale sur mon sujet d'intérêt (Marina-MII).

Un étudiant a voulu nous faire partager de l'information utile trouvée sur Internet. C'est un geste que nous avons beaucoup apprécié, car par ailleurs le partage de l'information était compris dans les invitations de nos forums.

...J'ai aimerai bien de vous conseiller ce site... (Marina-MIV).

Concernant le domaine informationnel, nous pouvons voir que la plupart des étudiants ont trouvé assez complète et intéressante l'information mise sur la plateforme. Mais, ils ont consulté d'autres sources pour se renseigner davantage sur le sujet en question et pour bien utiliser la langue. Presque toutes les sources étaient en ligne, mais il y en a eu d'autres, comme les notes des cours passés, des ouvrages papier et des personnes ressources.

En général, les étudiants lisent d'abord le matériel proposé sur la plateforme et ensuite ils le complètent selon leurs besoins.

Domaine méthodologique

Ce domaine comprenait principalement les objectifs et l'organisation du temps.

Pour la plupart des étudiants, les dates de remises de devoirs fixées à l'avance ont été le guide pour organiser leurs travaux.

En ce qui concerne le temps et une planification pour le développement du module, je n'ai pas réellement suivi de plan très élaboré. J'ai seulement été pendant¹¹⁰ les dates destinées à la livraison et présentation des tâches et j'ai proposée un temps spécifique avant le développement de chaque activité. J'ai essayé de penser que le temps était suffisant pour faire chaque chose consciemment (Elena-MI)

Bien que les objectifs institutionnels aient été proposés pour utiliser la langue française plus comme moyen que comme but, certains étudiants avaient comme objectifs personnels le perfectionnement de leurs éléments linguistiques.

Mon objectif avec cet entretien a été de comprendre des différentes situations d'apprentissage qui ont des autres personnes avec le français comme langue étrangère et définitivement cette expérience enrichissant à satisfait ce que je veux apprendre des autres, puisque le sujet m'a donné une vision absolument divergent de ce que je peux regarder et concevoir ici (Marina-MI).

Apprendre de nouveaux sujets d'exposés et d'acquérir des nouvelles expressions pour améliorer mes connaissances françaises (Gilma-MII).

D'autres objectifs personnels ont influencé le choix du sujet à exposer.

j'ai choisi le conte oral pour fait ma présentation parce que le thème est intéressante et aujourd'hui dans ma pratique comme une professeure d'anglais je utilise la lecture et le trouve important et direct pour enseigner et apprendre la langue étrangère. Peut-être qu'en Français le bienfait est le même (Valeria-MII).

Quant à l'organisation pour aborder l'information sur la plateforme, certains étudiants ont organisé un plan de travail.

¹¹⁰ Attentive

Visiter la plateforme tous les jours et lire au moins un point de matériel d'étude ou des aides pour la réalisation de l'entretien (Olga-MI).

Après que la prof nous a fait la présentation du deuxième module : l'exposé oral, j'ai organisé mon temps pour la réalisation de devoirs et c'est le suivant :

- ✓ Lire tous les documents chez moi sur l'exposé oral*
- ✓ Voir les vidéos que la prof a monté sur la plateforme sur comment faire un bon exposé, comment vaincre le trac ? Et choses à éviter tandis nous sommes dans l'exposé oral*
- ✓ Choisir le sujet à présenter : j'ai choisi des stratégies d'apprentissage*
- ✓ Chercher des informations à propos du sujet de l'exposé*
- ✓ Faire un plan pour mon exposé*
- ✓ Faire le cahier de bord au fur et à mesure que le module passe*
- ✓ Préparer bien l'exposé du sujet que j'ai choisi*
- ✓ Préparer une activité pour renforcer ce que nous avons vu dans l'exposé*
- ✓ Terminer et envoyer le cahier de bord (Laura-MII).*

L'organisation des activités en étapes n'était pas l'option de certains étudiants. Une des raisons était liée à leurs stratégies d'apprentissage ou au manque de gestion du temps.

Je n'ai pas dessiné un plan très élaboré pour développer la proposition de la présentation orale. Je préfère faire tout dans une seule fois pour avoir "frais" dans ma tête toutes les informations que j'ai lues pour le développement des activités de la meilleure façon (Elena-MII).

Pour les activités proposées le temps est encore un facteur problématique, puisque je ne peux pas organiser mon temps, toujours des activités je les fais tard, non avant la date indiquée. cependant, je pourrais m'organiser et les faire avant de la date, par exemple en faisant les activités le même jour qu'elles ont mises ou en les regardant sur la plateforme et les font (Cecilia-MII).

Quant à la gestion du temps, plusieurs ont précisé l'importance de ne pas laisser le développement des activités au dernier moment.

Il est important de ne laisser pas les activités pour le dernier jour donc il faut lire et travailler tout pendant toute la semaine (Olga-MIII).

De plus, je suis en train d'essayer de ne pas faire mes devoirs à la dernière heure parce que si je les fais avant je peux avoir du temps pour les revoir (Adriana-MIII).

Je pense que j'ai organisé bien mon temps selon les activités proposées puisque j'ai pris beaucoup de temps pour consulter des pages sur internet pour faire bien des exercices, quand même, j'ai mis un erreur parce que j'ai pensé qu'un des activités était pour un autre jours, mais elle a été par une autre date, alors je sais que je dois faire attention aux dates sur la plateforme (Marina-MIV).

Tandis que d'autres préfèrent travailler les jours qui précèdent la date de remise du devoir.

Le plan était de lire tout le contenu de la plate-forme, regarder toutes les vidéos et de prendre note des recommandations, je ne fais plus, seulement mes devoirs qui j'ai faites

un jour avant la date limite. Le temps que j'ai passé à ces activités, serait d'à peu près 5 ou 6 jours, non plus (Cecilia-MIII).

Quand j'ai commencé à faire les activités dans ce module, Je suis guidé par ma connaissance préalable parce que je n'ai pas appliqué la méthodologie que j'ai décidée pour ce module parce que j'ai fait des activités dans la dernière minute (Érica-MIV).

En ce qui concerne le domaine méthodologique, les comportements des étudiants ont été variés. La majorité a suivi un plan pour réaliser les différentes activités. Dans les deux premiers modules, ils devaient distribuer le temps, mais dans les deux derniers, la présentation et demande d'activités ont été faites par étapes, donc nous pensons que cette modalité les a aidés à mieux gérer leur temps.

Les objectifs des étudiants sont plutôt déterminés par ceux imposés par l'institution, mais il y a eu aussi d'objectifs personnels pour perfectionner la langue orale et écrite.

Domaine social

En ce qui concerne le domaine social, les étudiants devaient y consigner le type et la fréquence des contacts avec leurs pairs et l'enseignante, ainsi que les contacts avec d'autres personnes pour tout ce qui concernait le cours.

Les étudiants se voyaient souvent dans les séances en présentiel surtout pendant la première moitié du cours. Dans ces séances, les étudiants et l'enseignante parlaient des difficultés et de la programmation des activités.

Parler et aider mes copains. Poser des questions à la professeure si j'ai quelque problème ou quelque notification (Olga-MI).

Quant au choix de personnes auxquelles demander de l'aide, il y a eu ceux qui ont préféré demander à l'enseignante

J'ai utilisé des messages personnels à travers de la plate-forme au chat de la professeure et elle a été très diligente dans la résolution immédiate de n'importe quelle inquiétude ou du problème que j'ai eu à l'égard du sujet ou le fonctionnement du système (Elena-MIII).

par rapport à mon interaction sociale je ressens que ce module a requis d'un travail plus autonome, alors l'interaction avec mes copains a été peu, mais avec la prof je me suis communiqué à travers le forum et les messages (Adriana-MIII).

Tandis que d'autres et dans d'autres cas, ont préféré demander à leurs pairs plutôt qu'à l'enseignante.

Pendant les classes et sur l'internet j'ai parlé beaucoup avec deux camarades sur quelque question et quelque doute de la forme de faire un entretien (Valeria-MI).

Les relations avec mes copains ont été bonnes, parce que j'ai partagé des idées et beaucoup parlé avec eux. L'interaction avec mon enseignant a été régulière¹¹¹ (Jaime-MI).

Avec cette présentation, je ne parle pas beaucoup avec mes amis parce qu'ils faisaient également leurs expositions, mais j'ai parlé avec Gilma et je lui ai montré ma présentation dans prezi et lui a demandé son opinion, elle m'a fait quelques corrections et m'a suggéré d'ajouter d'autres choses (Marta-MII).

Les étudiants et l'enseignant échangeaient leurs avis et leurs doutes lors des rencontres occasionnelles à l'université.

En général j'ai l'habitude de partager avec mes collègues les inquiétudes que j'ai sur les tâches quand je les trouve dans l'Université; dans d'autres occasions j'appelle quelqu'un et le demande (Elena-MI).

J'ai éclairci mes doutes de l'écriture correcte du compte rendu grâce au professeur et des camarades de courses (Gilma-MI).

En ce qui concerne leurs participations dans les forums de la plateforme, la plupart des étudiants n'y participaient pas beaucoup par peur d'être critiqués ou ridiculisés. Donc, certaines optaient pour poser des questions à l'enseignante en privé (par la messagerie interne de la plateforme).

Je ne suis pas très bon pour enregistrer mes questions sur la plateforme parce que parfois je pense qu'ils sont très sottes ou que j'ai une question parce que je n'ai pas été attentive à l'explication que la professeur nous donne. Usuellement quand j'ai une question je la fais directement à la professeur à travers d'un e-mail de manière privée, mais aussi j'essaie d'interagir en quelque sorte dans la plate-forme (Elena-MI).

Je n'ai pas utilisé l'espace de la plateforme pour poser des questions sur d'une inquiétude ou pour interagir avec un des participants. D'un côté, la plateforme en quelques occasions n'a pas marché, elle a tombe en panne plusieurs fois et d'un autre côté, je préfère toujours faire mes questions de manière personnellement (Cecilia-MIII).

Mais, il y a eu des cas où les étudiants ont participé aux forums.

Sur la plateforme j'ai posé quelque question où tous pouvaient participer et quelques fois j'ai participé dans le forum, mais je n'ai jamais utilisé le chat (Adriana-MI).

J'ai eu une bonne interaction avec mes copains de classe et le professeur sur la plateforme et aussi en classe parce que nous avons fait du feedback constamment (Ligia-MI).

¹¹¹ Régulière ne veut pas dire constante, l'étudiant a confondu le terme avec « regular » qui veut dire aussi « moyenne » en espagnol.

J'ai éclairci mes doutes avec l'aide du professeur, du forum sur la plateforme et quelques camarades (Gilma-MIII).

Comme il y avait parallèlement une autre classe qui suivait le cours en présentiel avec la même enseignante, certains étudiants communiquaient avec les étudiants de cette autre classe.

Je me suis informée de la méthodologie de ce module par mes camarades de l'autre cours de communication écrite et pour cela je n'ai pas de problème pour trouver la personne à interroger (Gilma-MI).

Quand même j'ai fait quelques questions à une autre camarade qui se trouve dans l'autre cours de méthodologie présentielle sur des questions à faire (Marina-MI).

Dans d'autres cas, les étudiants demandaient de l'aide à d'autres étudiants plus avancés.

j'essaie de corriger toujours mes travaux avant de les envoyer, dans ce cas j'ai consulté avec deux camarades de semestres plus avancés pour qu'ils me donnassent son opinion et ai montré le rapport au camarade à qui j'ai le fait l'entretien pour me conseille (Érica-MI).

j'essaie de corriger toujours mes travaux avant de les envoyer, dans ce cas j'ai consulté avec mes amis plus avancés du l'école. Je demande leur opinion et j'ai montré l'exposé pour écouter ses commentaires et améliorer ma présentation oral (Érica-MII).

Mais certains travaillaient toujours seuls pour des raisons liées à leurs préférences et à leurs conditions. Ce qui peut expliquer la basse interaction sociale :

Usuellement je préfère toujours faire mes questions de manière personnellement (Elena-MII).

J'ai travaillé très individuellement dans ce module (Jaime-MI).

mon interaction avec mes camarades et d'autres personnes a été rare, parce que je ne les vois pas en dehors des cours (Cecilia-MII).

au niveau social, je dois dire que je me suis seulement communiqué avec la prof au milieu des messages parce que je n'ai pas eu besoin de parler quelqu'un d'autre (Adriana-MII).

Il y a eu aussi d'autres interactions avec des personnes n'appartenant pas au cours de FLE.

Demander à quelqu'un d'écouter ma présentation et faire quelques suggestions pour l'améliorer (Olga-MI).

Pour réaliser la recherche sur le sujet que j'ai choisi, je demandé à ..., professeur d'anglais, des conseil... Je demandé aussi à un ami, de m'écouter. (Marina-MII).

Même si j'ai cherché l'aidé de ma cousine pour pratiquer et aussi avant l'aidé du professeur (Rocío-MII).

Les interactions dans les séances en présentiel étaient importantes pour certains étudiants.

J'ai appris l'importance de participer pendant les activités pour contribuer à son déroulement et de qualifier nos camarades selon les items de la grille (Gilma-MII).

Quant au domaine social, les étudiants ont interagi avec les participants du cours et avec d'autres personnes qui les ont aidés. L'interaction avec les pairs et l'enseignante a été variée, selon leurs besoins et les circonstances. La manière d'interagir se faisait personnellement lors des séances en présentiel ou lors des rencontres dans l'université, ou de manière virtuelle à travers les outils de communication comme les forums, les chats et le courriel interne.

La communication via les forums a été plus usuelle que via le chat, mais elle aurait pu être plus nourrie si les étudiants avaient osé y exposer leurs inquiétudes et leurs commentaires, mais la peur d'être critiqués par les autres a été la cause la plus importante. Le chat n'a marché qu'une seule fois et la participation a été presque nulle. Quant à la messagerie interne, les étudiants s'en sont bien servis pour communiquer en privé avec l'enseignante.

En somme, pour résoudre leurs problèmes ou leurs doutes, les étudiants demandaient à leurs pairs, à l'enseignante ou à d'autres étudiants plus avancés. Tandis que dans d'autres cas, ils préféraient travailler seuls pour des raisons personnelles ou par impossibilité de rencontrer quelqu'un d'autre.

Domaine cognitif

Ce domaine concerne les stratégies pour apprendre et pour vérifier l'apprentissage, tous abordaient régulièrement le matériel proposé sur la plateforme pour organiser leurs activités.

J'ai pris des notes sur la façon de faire bien le résumé, de comment faire la reformulation, des choses qu'on ne peut faire dans un texte et j'ai lu plusieurs documents et textes sur le résumé (Cecilia-MIII).

De plus, en ce qui concerne le bon usage de la langue, les étudiants se servaient des dictionnaires, traducteurs et correcteurs de texte disponibles sur le web.

D'ailleurs des activités que je joue généralement comme : écouter de la musique, regarder des films, lire des livres ou lire les nouvelles (tout en français) pour pratiquer la grammaire et réviser mon écriture j'utilise cette page <http://bonpatron.com/> est très de revoir les textes (Marta-MIII).

D'ailleurs des stratégies que j'ai eues déjà mentionnées (recherche, lire et écrire, écouter, prendre des notes, etc.), j'ai aussi passé le bon temps en m'aidant avec le dictionnaire et les outils d'internet pour corriger et traduire de petites parties de mes textes ou conjuguer verbes ou traduire d'une manière rapide des mots que je devais employer dans le développement l'essai argumentatif (le plan d'essai) (Cecilia-MIV).

Le niveau de langue pour suivre ce cours est intermédiaire, donc les étudiants savent qu'il y a encore beaucoup pour apprendre, c'est pour cette raison, qu'ils continuent à pratiquer la langue à l'aide d'activités non proposées dans le cours.

J'essaie de lire tous les jours en français pour trouver de nouveaux mots et ainsi élargir mon vocabulaire, Je regarde des films en français et j'ai mis les sous-titres en français pour améliorer l'audition et la compréhension, Je fais des exercices de conjugaison en ligne pour n'oublier pas les verbes et les temps (Marta-MI).

Je crois toujours que la meilleure façon d'apprendre le français, est d'être dans un environnement qui vous oblige à comprendre et aussi à vous habituer à l'entendre. Donc je pense que la meilleure manière est de regarder la télévision en écoutant de la musique en lisant des magazines documents, tout cela en français. Donc quand j'ai du temps libre je fais ces choses, par exemple quand je vais sur le bus, j'écoute de la musique en français (Marta-MIV).

Pour travailler les quatre unités thématiques du cours, les étudiants ont fait appel à plusieurs stratégies d'étude. Les stratégies les plus utilisées ont été :

-la lecture suivie d'un résumé

Synthétiser de la meilleure manière l'écrit, j'ai lu 2 fois chaque information et je choisis le plus précis et concret pour le cours (Rocío-MII)

-L'association

J'ai cherché les possibilités d'utiliser la prononciation et l'écriture correcte des mots dans la production de mes idées avec l'association de mots familiers dans les idées que je devais transmettre (Gilma-MII).

-La comparaison

Je me suis servi de la comparaison entre mes comptes rendus basés sur un texte et quelque exemple que j'ai trouvé sur l'Internet basé sur une conférence pour déduire comment faire un compte rendu à partir d'un entretien (Adriana-MI).

quand j'ai terminé la préparation de mes activités, j'ai comparé le résultat de mon travail avec les exemples que j'avais vus sur l'internet et ainsi j'ai vérifié que mon résumé était complet et qu'il a valu la peine de le préparer avant de la faire (Ligia-MIII).

-La répétition

La stratégie que j'utilise toujours est l'écoute et la répétition, et pour faire et bien préparer une présentation, j'ai toujours écrit un résumé. J'ai lu à voix haute quelque chose je vais dire dans la présentation (Valeria-MII)

-L'imitation

J'ai imité le style d'écriture que j'ai vu dans certains des exemples dans l'Internet, des expressions et des connecteurs comme "nous allons réfléchir" "Pour le découvrir" "Au vu de tout cela" "En conséquence" etc... (Oscar-MIV).

-La mémorisation

Pour les mémoriser j'ai écrit les tous et je vais essayer de les utiliser quand je dois refaire un essai (Oscar-MIV).

Quand je ne me souviens pas le genre d'un mot en particulier, ou si elle a un accent, ou comment ça s'écrit, je l'écris sur un post-it et le laisse sur mon ordinateur jusqu'à ce que je le fais (Oscar-MI).

En ce qui concerne la vérification du travail, les étudiants s'appuient sur leurs objectifs.

Pour vérifier mon apprentissage, j'ai bien révisé mes activités et j'ai évalué mes objectifs (Jaime-MI).

Les étudiants font toujours confiance aux commentaires et surtout à la notation de la part de l'enseignante.

Pour vérifier mon apprentissage, j'ai lu encore la correction dans ce cas du cahier de bord pour l'améliorer (Marina-MII)

pour vérifier mon apprentissage j'ai analysé consciemment les appréciations et corrections que la prof m'a données pour rendre compte de mes erreurs et les objectifs de chaque activité (Adriana-MIII).

mais quand le professeur m'a envoyé la correction des deux activités, J'ai vu toutes les erreurs de cohésion et de cohérence qui avait (Érica-MIII).

Certains ont utilisé d'autres moyens comme l'opinion de quelqu'un d'autre ou des grilles d'évaluation.

Pour vérifier mon travail je suis en attendant la réponse de la prof, mais dans l'entretien mon interviewé m'a corrigé quelques erreurs de la prononciation et j'ai aussi utilisé la grille d'évaluation que la prof nous a donné pour évaluer l'entretien (Adriana-MI).

Pour vérifier mon apprentissage j'ai cherché de l'information sur internet et demandé à un ami la correction sur quelques transcriptions que je fais de certains paragraphes intéressants sur l'entretien (Marina-MI)

Finalement j'ai vérifié mon apprentissage avec un collègue qui m'a donnée aussi des conseils par rapport à mon travail. (Ligia-MII)

Une autre manière de vérifier leur apprentissage a été la capacité de le mettre en pratique, par exemple pour faire les devoirs.

La façon de vérifier mon apprentissage a été de faire des exemples de préparation, et de réaliser les devoirs du module (Jaime-MIII).

Les étudiants sont conscients de leurs faiblesses et de leurs habiletés, donc ils ont utilisé des stratégies en conséquence.

Par rapport à l'apprentissage, j'ai eu besoin d'entendre le contenu du sujet pour ne pas le dire par cœur à la présentation, puisque par moi il est très difficile 'apprendre quelque chose par cœur, alors j'ai prononcé le discours plusieurs fois avec mes propres mots (Adriana-MII).

Finalement, Je suis consciente que je dois étudier et pratiquer plus profondément pour réussir mes futurs résumés en tant que professeur et étudiante de langues (Ligia -MIII).

j'essaie de corriger toujours mes travaux avant de les envoyer, dans ce cas j'ai consulté avec mes amis plus avancés de l'école. Je demande leur opinion et j'ai montré l'exposé pour écouter ses commentaires et améliorer ma présentation oral (Érica-MII)

Un aspect intéressant, c'était la quantité de fois que j'ai eu à lire chaque texte pour pouvoir le travailler et encore sur le travail, lire et relire plusieurs fois (Elena-MIII).

Dans ce module j'ai utilisé ma capacité d'analyse pour choisir des éléments composant de mon essai. Également, j'ai fait l'usage de ma capacité de discerner sur toutes les possibilités d'aborder le sujet et faire des idées et organiser ce que je voulais présenter dans l'essai. Enfin, j'ai employé la synthèse au moment de structurer mes idées et les présenter (Gilma-MIV).

En somme, pour ce qui concerne le domaine cognitif, notamment les stratégies d'apprentissage et la vérification des acquis, les étudiants se sont principalement servis de la lecture et prise de notes de l'information disponible sur la plateforme. Pour comprendre ce matériel, ils ont utilisé plusieurs stratégies comme : la condensation, la comparaison, l'association, la mémorisation et l'imitation.

Pour valider leur apprentissage, ils prenaient en compte les notes et les observations de l'enseignante, les commentaires et suggestions des étudiants plus avancés, ou ils se sont servis de grilles d'évaluation (notamment dans les deux premiers modules). Les résultats obtenus et les défis ont été de bonnes raisons pour chercher les stratégies les plus appropriés à leurs capacités.

Domaine métacognitif

Dans le cahier de bord, nous avons demandé aux étudiants d'exprimer leurs avis en termes de satisfaction et d'insatisfaction, donc la plupart des commentaires sont riches concernant ces deux termes. Il y a eu ceux qui expriment ouvertement et expliquent les causes de leurs satisfactions et/ou de leurs insatisfactions.

Le degré de satisfaction a été généralement exprimé en relation avec les performances et les résultats. Nous avons regroupé ce que les étudiants ont écrit dans leurs cahiers de bord, selon les catégories suivantes :

Ceux qui étaient contents de leur performance et de leurs résultats

Je me sens satisfais avec les connaissances acquises pendant le déroulement ce module, parce qu'ils m'ont invité à réaliser activités pareils pour pratiquer la langue (Gilma-MI).

Je dois dire que je me sens très calme et heureuse avec ma performance puisque je ressenti que j'ai accompli avec mes objectifs, j'appris le type de langage qu'on doit utiliser, l'expression corporal, la posture et la voix qu'on doit utiliser devant le public (Marina-MII).

Plus satisfait je me suis senti encore avec les résultats que j'ai obtenus en face des travaux présentés. Je sais que la note est subjective et qu'elle ne pourra jamais de rendre

compte de la connaissance ou l'ignorance de l'individu en face du sujet. Mais, elles m'ont enchanté, les subjectivités que j'ai reçues dans l'évaluation de mes travaux dans ce module (Elena-MIII).

Les étudiants ont fait des commentaires positifs par rapport :

-Aux représentations sur la langue française

La conclusion de l'exercice m'a laissé l'enseignement que le français nous permet de tomber amoureux en le connaissant (Gilma-MI).

-À l'amélioration de certaines habiletés

Ma performance dans ce deuxième module a été mieux, pour bien passer mes vacances j'ai fait les tâches avec anticipation. J'ai senti que j'ai amélioré mon orthographe, processus d'écriture et de rédaction (Marina-MI).

Ma compétence linguistique a augmenté parce que je peux parler mieux, mais pour faire cela je dois être confiante et tranquille (Marta-MI).

Je me sens bien avec ce sujet parce que j'ai pris beaucoup de stratégies pour faire un bon entretien ; aussi j'ai eu des difficultés et j'ai déjà les résolues (Laura-MI)

Les commentaires exprimant l'insatisfaction par rapport à leur performance sont variés. Parmi ces commentaires certains étudiants ont avoué qu'ils auraient pu mieux faire.

Sous le rapport des outils je sais que je dois m'adapter et utiliser plus les outils que me donnent l'Internet et la plateforme (Adriana-MI).

Je considère comme insatisfactions les erreurs de prononciation que j'ai fait, puisqu'ils ont été des erreurs, que dans le niveau que je suis, je ne devrais pas les faire. De plus parce qu'ils sont des choses que je sais déjà (Adriana-MII).

j'ai découvert que je peux faire un travail si je lui dédie un peu de temps plus à ce module, mais je sais que pour le prochain module la qualification serait meilleure (Érica-MIII).

Ceux qui étaient contents de leurs résultats, mais pas de leur performance

Je suis heureux avec l'expérience d'avoir fait un entretien, mais je pense qu'en général j'ai donné très peu au module, puisque j'ai simplement fait les activités concernant à le cours, mais je n'ai pas eu un surcroît de travail (Jaime-MI).

J'ai fait tout ce que je m'avais proposé de faire. Mais, je ne suis pas satisfait avec me déroulement dans le module 2 parce que je n'ai pas pu visiter beaucoup la plateforme. Au moins, j'ai accompli les objectifs du cours (Olga-MII).

Ceux qui étaient contents de leur performance, mais pas de leurs résultats

À mon avis, j'ai eu une bonne manipulation de mes gestes et mimiques en accord avec ce que je disais, mais cela a été l'aspect le plus base de ma qualification (Gilma-MII).

je me ressens bien, car j'ai pu faire le cahier petit à petit lequel a été un de mes objectifs en plus parce que j'ai fait mes devoirs avant. Néanmoins, par moi a été difficile

*reconnaitre mes erreurs, parce que j'ai été sur de mon travail avant de l'envier*¹¹²(Adriana-MIII).

Ceux qui étaient insatisfaits de tout

Je pensais que j'allais faire un très bon exposé, parce que je me sentais bien préparé, mais le jour de la présentation je me suis senti désappointé. La peur a fait que les autres aspects soient négatifs : Je me sentais nerveux. Ma voix n'était pas approprié (J'ai parlé très doucement et de façon linéaire). Les gestes physiques étaient terribles (la plupart du temps j'ai eu mes mains dans mes poches). Je n'ai pas réussi à capter l'attention du public. J'étais bien habillée, mais ma casquette a fait de mal ma présentation personnelle (Jaime-MIII).

En ce qui concerne les résultats de mon processus, je ne me suis pas senti très satisfaite (...) Je sens une profonde confiance la plupart des fois pour aborder et à développer tout type d'idée ou sujet mais en cette occasion tous le fait mal. Et bien que durant le développement de l'activité j'ai appris beaucoup de nouvelles choses à la fin je me sentais très mauvais dans ce domaine. Même les choses que lors de mes tests à la maison bien dominée, se sont transformées en perte totale quand je devais faire les travaux (Cecilia-MIII).

Ceux qui n'étaient pas complètement contents, mais qui voulaient et qui se sentaient capables de s'améliorer.

Je crois que j'ai pu faire un meilleur travail pour obtenir bonnes notes. Je suis insatisfaite avec mes résultats et je crois que je dois faire attention sur quelque détail de mes écrits. Et par le suivant module qui est très difficile je dois apprendre de les erreurs du résumé (Valeria-MIII).

*Je me sens triste avec ce sujet, je sens que je le fais bien, mais après dans les résultats je vois que non comme je voulais. Ce sujet m'a semblé très difficile, mais je m'efforcerai beaucoup plus, parce que je sais que je peux. Je l'obtiens peu à peu (Laura-MIII).
je ressens que je l'avais bien fait, mais après, je vois que non. Ce sujet m'a semblé très difficile, mais je m'efforcerai et j'étudierai beaucoup plus pour avec le temps voir de bons résultats (Laura-MIV).*

Ceux qui ont découvert leurs faiblesses.

j'ai appris d'une manière plus facile et effective garce a la plateforme Moodle et a l'explication claires du professeur... au Class, néanmoins je suis consciente que j'ai de difficulté avec la manière de faire résumé. Aussi, j'ai difficultés pour préciser l'information que j'ai sur quelque sujet, je suis très bavard ! (Cecilia-MI).

Sur la présentation orale, je crois je dois parler plus forte et traiter d'améliorer ma prononciation. Je dois travaille aussi sur m'insécurité pour parler a voix haut, mais je pourrais avoir confiance seulement si je parle plus (Valeria-MI).

...la seule chose qui me rend malheureux, c'est que le sujet de l'essai je l'ai développé un peu à tort, et que j'ai demandé plus de temps pour envoyer les travaux indiqués (Jaime-MIV).

J'ai réalisé que je ne suis pas bon à faire une bonne conclusion pour des sujets qui me sont inconnues (Oscar-MIV).

¹¹² Ici, l'étudiant a voulu dire « envoyer », car « envier » veut dire envoyer en espagnol.

Quant au domaine métacognitif, les étudiants se sont exprimés par rapport au niveau de satisfaction en fonction de leur performance et par rapport aux résultats des activités proposées sur la plateforme, dont presque tous ont été qualifiables.

Comme il y a eu de nombreuses activités et 14 étudiants, nous avons trouvé différents degrés de satisfaction : il y a eu des moments où les étudiants se sont sentis satisfaits tant de leur performance que de leurs résultats, ou d'un seul de ces deux aspects. Dans d'autres cas, ils ont ressenti un bas niveau de satisfaction accompagné d'un sentiment de pouvoir mieux faire ou de la certitude de s'améliorer dans l'avenir.

Consigner dans le cahier de bord leurs réflexions métacognitives leur a permis de découvrir leurs faiblesses et d'analyser les raisons de leurs succès ou échecs. Il est fort probable qu'ils le font souvent dans d'autres conditions, mais le fait de l'écrire et le partager avec l'enseignante augmente le niveau de conscience et les invite à se fixer d'autres objectifs pour l'avenir.

Domaine psychoaffectif

Les étudiants ont ici parlé de leurs sentiments de joie ou de frustration expérimentés lors du cours. Ces sentiments sont exprimés de diverses manières.

Certains étudiants devaient occasionnellement lutter contre des sentiments non académiques qui primaient dans leurs vies et qui affectaient le processus d'apprentissage.

Depuis quelque temps, je traverse une situation personnelle que bouleverse mon esprit et me déprime(...). Pendant le développement de ce module je devais monter sur des sentiments auxquels parfois je lui donne beaucoup de force. Ce que j'ai fait dans le cadre de mon amélioration est d'essayer d'isoler ces problèmes et faire face aux devoirs (Elena-MI).

L'atteinte des objectifs personnels et académiques sont sans doute une source de sentiments de satisfaction par rapport au progrès.

Avec la référence des objectifs du module je crois que je les ai accomplis (Gilma-MI).

Il y a eu des sentiments de bien être concernant aussi l'ambiance du cours.

Les sentiments ont été d'enthousiasme pour acquérir plus connaissance de la langue à travers le processus des camarades qui sont dans le même chemin d'apprentissage que moi (Gilma-MI).

Quant aux sentiments exprimant le regret ou l'insatisfaction par rapport à leur performance, nous trouvons ceux qui n'étaient pas contents de leur retard pour aborder les devoirs.

Ce que je trouve le moins placentaire¹¹³ ce que j'ai laissé mes travaux pour dernier moment en faisant la remise de tâches (Gilma-MI).

Les sentiments sont évidemment liés à la performance et aux résultats pendant le cours.

Sans doute je crois que cette activité m'a aidé à améliorer mon niveau de français et à mieux visualiser beaucoup d'aspects pédagogiques, c'est pourquoi je sens une grande satisfaction académique (Ligia-MI).

Dans le développement du sujet j'étais très tranquille et sûre de mon sujet. Et quand je le fini j'étais plus de contente parce que je l'avais bien fait (Gilma-MII).

Je me suis ressenti désolée pour ne pas avoir pu faire la présentation le jour qu'il me correspondait à cause de mon travail, car je sais que la nature du cours m'aide et je devrais d'être plus efficiente (Adriana-MII).

Je suis triste parce que je pensais que ma performance dans ce module serait bon, mais les notes et l'analyse des tâches fait me montrent que je dois améliorer. Pour conclure, je peux dire que ce qui semble facile peut être difficile, donc je dois être plus analytique (Jaime-MIII).

Les sentiments initiaux ont variés au fur et à mesure que les étudiants connaissaient la modalité du cours et les différentes activités, ils étaient capables de s'y adapter.

J'ai eu sentiments de responsabilité et autonomie. Au début, j'ai pensé qu'il avait beaucoup de choses pour faire et qu'il n'aurait pas de temps suffisant pour les faire. Mais après, quand j'ai ordonné mes activités, j'ai découvert qu'il était possible. Je me suis senti très contente avec ma présentation du compte rendu, parce que j'ai noté que j'ai amélioré beaucoup en parlant (Olga-MI).

La découverte des raisons qui produisent des sentiments décevants leur a permis de les surmonter et de changer les actions pour aboutir à des résultats plus satisfaisants.

Quand j'étais en questionnant à ... et quand j'étais en faisant la présentation je me suis ressentie triste parce que quand je suis en front de personnes je me deviens nerveuse et malgré d'avoir préparé les paroles la langue ne me file pas et je me suis même trompée en choses que je sais déjà. Néanmoins, je pense que, comme a dit mon amie ... pour apprendre une langue on a d'être persévérant (Adriana-MI).

Je me sens un peu frustré parce que j'ai travaillé très fort, mais les notes n'étaient pas bonnes. Mais je sais bien que ce processus est long et je dois continuer à pratiquer afin d'améliorer (Marta-MIII).

La frustration est un sentiment qui peut même bloquer les étudiants, mais ils sont généralement capables de s'en sortir en cherchant des moyens pour la vaincre.

je suis tranquille le plus part du temps mais quand je ne compris quelque chose je me sens mal et de mauvaise humeur, ce fait que je me bloquer. Pour cette raison j'ai passé beaucoup de jour sans entre sur la plate-forme jusqu'à quelqu'un m'aide ou explique d'une manière «présentiel » (Cecilia-MI).

¹¹³ L'étudiant a voulu dire « plaisant », en espagnol ce mot est « placentero ».

Avant l'exposé je me sentais avec un peu de peur, quand j'étais mon tour de sortir pour présenter l'exposé, tout le corps me tremblait, ensuite je suis sorti, j'ai senti une confiance et j'ai su que je pouvais le faire. Après quand j'ai fini l'exposé je me suis senti bien parce que je n'ai pas déjà d'énorme problème avec les verbes, je vais mieux chaque fois (Laura-MII).

Il y a ceux qui ressentent ne pas faire de progrès, ils font les devoirs sans aller plus loin.

Je me suis concentré de finir les devoirs, mais je n'ai pas vraiment l'impression de que j'apprenais quelque chose (Oscar-MI).

Mais, il y a aussi ceux qui ressentent leurs progrès académiques et personnels. À la fin du cours, ils ont vraiment compris les avantages de la modalité hybride.

À mon avis, j'appris beaucoup avec ce nouvelle module et bien que j'ai me ressenti un peu affligé avec ma performance dans ce module, j'appris à être plus attentive aux dates sur la plateforme, à faire des questions avec le temps suffisant pour corriger des erreurs et avec la finalisation du cours, comment travailler sur un système hybride. Merci beaucoup prof (Marina-MIV).

je suis heureux car à travers de ce cours virtuel, j'ai pu vaincre mes peurs de la technologie et s'ouvrir à un nouvel espace d'apprentissage différent de la salle de classe, en plus j'appris beaucoup des éléments importantes par ma formation (grammaire, vocabulaire, structures, etc.). Aussi dans ce module au contraire des autres, j'ai été tranquille le plus part du temps, dû à que j'ai pu contrôler mes sentiments et émotions, j'ai eu temps pour faire des recherches et pour développer le travail. En plu, me poussait le désir de me démontrer la même dont elle était faite que je pouvais faire les choses bien, seulement je devrais écarter l'externe et me concentre avec (sur) toutes mes forces dans l'a travaillé. Par la même pression, jouissance ce module comme à aucun autre (Cecilia-MIV).

Ce que je ressens ce que le travail autonome est très utile, mais le problème ce qu'on est une personne que ne sait pas comment se auto-dominer et comment être discipliné. Je dis ça, car comme ce module a été réalisé dans la période de finalisation du semestre on a dû dédier plus de temps pour les autres cours présentiels, donc ce type de cours permet de le faire (Adriana-MIV).

L'expérience de la rédaction du cahier de bord ce semestre était une tâche fastidieuse, pas parce que la méthodologie elle-même était mauvaise, mais parce que je n'étais tout simplement pas motivé pour le faire. Organiser des activités et garder une trace d'eux est un excellent moyen d'améliorer mon expérience d'apprentissage, mais cela présuppose que je veux apprendre et ce n'est pas toujours le cas. (Oscar -MIV).

j'ai senti un peu de confiance parce que j'ai lu et j'ai pratiqué beaucoup sur ce thème. J'ai consacré beaucoup de temps à la lecture des documents et articles par rapport aux essais argumentatifs et aussi Je me suis dédié à la composition et écriture du essai. Je pense qu'il a été un processus efficace pendant le déroulement du cours hybride parce que je considère que j'ai appris beaucoup. Merci prof pour l'opportunité ! ☺ (Ligia-MIV).

Comme il est normal, les sentiments des étudiants varient pendant le déroulement du cours selon les sujets abordés et la manière dont ils les ont développés. Il y a eu des sentiments de

joie et de frustration, qui ont généralement été accompagnés de l'identification de leurs causes et l'espoir de pouvoir faire des changements positifs à l'avenir.

La reconnaissance des faiblesses, le désir et la confiance dans le fait de s'améliorer sont déjà des pas dans leur processus d'apprentissage. L'utilisation et les avantages de la modalité hybride ont plutôt été découverts à la fin du cours, ce qui pourrait s'expliquer comme une compréhension progressive du cours et l'exploration d'une nouvelle modalité.

8.2.3 Évaluation des modules

Cette enquête a été pour nous la base pour évaluer notre démarche en tant qu'enseignante, étant donné que nous y avons interrogé les aspects liés au contenu, à la méthodologie suivie et aux objectifs institutionnels atteints. Cette évaluation a compris les modules II à V, car le contenu du premier module ne faisait pas partie du programme du cours. Nous avons décidé de créer un format (annexe 5) ajustable à chaque module (variation d'un item selon l'unité thématique en question), pour « forcer » anonymement les étudiants à exprimer leur avis. Cette décision a été prise après avoir essayé de faire verbalement cette évaluation dans la séance en présentiel qui fermait le deuxième module, sans aucun résultat significatif. C'est pour cette raison que nous n'avons que des données significatives concernant les trois derniers modules.

Le format considérait cinq aspects basiques sur lesquels les étudiants devaient exprimer par écrit leurs avis et les justifier : le contenu, la présentation du matériel, la méthodologie et l'évaluation, le bilan des objectifs linguistiques atteints et finalement un espace destiné aux suggestions pour améliorer le cours. Étant donné que les étudiants n'étaient pas habitués à évaluer qualitativement un cours, nous leur avons proposé des paires d'adjectifs contraires pour les aider à s'exprimer, par exemple : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, satisfaisant/insatisfaisant..., cependant ils pouvaient s'exprimer librement, car ce type d'enquête n'avait pas de questions fermées.

Le programme de ce cours s'est développé en quatre unités thématiques. Le cours a été totalement enseigné en français, car les étudiants étaient censés avoir les éléments pour tout comprendre ou pour savoir, au moins, faire face aux situations où la langue se constituait une barrière. L'apprentissage de la langue ne se faisait plus de manière explicite, mais à travers son utilisation dans un contexte académique. Les sujets concernant l'apprentissage de la

langue comme but ont été assez travaillés dans les trois niveaux précédents, c'est pour cette raison que les corrections et suggestions de l'enseignant ont été indispensables à ce niveau, pour apprendre des erreurs, des commentaires et des observations de la part de l'enseignante. Dans les deux premiers modules, les compétences orales étaient privilégiées et dans les deux derniers, les compétences écrites. Mais, il fallait toujours essayer de combiner les quatre habiletés dans la mesure du possible. Les étudiants étaient aussi responsables de continuer leur apprentissage de manière individuelle, car à ce point de leur formation, ils connaissaient déjà leurs habiletés et les stratégies les plus convenables pour le faire.

Le programme comprend quatre unités thématiques, c'est pourquoi nous l'avons divisé en quatre modules. Le terme « module » est utilisé en Moodle pour différencier chacune des parties qui composent son contenu. Sur Moodle, il y a toujours un module zéro obligatoire ou module d'introduction que nous avons destiné à la présentation de la modalité du cours et des outils pour connaître la plateforme et son utilisation.

Sur ce lien, le cours est visible sur la plateforme. Les dates et les contenus ont été modifiées pour être postérieurement utilisé comme support pour une autre classe qui a suivi le même cours mais en présentiel. Tous les questionnaires étaient invisibles pour cette deuxième classe.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=4>

En annexe 9, nous présentons le dispositif : les modules qui composent le cours, le type de scénario COMPETICE, le degré d'ouverture calculé selon la proposition de Jézégou et la typologie selon la classification de Peltier et Peraya

Le tableau suivant présente les contenus thématique et linguistique de chaque module et leur date de réalisation.

Il est important de signaler que dans les trois semestres précédents, dans les cours de FLE les contenus linguistiques abordés concernent les compétences écrites et orales à travers les différents sujets. Ce contenu linguistique *grosso modo*, comprend : les temps verbaux tels que le présent de l'indicatif, l'impératif, le passé composé et le passé récent, l'imparfait, le plus-que-parfait, le futur simple et le futur proche, le subjonctif et le conditionnel au présent et au passé, (le passé simple ne s'aborde que dans les semestres avancés, notamment dans les cours de littérature). De plus, il y a le vocabulaire et les expressions qui concernent la vie

quotidienne, entre autres : la nourriture, les vêtements, la description physique et morale, la météo, les voyages... Dans le domaine grammatical il y a les connecteurs logiques, les pronoms, les prépositions, les articles, les adjectifs, les exceptions...

En somme, les étudiants acquièrent les bases linguistiques pour soutenir une conversation, argumenter, poser et répondre des questions, demander un service, porter plainte, accepter et décliner des invitations, faire des rapports, faire des hypothèses... Dans les textes, ils commencent à bien différencier les structures et les idées essentielles des idées superflues.

Module	Date 2013	Unité thématique Contenu proposé dans le plan d'études	Contenu linguistique en termes des objectifs Selon le plan d'études, à la fin de chaque unité thématique, les étudiants doivent être capables de :
I	18/03-7/04	L'entretien : Dans cette unité les étudiants ont interviewé (en français) à un professeur ou à un étudiant avancé sur le processus d'enseignement et/ou apprentissage du FLE)	-Poser correctement des questions en français sur les processus d'enseignement et d'apprentissage du FLE et gérer un entretien ; -Extraire l'information essentielle dudit entretien ; -Faire un rapport écrit et un rapport oral de l'entretien comprenant la description de la situation, l'explication et l'analyse de l'information obtenue ainsi que les conclusions tirées.
II	8/04-06/05	L'exposé oral : Chaque étudiant a choisi un sujet libre encadré dans l'enseignement et apprentissage du FLE pour en faire un exposé en français devant la classe.	-Apprendre à faire un exposé oral (étude de ses caractéristiques) ; -Chercher de l'information relative au sujet choisi ; -Préparer un discours oral compréhensible et cohérent ; -Préparer un support visuel articulé avec le discours oral ; -Connaitre les techniques pour diminuer le trac ; -Apprendre à apprécier un exposé réalisé par les pairs.
III	7/05-28/05	Le résumé : Les étudiants ont appris la technique pour faire des résumés selon trois pas : 1.Extraction de l'information essentielle 2.Reformulation des idées 3.Rédaction du résumé (enchaînement des idées reformulées à l'aide des connecteurs logiques).	-Résumer l'information d'un texte écrit en français -Reconnaître et extraire l'information essentielle dans un texte écrit ; -Reconnaître l'intention de l'auteur d'un texte écrit ; -Reformuler l'information extraite ; -Rédiger un nouveau texte avec l'information extraite et reformulée, -Choisir les connecteurs logiques selon le discours.
IV	29/05-2/07	L'essai argumentatif : Dans cette dernière unité, les étudiants ont du rédiger un essai argumentatif en trois étapes : 1.Corps de l'essai (idées principales, arguments et exemples) 2.Introduction 3.Conclusion	-Connaitre les parties d'un essai argumentatif ; -Différencier les idées principales des arguments et des exemples ; -Organiser un texte selon l'hierarchie des idées qui le constituent ; -Employer les connecteurs logiques ; -Utiliser un langage clair, précis et cohérent.

Pour nous, il était important de connaître la perception des étudiants par rapport à l'atteinte des objectifs institutionnels et personnels. Après avoir terminé le Module I, nous avons essayé de faire cette évaluation dans une conversation tranquille avec les étudiants lors d'une séance en présentiel, mais leur participation a été tellement maigre que nous n'en avons rien retenu. C'est pour cette raison que nous avons élaboré un court format pour évaluer chaque module. Le format était toujours le même avec quelques variations selon chaque unité thématique (voir annexe 5).

Les étudiants y ont toujours répondu anonymement pour éliminer les variables liées à la peur d'être interpellés par l'enseignant. Étant donné le manque d'expérience des étudiants pour évaluer un module, nous avons proposé des paires d'adjectifs opposés pour les aider dans la qualification quantitative. Le remplissage de ces formats se faisait toujours lors la dernière séance en présentiel de chaque module qui était aussi celle d'ouverture au module suivant.

Nous présentons donc les résultats des évaluations correspondant aux modules II, III et IV.

8.2.3.1 Module II : l'exposé oral

Pour ce module, 12 étudiants sont venus et tous ont complètement répondu à l'enquête. Le bilan de réponses est divisé comme suit :

I. Sur le contenu les étudiants ont donné :

Avis favorables

- clair et intéressant surtout pour un métier de futur enseignant ;
- Il a facilité l'apprentissage autonome ;
- Il a permis le partage de connaissances avec les pairs ;
- complet, grâce aux vidéos qui ont été très utiles, plus les exemples et instructions ;
- beaucoup d'exercices sur la plateforme ;
- adéquat pour cette modalité de cours ;
- suffisant ;
- le contenu est très important pour le processus d'apprentissage ;
- la variété de sujets choisis concernant le FLE est très intéressante et significatif car les uns apportent de l'information aux autres ;
- Il permet de voir les faiblesses et forteresses pendant un exposé oral.

Les adjectifs favorables sont beaucoup plus nombreux que les défavorables, nous avons compris que le module a atteint les objectifs et que les étudiants sont plutôt satisfaits.

Mais pour nous, les avis défavorables étaient plus importants, car il s'agissait de trouver les aspects à améliorer.

Avis défavorables (à améliorer)

- un peu long et des fois répétitives ;
- Incomplet car il n'a pas laissé d'espace pour s'entraîner.

Il faut réviser le contenu et reconsidérer le matériel pour évaluer qui est répétitif ou superflu. Il y avait dans le matériel proposé deux articles, l'un ayant six pages et l'autre en ayant trois, ce qui par rapport au matériel présenté dans les autres deux modules (0 et I) était plus long. Il est aussi possible que le travail de recherche d'information et de préparation de l'exposé ait été long, ainsi que l'assistance obligatoire aux quatre séances présentiels pour assister aux exposés des pairs.

En ce qui concerne le manque d'exercices de pratique, c'est un commentaire fait par un seul étudiant. Dans le matériel présenté sur la plateforme, il y a des conseils pour s'entraîner à l'avance. Il est possible que cet étudiant regrette ne pas avoir envisagé les difficultés au moment de son exposé et se sentir insatisfait après l'avoir fini. Il est aussi possible que cet étudiant ait voulu faire un exposé d'entraînement comme celui réalisé dans la classe de contrôle. Dans cette classe, où toutes les séances étaient présentiels, certains étudiants en binômes, ont fait un petit exposé sur des sujets très connus par tous comme par exemple : l'internet, le téléphone portable ou les réseaux sociaux, avant de faire les exposés qualifiables. Mais dans le groupe de contrôle la plupart des étudiants ne sont pas venus à cette séance, et pour ceux qui ont fait l'exercice, selon ce que nous avons pu observer, il n'y a pas eu de différence remarquable par rapport à ceux qui ne l'ont pas fait.

Pour le temps programmé pour le module et les conditions du cours, le module ne permettait pas de faire des entraînements préalables au jour de l'exposé.

II. Présentation du matériel

Avis favorables

- Cohérente,-ordonnée,-compréhensible,-agréable,-logique,
- permet exprimer la créativité pour choisir le sujet et présenter l'exposé,
- claire, complet.
- le matériel présente est agréable surtout quand il est présenté en vidéos ou en documents courts,
- la présentation a été meilleure que celle du module précédent, c'est-à-dire les rubriques mieux placées,
- excellente, la plateforme permet de présenter le matériel de forme ordonnée et cohérente.

Avis défavorables

-il a manqué une séance pour proposer d'autres « choses » et d'autres manières d'exposer.

L'objectif ici est d'évaluer le matériel selon sa forme plus que selon son contenu, cet avis défavorable est un peu décalé du point, en plus il n'est pas très clair, car l'étudiant n'a pas dit explicitement à quoi il se réfère en disant « choses » et « d'autres manières d'exposer » car ce sont des mots qui englobent un vaste éventail de possibilités.

De manière générale, ces avis nous amènent à penser qu'en ce qui concerne l'interface de la plateforme et la présentation du matériel ont été acceptés et approuvés par les étudiants.

III. La méthodologie et l'évaluation

La méthodologie a été toujours la même : les étudiants pouvaient accéder seulement au module après avoir terminé le précédent. Tout le matériel y était exposé, donc ils pouvaient l'aborder à volonté. Il y avait toujours existé un forum pour commenter ou poser des questions. Il y avait aussi une séance en présentiel hebdomadaire pour les aider en cas de difficulté de compréhension du matériel (théorie et activités) et pour les accompagner dans la procédure du choix du sujet et de préparation des exposés.

En ce qui concerne l'évaluation, nous avons décidé de faire un exercice de co-évaluation pour les engager un peu plus dans les exposés des pairs et pour les entraîner dans l'exercice de jugement et d'évaluation d'un exposé. Ils ont ainsi mis en pratique leurs nouvelles connaissances en réfléchissant aux différents aspects évalués et appris à prendre une position plus active durant les exposés des autres.

On leur a proposé trois modèles différents de grille d'évaluation extraites de la toile, qui abordaient l'exposé selon divers aspects : la voix, la gestuelle, la liberté face aux notes, la présentation du plan de l'exposé, la qualité de la langue... Le groupe hybride a choisi le modèle numéro deux, à la différence du groupe de contrôle qui a choisi le modèle numéro trois (voir images ci-dessous).

Parmi les 14 étudiants, deux (Laura, Rocío) ont choisi le modèle numéro un, tandis que sept étudiants (Érica, Marina, Olga, Cecilia, Ligia, Jaime et Valeria) ont choisi le modèle numéro deux. Les cinq étudiants restants n'ont pas fait de choix, donc nous avons gardé le modèle deux.



Image 8 : Modèle deux proposé pour évaluer l'exposé oral

Sur ce modèle de grille, ils devaient qualifier la performance de leurs pairs, ainsi chaque étudiant après avoir fini son exposé devait sortir un petit moment, tandis que le reste du groupe restait dans la salle pour l'évaluer selon les points considérés dans la grille. L'enseignante participait aussi à l'évaluation, mais sans aucun rapport de supériorité, mais plutôt dans l'idée conciliation et de justesse.

La grille a été présentée en format Excel pour faciliter les calculs et arriver à la note finale. Le fichier Excel portait les valeurs, les commentaires et les observations donnés par la classe, plus les remarques sur les fautes et les erreurs de français commises (Voir les images ci-dessous).

Carolina Gómez [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel

Sujets de l'exposé : Jeux dans l'apprentissage du FLE

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Grille d'évaluation											
2												
3	Nom de l'étudiant :											
4	Sujets de l'exposé : Jeux dans l'apprentissage du FLE											
5												
6	Contenu du discours						observations					
7		4,6-5	3,8-4,5	3-3,7		Le plan de l'exposé n'a pas été clair.						
8	Plan d'organisation	bien préparé	convenable	médiocre	3,5	Fautes linguistiques						
9												
10	Contenu	beaucoup	intéressant	rien de neuf								
11				4		Tu as dit						
12	Longueur	approprié	courte/longue	trop courte/longue		il faut dire						
13		4,6										
14	Exemples	concrets	peu convaincants	incompréhensible								
15		4,6										
16	Allure générale											
17												
18	Maintien, prestance	a l'aise	nerveux	démonté								
19		4,8										
20	Enthousiasme	passionné	modéré	distant								
21				4								
22	Attitude	ouverte	fermée	manque d'aisance								
23				4								
24	Présentation	attirante	convenable	défectueuse								
25		4,8										
26	Gestes et mimiques	approprié	forcés	inexistants	3,7							
27												
28	Voix											
29												

Observations textuelles dans les cellules F7-F27:
 Le plan de l'exposé n'a pas été clair.
 Fautes linguistiques:
 Tu as dit
 il faut dire
 le jeu a devenu une méthode ...est devenu
 à travers de le jeu à travers le jeu
 beaucoup des auteurs beaucoup d'auteurs
 il parlait que le jeu selon l'auteur, le jeu...
 les personnes sent le besoin de se con les eprsonnes sentent le besoin c
 univers [ynive:R]
 à l'intérieur de le ventre de la mère du ventre
 ...aide à que les personnes aide les personnes à +infinitif
 l'idéal de la vie l'idéal
 cognitive (prononciation gn) [kognitiv:V]
 proceso processus
 expression personal personnelle
 plus formelle [ply] on ne prononce pas le "s" fin
 on le poit voir on peut le voir
 parce que n'est jouer pour jouer parce que il ne s'agit pas de jouer
 il faut planier (rendre plein) ...planifier

Image 9 : Page 1d'un exemple de la grille remplie selon la co-évaluation de la classe.

Carolina Gómez [Modo de compatibilidad] - Microsoft Excel

F27

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
28	Voix											
29						parce que n'est jouer pour jouer parce que il ne s'agit pas de jouer il faut planier (rendre plein) ...planifier						
30	Audibilité		distincte	limitée	insuffisante							
31				4								
32	Ton		vivant	dialogue	monotone							
33					3,5							
34	Débit		convenable	unpeu rapide/lente	trop rapide/lent							
35			4,6									
36	Diction		très bonne	convenable	défectueuse							
37				4								
38	Réaction de l'auditoire											
39												
40	Attention		soutenue	moyenne	absente							
41				4								
42	Sentiment Général		confiance	inquiétude	opposition							
43			4,6									
44	Commentaires		favorables	pas de commentaire	négatifs							
45				4								
46	compréhension du sujet		très bonne	convenable	nulle							
47			4,6									
48	Sujet du discours		accrochant	intéressant	non apprécié							
49				4,5								
50	Total		4,7	4,1	3,6							
51												
52	Note définitive		4,1									
53												
54												
55												
56												
57												

Image 10 : Page 2 de l'exemple d'une grille remplie selon la co-évaluation de la classe.

Méthodologie

Avis favorables

Bien, appropriée, adéquate, travail à nous, nouvelle, adéquate et satisfaisante, très en accord avec le métier d'enseignant grâce au partage des sujets d'intérêt commun focalisée selon les besoins des étudiants.

Avis défavorables

Il serait bien de partager entre tous ce qu'on a vu sur la plateforme,

Le seul aspect défavorable fait référence au manque d'interaction pour mettre en commun, dans les séances en présentiel, le contenu et d'autres aspects du contenu mis sur la plateforme. Mais cet étudiant n'a pas fait ce commentaire opportunément, car tous les étudiants ont toujours été invités à participer et à le proposer sur le forum.

Évaluation

Avis favorables

nouvelle, adéquate et satisfaisante, la co-évaluation est importante et intéressante, focalisée selon les besoins des étudiants, aide à la correction des erreurs.

Avis défavorables

Inapproprié à cause de la grille car elle avait des items non nécessaires ; le choix de la grille a été mauvais, car elle est très superficielle.

Les étudiants ont bien aimé cette expérience de co-évaluation, car ils participaient ainsi en évaluant la performance des autres. Le seul aspect défavorable est lié au choix de la grille qui n'a pas très bien marché au moment des exposés.

Il faut remarquer que par rapport au groupe contrôle, les étudiants de la classe hybride ont présenté des exposés de meilleure qualité et ont été plus rapides, sûrs et efficaces au moment d'évaluer les exposés de leurs collègues (entrée du journal de bord, 25/04/13).

IV. Bilan

*Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer
Oui non / apprécier Oui non /et présenter un exposé ? Oui non*

Les réponses des 12 étudiants ont été :

Un exposé	Oui	non
préparer	10	2
apprécier	9	3
présenter	11	1

Tableau 66 : Réponses à la question concernant l'apprentissage pour préparer, apprécier et présenter un exposé oral

Les réponses négatives n'ont pas été justifiées. La plupart a répondu avoir atteint les objectifs, mais il faut se demander si les raisons derrière les réponses négatives se trouvent dans les observations finales.

V. Observations : Ce sont les observations et suggestions des étudiants pour améliorer le module :

Pour faire la qualification plus objective, il serait mieux de le faire en privé et individuellement, pour ne pas affecter les relations interpersonnelles ;

la qualification doit se faire individuellement et la note finale serait la moyenne ;

aucune suggestion pour le module, mais pour les étudiants qui n'ont pas été assez dynamiques, mais cela ;

pour ne pas souffrir à cause des difficultés personnelles pour faire un exposé en public, il serait bien de considérer d'autres activités différentes ;

Aucune suggestions, car le module a été attirant, les contenu utiles et la modalité hybride nous a aidé à beaucoup apprendre ;

Augmenter les occasions pour interagir plus dans les séances, par exemple : improviser ;

tous les exposés ensembles rendent les séances ennuyeuses. Il serait bien faire de ce module le premier, distribuer tous les exposés le long du semestre et donner la note à la fin ;

Il faut accompagner plus les étudiants, car l'information donné sur la plateforme est la même qu'on peut trouver sur la toile, il faut donc travailler plus dans les séances en présentielle pour leur donner des conseils ;

il manque de la communication orale pour pratiquer la diction, les occasions pour pratiquer avec les autres sont rares ;

la coévaluation n'est pas une bonne manière d'évaluer, il faut privilégier la qualité de la langue sur les autres aspects considérés dans la grille ;

Il serait mieux d'avoir deux séances destinées à la socialisation des doutes, l'une au début et l'autre à la fin de chaque module pour consolider les connaissances.

8.2.3.2 Module III : le résumé

10 étudiants sont venus et tous ont complètement répondu à l'enquête. Le bilan de réponses est :

I. Sur le contenu les étudiants ont donné :

Avis favorables

*Intéressant,
A donné de nouvelles connaissances et des outils pour améliorer la langue française,
bon, compréhensible, facilite la réalisation des tâches de manière autonome ,complet,
adéquat, clair, très bon, très nécessaire pour la vie académique, les activités ont été
bonnes pour éclaircir.*

Avis défavorables (à améliorer)

*Le contenu est incomplet et peut s'améliorer car bien écrire est un long processus,
confus, car nous avons besoin d'une explication plus exhaustive, c'est le sujet le plus
compliqué du cours, complexe.*

Dans le cahier de bord, certains étudiants ont mentionné leurs mauvaises notes obtenues dans ce module, ou leur manque d'efforts, car ils considéraient qu'ils devaient travailler davantage. Ils se demandaient s'ils avaient bien compris, car leurs notes n'étaient pas très bonnes.

Deux ou trois étudiants nous ont verbalement avoué que le sujet était difficile et qu'ils avaient besoin de faire plus d'exercices pour bien le maîtriser. Donc, il faut considérer à l'avenir accorder plus de temps pour développer ce module.

II. Sur la présentation du matériel

Avis favorables

*-ordonnée, cohérente, agréable, claire,
-si on fait une révision soigneuse, l'apprentissage serait très bon,
-Quand on fait des questions ou demandait des exemples, l'explication a été bien faite et
claire,
-très très ordonné en particulier les activités, avec une couleur vive pour une meilleure
visualisation,
-présentation logique et planifiée permettant suivre le matériel pas à pas,
-tout le matériel de la plateforme est très bien présenté,
-Il faut bien réviser le matériel pour mieux le comprendre,
-Il a manqué d'exercices pour bien s'entraîner,
-l'information était efficace.*

Avis défavorables

*-fatigante : beaucoup de documents et de liens qui ne donnaient pas une explication
claire*

Un seul avis défavorable. Mais dans ce point il s'agissait de parler de la présentation et non du contenu.

En général les étudiants ont apprécié la présentation du matériel.

III. La méthodologie et l'évaluation

L'évaluation de ce module était constituée par le remplissage du cahier de bord et par trois tâches consacrées à l'élaboration d'un résumé, en trois étapes :

1. Identification des idées principales
2. Reformulation
3. Rédaction

Pour la plupart des étudiants, les notes de ce module n'ont pas été aussi bonnes que pour les deux modules précédents, donc certains en ont été déçus.

Voici leurs commentaires concernant l'évaluation :

À mon avis la méthodologie a été bonne ou appropriée, cependant je crois que les activités proposées étaient peu pour l'évaluation du module.

Je pense qu'en général, la méthodologie et l'évaluation a été approprié et adéquate mais je pense que il faut être plus présentiel.

la méthodologie et l'évaluation a exigé plus de responsabilité pour les remplacer, mais ça a été le plus motivant.

Insatisfaisante, dois à la peu relation logique entre les documents et est les notes des devoirs.

- L'évaluation a été exact. Précise et cohérente avec les objectifs du module. J'ai été très heureux avec ce processus d'évaluation particulière.

La méthodologie a été adéquate pour bien comprendre les sujet du module, et l'évaluation a été pertinent, mais pour moi, difficile à avoir des notes élevées.

- Je pense que l'idée de diviser le module selon les partis que comprennent le résumé a été absolument adéquate.

la méthodologie n'as pas été très bonne, parce que il aurait mieux si on aurait venu à faire quelques exercices.

Les commentaires sont plutôt favorables, sauf pour celui qui pense que les notes ne sont pas en relation logique avec les documents. Deux étudiants considèrent qu'ils ont manqué de séances en présentiel.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habileté pour extraire les idées principales (IP) : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

Les réponses des dix étudiants ont été :

Un exposé	Oui	non	Pas de réponse
extraire les IP	7	2	1
reformuler	5	4	1
résumer	5	4	1

Tableau 67 : réponses à la question concernant l'apprentissage pour rédiger un résumé

V. Observations : Des suggestions pour améliorer ce module :

- Il faut des exercices d'avantage,*
- c'es à nous d'améliorer*
- offrir plus exercices en groupe*
- on devait apprécier plus le travail des élèves,*
- augmenter les explications de l'enseignante pour accorder les expectatives.*

La plainte générale concerne le manque d'exercices. Les étudiants dépendent beaucoup de ce que l'enseignant propose ou demande de faire, le travail en autonomie n'a pas suffi pour combler leurs besoins. Le forum était ouvert pour faire les commentaires ou faire des suggestions, mais ils ont donné cet avis après avoir connu leurs notes.

8.2.3.3 Module IV : l'essai argumentatif

10 étudiants sont venus et tous ont complètement répondu à l'enquête. Le bilan de réponses est :

I. Sur le contenu. Les étudiants ont donné :

Avis favorables

Complet, clair, intéressant, adéquat, confortable, approprié, concis, précis, convenable, en accord aux objectifs planifiés du cours, suffisant, facile à comprendre, important, on peut y trouver toute l'information nécessaire pour faire les travaux, J'ai appris beaucoup et il m'a donné des bons connaissances pour développer des autres travaux.

Avis défavorables (à améliorer)

Long

II. Sur la présentation du matériel

Avis favorables

*-Ordonné, cohérent, je crois qu'il est bien placé et utile, clair, approprié, agréable, logique, agréable à lire,
-quand la personne rentre sur la plateforme il pouvait trouver l'information très facile,
-cohérente avec les activités, agréable à traiter et bien ordonné,
-elle a été ordonnée parce que ce module nous avons développé dès le moins spécifique au plus spécifique »*

L'adjectif le plus employé pour décrire ce module a été « ordonné » avec neuf étudiants, suivi de « cohérent » avec 7 étudiants. Le moins employé a été « approprié » avec 1 étudiant. Aucun avis défavorable.

III. La méthodologie et l'évaluation

L'évaluation de ce module comprenait la présentation du cahier de bord et trois parties consacrées à l'essai argumentatif :

1. plan et corps
2. introduction
3. conclusion

Avis favorables

Appropriée, satisfaisante, adéquate, cohérente.

-la méthodologie du prof a été très bien, très ordonnée, appropriée et l'évaluation, il me semble très intéressante,

-la méthodologie a été appropriée aux items proposés par le dernier module, la méthodologie et évaluation ont été appropriées et satisfaisantes, on peut apprendre beaucoup,

- j'aime cette méthodologie parce que j'ai pu contrôler le temps. La méthodologie et évaluation a été appropriée,

Avis défavorables

dans ce module la méthodologie a été un peu compliquée puisque parfois c'est plus facile d'écrire l'essai complet que le plan et après l'essai.

La plupart des avis ont été favorables. Le seul défavorable fait entrevoir que l'étudiant a eu du mal à comprendre la procédure systématique pour la composition d'un essai.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habileté pour rédiger :

Le plan : Oui non / l'introduction : Oui non / la conclusion : Oui non

Les réponses des dix étudiants ont été :

Un exposé	Oui	non	Pas de réponse
Plan	9	0	1
Introduction	9	0	1
conclusion	9	0	1

Tableau 68 : réponses à la question concernant l'apprentissage pour écrire un essai argumentatif

La plupart des réponses ont été affirmatives, car dans la question, nous avons interrogé l'amélioration des habiletés. Il convient de signaler que les étudiants avaient déjà commencé à travailler de manière moins rigoureuse l'écriture académique au cours du troisième semestre.

V. Observations : des suggestions pour améliorer ce module :

Cinq étudiants n'ont donné aucune suggestion.

Un commentaire en espagnol se plaint du manque de clarté des consignes.

En este módulo es bueno aclarar bien como se debe enviar el trabajo (estructura) para evitar equivocaciones (dans ce module il serait convenable de bien préciser comment les devoirs, selon la structure du texte, doivent être présentés).

Cet étudiant fait référence à notre demande de présenter le plan. Nous avons demandé de présenter le plan développé, mais selon cet étudiant, les consignes n'ont pas été assez claires et il s'est limité à présenter le plan sans le développer. Cet aspect doit être présenté de manière plus transparente, car trois étudiants sur 14 ont fait pareil.

Un autre commentaire défavorable fait référence au manque d'accompagnement dans ce module où les séances en présentiel étaient rares.

« il est nécessaire un meilleur accompagnement »

Ce commentaire est fait par un étudiant qui n'a pas bien profité de l'espace « forum » qui était toujours ouvert pour les accompagner dans la compréhension du sujet et l'élaboration des devoirs. Cela est confirmé par les commentaires suivants :

- je pense qu'il a besoin de plus aidé avec les travaux puisque quelque temps nous avons des questions.

-améliorer l'interaction, peut-être sur le forum. Étudier plus de choses de la grammaire française.

L'étude de la grammaire se fait intensivement (8h/semaine) dans les trois niveaux précédents, en revanche pour ce cours ; son enseignement n'est pas demandé explicitement dans le plan d'études. Au quatrième niveau, les étudiants doivent faire un bon usage de leurs connaissances et essayer de mettre tous leurs atouts pour bien écrire et analyser les corrections faites par l'enseignante. Il existe aussi la possibilité de poser de questions, seulement une

étudiante (Adriana) a osé demander publiquement à ce sujet, les autres avaient toujours peur d'être critiqués par leurs collègues (registres de l'entretien).

-« pour mois s'est passé bon et profitable »

Dans ce module, il est plus évident que les étudiants ont besoin d'un accompagnement de quelqu'un qui puisse répondre aux questions. Cette situation aurait pu être soulagée s'ils avaient proposé d'aborder leurs difficultés dans les séances en présentiel, mais les étudiants ont préféré les diminuer dans ce module en arguant leur désir de travailler en autonomie, pensant qu'ils étaient capables de tout faire à distance et d'employer ainsi mieux leur temps. Il faut aussi avouer que nous avons agi de manière inadéquate en acceptant cette proposition inappropriée, car leur niveau d'autonomie n'était pas suffisant, mais nous avons faussement pensé que l'expérience des autres modules pouvait suffire.

Conclusion sur l'évaluation des modules

Grosso modo, l'évaluation des modules nous a permis de connaître la perception des étudiants par rapport à l'atteinte des objectifs personnels et institutionnels, mais aussi celles concernant les aspects à améliorer. Dans leurs commentaires, nous trouvons des contradictions qui peuvent être expliquées selon les différentes circonstances et expériences vécues par chaque étudiant.

L'évaluation générale de ces trois modules a été plutôt positive, mais il y a des aspects à améliorer comme l'accompagnement de l'enseignant. Par exemple, dans le module IV, où l'accompagnement a été plutôt virtuel dans un moment où les étudiants n'avaient pas encore tout compris, ils n'étaient pas encore habitués ni confiants pour s'en servir, la participation dans les forums a été inférieure aux besoins.

En sachant que les étudiants étaient soumis à un processus additionnel d'apprentissage de leur autoformation, nous n'avons pas dû leur permettre de décider l'arrêt des séances en présentiel dans les deux derniers modules, car pour ce cas en concret, la combinaison des séances en présentiel et à distance a dû se faire au minimum par moitiés pendant tout le cours.

8.2.4 Registres d'activités sur la plateforme

Un autre outil de recherche pour notre propos a été l'utilisation de la plateforme. Dans notre cas, il s'agit de Moodle qui permet de visualiser le registre des activités des étudiants, comme : le nombre et la durée de visites réalisées des différents éléments, participation aux forums, au chat et aux activités collectives. Cette information, toujours disponible sur le site, nous a permis d'élargir nos sources de données afin de connaître la fréquence d'utilisation et les préférences des étudiants vis-à-vis des caractéristiques et du contenu de la plateforme.

Cette analyse fait partie de ce que Bourdet appelle « l'appropriation de dispositifs de formation et d'apprentissage ». Où « l'instrumentalisation apparaît d'abord comme une trace : la constatation de pratiques d'instrumentalisation des outils proposés par un dispositif serait alors connexe à l'appropriation de celui-ci » (Bourdet, 2009 :18)

Nous considérons important de connaître et analyser le nombre de visites sur la plateforme, car cette information nous montre des aspects concernant la fréquence d'utilisation de ses différents composants. Cette information comprend les intérêts et priorités des étudiants face au support technologique du cours. « On retrouve ici l'appropriation au sens d'un 'rendre propre', personnel un objet ou un contexte ; ce qui signifie leur donner sens au regard d'un vécu, d'un projet, d'une image de soi actualisée dans un moment particulier et projetée sur un devenir qu'elle permet d'envisager » (*Ibid*).

Nous présenterons le bilan de ces visites pour chaque module et finalement pour l'ensemble des modules. L'information présentée est celle enregistrée par la plateforme lorsque les étudiants la visitaient en tant qu'intégrants de la classe. Les visites en tant que « visiteur » sont possibles car le cours est ouvert à tout public, sans le droit d'y participer, grâce à la licence *Creative commons* du cours, imposée par l'université. Nous voulons remarquer que parfois les étudiants de ce cours ont avoué l'avoir visitée sans se connecter, donc cette information n'a pas été enregistrée et par conséquent, il peut avoir un décalage entre la réalité et ce que nous présentons ici.

Dans chaque module il y a de l'information concernant les aspects pédagogiques (objectifs, tâches...), de la théorie sur le thème central (textes et vidéos) et des moyens pour communiquer (forum, chat, messagerie).

Dans les tableaux suivants enregistrant l'activité de chaque module, nous présentons en vert les textes à lire, le visionnage de vidéos en violet, les forums ou d'autres formes de communiquer en bleu et les tâches et devoir en rouge. En ce qui concerne les chiffres, nous avons souligné en jaune le plus haut et en rouge le plus bas.

Module I

Étudiant	Objectifs	aspects	Entretien	conduire	discour	Compte R.	video p. FLE	vidéo franc	Banque	Grille d'év.	Esp. Rencon.	pour bien	Questions	CR écrit	Cahier de B.	nouveau	L'entretien chat	total	
Type d'activité	lire	lire	lire	lire	rapporté.	lire	visionner	visionner	Questions	lire	Forum	questions.	Wiki	tâche	tâche	remplir	Forum/mes	participer	visites
E1	2	6	3	6	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	36
E2	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	9
E3	3	4	1	1	0	2	0	0	1	2	0	0	0	1	1	1	1	0	18
E4	3	3	6	4	2	3	2	1	6	2	3	1	0	1	1	2	3	0	43
E5	8	2	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2	2	0	19
E6	0	3	3	0	0	1	1	0	1	2	0	0	0	1	1	3	1	0	17
E7	1	2	2	1	3	3	2	1	5	1	1	0	3	1	1	3	4	0	34
E8	0	1	1	1	0	2	0	1	1	2	0	0	0	1	1	3	1	0	15
E9	1	1	1	2	2	3	1	1	2	1	4	0	0	1	1	2	1	0	24
E10	1	4	2	5	2	2	1	1	4	1	0	1	0	1	1	2	0	0	28
E11	3	3	9	9	3	11	3	2	6	4	2	1	1	1	1	4	3	0	66
E12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	0	5
E13	2	3	3	3	2	1	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1	0	29
E14	1	2	0	1	1	2	0	1	3	4	0	1	1	1	0	3	2	0	23
Total de visites	26	35	32	34	17	33	12	11	34	24	15	6	7	14	13	29	24	0	366

Tableau 69 : Registre de visites de la plateforme pendant le déroulement du Module I : l'entretien

Dans le premier module, nous avons proposé exceptionnellement un wiki. Pour les activités wiki et le chat, la plateforme ne montre pas les traits des visites des étudiants, mais en revanche on peut déduire, grâce aux traces, que les étudiants ont participé au wiki sans se connecter. Pour le chat, aucune rencontre ne s'est produite car à cause de la semaine de congés pendant la Semaine Sainte, l'espace consacré aux rencontres par le chat a été occupé par des séances en présentiel destinées à la présentation des rapports oraux des entretiens.

En ce qui concerne les forums, le chiffre indique le nombre de messages laissés et non le nombre de lectures, car tous peuvent le lire grâce à la connexion directe avec leurs courriels électroniques personnels.

Le nombre de visites faites par les étudiants a été très varié, il oscille entre 5 et 66. Ce nombre correspond aux registres des vues pendant l'état de connexion. D'après les registres des vues sous connexion, les items les plus visités ont été : Les aspects à considérer pour faire un entretien(35), conduire un entretien et la banque de questions (34), comment faire le compte rendu (33) et faire un entretien (32). Le reste d'items ont eu entre 7 et 29 visites.

Les items les moins visités, non compris le chat pour des raisons exposées *supra*, sont : répondre au questionnaire consistant à organiser les 5 étapes de l'entretien (6) et les apports au wiki (7).

En ce qui concerne le visionnage des vidéos, la vidéo sur un entretien à un professeur de français est vue 12 fois et l'autre sur entretien à un francophone 11. Ce qui nous indique que certains étudiants ne les ont pas vues.

Quant aux deux forums, la participation a été moyenne. Celui destiné aux rencontres pour des sujets distincts mais liés au cours a eu 15 messages et celui destiné spécifiquement à l'entretien en a eu 24.

Le nouveau format du cahier de bord a eu 29 visites en sachant qu'ils sont 14 étudiants, cet item permet le téléchargement du format à remplir, cela indique qu'une majorité l'a visionné avant de le télécharger. Une explication possible, c'est la curiosité de voir comment il avait changé, car le format antérieur n'était pas bien accepté, tous s'en sont plaints en disant qu'il n'était pas clair et très répétitif.

Les items contenant de l'information en textes ont été visité entre 17 et 35 fois.

Les tâches enregistrent l'envoi des devoirs, les étudiants ont envoyé à temps le compte rendu de l'entretien et le remplissage du cahier de bord, sauf pour une qui n'a pas envoyé son cahier de bord avant la date permise.

Module II

Étudiant	Objectifs	l'exposé oral	Faire un exposé .	conseil et consignes	exposé à l'Univ.	huit conseil	savoir bien	le trac	à éviter	grilles	références	questions	grilles	cahier bord-jprés. Visuelle	chat	TOTAL	
Type d'activité	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	lecture	vidéo	vidéo	vidéo	lire/choisir	lecture	Forum	Forum	tâche	tâche	visites	
E1	3	4	3	4	5	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1	0	36
E2	2	1	3	3	4	2	1	3	2	3	2	1	1	1	1	0	30
E3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	4	2	0	2	1	1	0	33
E4	3	2	1	2	3	2	3	2	2	3	3	1	2	1	1	0	31
E5	2	2	4	4	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	0	29
E6	0	1	1	0	1	1	3	1	1	0	2	1	1	1	1	0	15
E7	1	3	5	2	1	1	1	1	3	1	2	6	3	1	1	0	32
E8	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	1	1	0	15
E9	0	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1	1	0	18
E10	1	1	2	4	2	2	1	1	1	2	1	0	1	1	1	0	21
E11	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	0	18
E12	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	0	17
E13	2	3	5	4	1	1	1	0	1	2	0	0	2	1	1	0	24
E14	1	1	0	1	0	0	1	1	1	2	0	2	3	1	1	0	15
Total de visites	19	25	30	31	25	22	22	20	22	27	20	18	25	14	14	0	334

Tableau 70 : Registre de visite de la plateforme pendant le déroulement du Module II : l'exposé oral

D'après les registres des vues sous connexion, les items les plus visités ont été : la lecture des consignes et conseils pour faire un exposé (31), les indications pour faire un exposé dans le cadre du cours (30), la participation au forum et la page sur les modèles des grilles d'évaluation (27).

Les items les moins visités, non compris le chat car les étudiants n’y venaient jamais, ni non plus les tâches car les étudiants se limitaient à télécharger le devoir, ont été : le forum sur les questions (18) et les objectifs (19).

Ces chiffres peuvent nous indiquer que les étudiants se concentrent primo plutôt sur les devoirs et l’information nécessaire pour les développer et secundo sur les aspects pédagogiques et communicatifs.

Le nombre total de visites pour ce module a été de 334, c’est-à-dire de 32 visites en moins que pour le module précédent sur l’entretien qui avait atteint 366 visites. L’étudiant qui a fait le plus grand nombre de visites en a fait 36 et celui qui a fait le moins en a fait 15.

Module III

Étudiant Type d'activité	Obj/Méth Lecture	Le résumé Lecture	I. Principale Lecture	trouver L'IP Lecture	Trucs Lecture	connecteur Lecture	marque Lecture	ex. Reformu Exercice	Forum	Diff. IP Tâche	corrigé	reformulez Tâche	Résumé Tâche	2 ^e remise R. Tâche	Cahier Tâche	Total Visites
E1	2	3	3	2	2	2	2	0	0	1	4	1	1	0	1	24
E2	2	1	7	7	9	3	1	1	5	1	5	1	1	0	1	45
E3	0	3	3	2	1	2	3	1	2	1	4	1	0	1	1	25
E4	1	1	4	6	4	4	2	1	10	1	3	1	0	1	1	40
E5	2	2	2	2	3	2	1	0	0	1	4	1	1	0	1	22
E6	1	3	5	1	3	2	2	1	1	1	3	1	1	0	1	26
E7	0	1	3	2	5	3	0	1	8	1	1	1	0	1	1	28
E8	0	0	1	1	2	0	0	0	0	1	2	1	1	0	1	10
E9	1	2	2	1	1	1	1	0	8	1	1	1	1	0	1	22
E10	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	4	1	1	0	1	11
E11	1	2	2	4	2	2	2	1	9	1	5	1	1	0	1	34
E12	0	1	2	1	1	1	3	0	3	1	2	1	0	1	1	18
E13	1	1	2	3	2	0	0	0	1	1	5	1	1	0	1	19
E14	0	2	2	1	4	1	1	1	6	1	3	1	1	0	1	25
Total de visites	11	23	39	34	39	23	18	7	53	14	46	14	10	4	14	349

Tableau 71 : Registre de visites de la plateforme pendant le déroulement du Module III : le résumé

D’après les registres des vues sous connexion, les items les plus visités sont : le forum (53), le corrigé expliqué d’un résumé (46), les lectures sur l’idée principale (39) et les « astuces » pour reformuler (39). Il est remarquable que dans ce module, le forum ait dépassé les aspects théoriques et les consignes des devoirs, cela peut indiquer le besoin des étudiants de communiquer, c’est qui est explicable par la diminution des séances en présentiel durant cette période.

Les items les moins visités, les tâches non comprises car les étudiants se limitent à télécharger le devoir, ont été : un exercice pour s’entraîner à la reformulation, car ceux qui l’ont abordé l’ont fait une seule fois (7) et les objectifs (11). À nouveau, nous confirmons un intérêt inférieur vis-à-vis des aspects pédagogiques et des exercices non évalués.

Le nombre total de visites de ce module a été de 349, c'est-à-dire 15 fois plus que celles du module précédent sur l'exposé oral qui avait été de 334. L'étudiant qui a fait le plus grand nombre de visites en a fait 45 et celui qui a fait le moins en a fait 10.

Module IV

Étudiant	Obj/Méth.	Doc. Base	c. prelim.	R/mening.	types/plan	Int/concl.	Es. Arg.	Ex. P. dial.	Ex. Int/pl	Ex. Int/conc	Ques/com.	activités	Entretien	plan	Int/concl.	Cahier bord	Q. auto	Total
Type d'activité	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Lecture	Forum	Forum	Forum	Tâche	Tâche	Tâche	Tâche	visites
E1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	13
E2	1	2	2	1	3	0	2	1	3	3	0	0	1	1	1	1	1	23
E3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	0	3	1	1	1	3	23
E4	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	12
E5	5	5	2	3	1	1	0	0	0	0	0	0	4	1	1	1	2	26
E6	0	8	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	20
E7	0	2	5	3	2	3	4	3	3	4	5	0	2	1	1	1	2	41
E8	0	1	0	2	4	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	17
E9	1	0	2	2	1	1	2	1	1	0	4	1	1	1	1	1	1	21
E10	2	2	0	0	0	1	7	4	5	1	0	0	0	1	1	1	2	27
E11	2	4	4	3	3	7	3	2	5	5	9	0	1	1	1	1	6	57
E12	1	2	2	2	2	1	5	1	2	1	0	0	0	1	1	1	1	23
E13	1	3	1	2	1	1	1	0	1	0	2	0	1	1	1	1	1	18
E14	0	4	4	3	3	3	2	4	2	2	4	0	3	1	1	1	1	38
Total de visites	16	37	26	26	24	23	29	19	27	19	27	2	20	14	14	13	23	359

Tableau 72 : Registre de visite de la plateforme pendant le déroulement du Module IV: l'essai argumentatif

Le nombre de visites ne varie pas beaucoup par rapport aux autres modules.

Les items le plus visités ont été les lectures sur les documents de base (37), la théorie sur l'essai argumentatif, sur l'exemple du plan dialectique (27) et les forums de questions (27). Pour ce dernier, le phénomène se présente de manière similaire au module III, car dans ces deux derniers modules, les séances en présentiel ont été rares.

L'item le moins visité a été le forum d'activités (2), où nous invitons les étudiants à travailler de manière collaborative avec leurs pairs en partageant l'information et les inquiétudes. Le taux nul de participation est le résultat du peu de développement que nous avons attribué au travail collaboratif et au manque d'habitude chez les étudiants. La lecture des objectifs est un autre item ayant un bas taux de visites (16), les rares visites pour consulter les tâches est un fait compréhensible étant donné que les étudiants les abordent seulement pour les télécharger.

Le nombre de visites par étudiant varie énormément dans ce module (12 à 57).

Bilan des quatre modules

Le tableau suivant présente le bilan en chiffres des quatre modules en tenant compte des items les plus et les moins visités, le nombre total de visites et le nombre maximal et minimal de visites par étudiant.

	Module I	Module II	Module III	Module IV
Nombre total de visites	366	334	349	359
Nombre maximale de visites par étudiant	66	36	40	57

Nombre minimale de visites par étudiant	5	15	10	12
Item le plus visité	35	31	53	37
Item le moins visité	6	14	4	2

Tableau 73 : Tableau récapitulatif du nombre des visites

Ces chiffres nous indiquent que le nombre de visites totales dans les quatre modules a plutôt été équilibré, et que le module le plus visité a été le IV et le moins le II. Ces différences peuvent être expliquées en termes de difficulté du module (IV), de nouveauté (I) et des types d'activités, comme les questionnaires de recherche (I et IV). Le module III a possiblement dépassé le module II, pour des raisons liées aux activités à réaliser, d'une part le module II consistait à préparer et présenter un exposé et le III à faire un résumé en plusieurs étapes.

En ce qui concerne le nombre maximal de visites par étudiant, le module I en a eu le nombre le plus important, ce qui est dû sans doute au caractère novateur du cours, dans ce module, les étudiants devaient découvrir et s'adapter à la plateforme. Disons que dans les modules II et III, ils y étaient mieux adaptés et que la hausse dans le module IV est due à la difficulté même de ce module, les activités programmées en étapes et les tâches concernant leur participation à la recherche (questionnaires).

En ce qui concerne les activités de participation à la recherche, les modules 0 et IV contenaient des questionnaires, tandis que tous les modules visaient le remplissage du cahier de bord.

Le nombre minimal de visites par module se trouve dans le module I, cette information contredit ce que nous pensions de son caractère novateur, cependant nous croyons que la cause en revient à l'absence de visites sous connexion, car la plateforme pouvait être visualisée par tout le monde, comme nous l'avons expliqué (cf. *supra* p.301). Pour les trois autres modules, le numéro minimal de visites est plutôt similaire. D'après notre journal de bord, certains étudiants nous ont parlé de leur manière d'aborder la plateforme : il y avait ceux qui n'avaient pas de connexion Internet chez eux (Jaime et Adriana), donc ils se connectaient rarement (Jaime) ou téléchargeaient le contenu sur une clé usb (Adriana) pour travailler sans connexion sur leur ordinateur personnel. D'autres abordaient intensivement le contenu afin d'organiser le temps et calculer l'effort pour chaque module (Olga, Cecilia).

Les items le plus visités ont toujours dépassé les 30 visites, ce qui nous amène à penser que chaque étudiant les a visités au moins deux fois, mais nous n'avons pas de preuves pour le soutenir. Ces items donnaient l'information pour comprendre la théorie de chaque module, et les aidaient pour développer les tâches et leurs consignes. Dans les modules III et IV, la participation aux forums a montré une hausse importante, ce qui est possiblement dû à la baisse de séances en présentiel par rapport aux trois premiers modules.

Les items les moins visités ont eu entre 2 (IV) et 14 (II) visites. À noter que le module II, qui présente le nombre total de visites le plus bas (voir tableau 73), dépasse ici les autres modules. Le contenu de ces items concerne les aspects pédagogiques comme les objectifs et les exercices d'entraînement additionnel.

8.3 Outils de recherche à la fin du cours

8.3.1 Questionnaire final sur l'autonomie.

À la fin du cours, nous avons demandé aux étudiants de remplir à nouveau le même questionnaire sur l'autonomie que celui administré au début du cours. Les conditions de remplissage ont été les mêmes : devoir qualifiable mis en ligne. Les résultats obtenus ont été comparés avec ceux du questionnaire initial afin d'évaluer le développement de l'autonomie auprès des étudiants.

8.3.2 Entretien final avec les étudiants

À différence du questionnaire qui produit un discours fragmenté, l'entretien nous a permis d'avoir un discours linéaire (Blanchet et *al.*, 1989) des apprenants concernant leurs avis généraux sur le cours, car l'entretien, en tant qu'outil de recherche, « est supérieur quand il s'agit de saisir les pensées des interviewés sur un objet thématique ». (*Ibid.* : 94-95).

Comme « l'entretien de recherche est un processus d'interaction entre deux personnes permettant à l'interviewer d'obtenir de l'information servant à des objectifs préétablis » (Russel, 1999 : 164), nous considérons que le fait d'avoir accès directement aux appréciations des étudiants a été une source de grande valorisation dans notre recherche.

À la fin du cours, avec des entretiens individuels nous avons pu collecter les impressions positives et négatives des apprenants par rapport à cette expérience. « Grâce à sa nature

unique, où les participants construisent le discours, l'entretien n'est simplement pas une collecte de données que l'on peut répéter » (Blanchet et *al.*, 1989 : 94). Nous avons choisi cet outil, car les entretiens faits sur des conversations en face à face avec les apprenants nous ont permis de nous approcher de leurs sentiments et de leurs réflexions au d'une conversation fluide et non encadrée par la rigueur d'un questionnaire écrit. D'ailleurs, nous avons remarqué que cette situation, d'entretien « semi-dirigé » (De Ketele & Roegiers, 2009 : 14) ou « semi-structuré » (Lavoie et *al.*, 2003 : 190) ayant des questions préparées et improvisées comme points de repères, a été assez décontractée et spontanée.

Selon les caractéristiques relatives à la forme de l'entretien, il se produit une relation interpersonnelle intense entre l'intervieweur et l'interviewé. Pour des raisons liées à la quantité et densité du contenu, nous avons décidé de les enregistrer, après avoir obtenu leur permission par écrit¹¹⁴ sous promesse de l'anonymat et l'utilisation limitée à cette recherche (annexe 6). L'entretien est la technique de recherche en sciences humaines qui permet le plus de circonscrire les émotions, les perceptions et les contradictions d'une personne sur le sujet traité (Giroux et Tremblay, 2004 ; Albarello, 2003).

Pour compter sur la participation des étudiants, nous les avons informés de l'objectif, du lieu, de la durée et du type de questions de l'entretien, pour constituer le contrat de communication (Blanchet et *al.*, 1989). L'espagnol a été la langue choisie par les étudiants dans les entretiens, puisque en tant que langue maternelle, cette langue leur permet de s'exprimer avec grande facilité. Le français nous aurait évité de faire des traductions, cependant en tant que langue étrangère, il limiterait significativement l'expression de la pensée des étudiants.

Le moment pour réaliser l'entretien a été la fin du semestre, car nous avons considéré qu'un entretien final serait plus riche en information pour deux raisons : la première, parce qu'il s'agit évidemment d'un bilan complet, et la deuxième pour nous assurer de la validité de l'information, car parfois les étudiants ont peur de faire la critique du cours ou de l'enseignante pendant le déroulement du cours par crainte de contrarier l'enseignante.

Finalement, nous avons fait 11 entretiens (annexe 7¹¹⁵) avec les étudiants qui ont volontairement accepté d'y participer, à nouveau un bonus de 0.5 sur la note finale du dernier module a été offert comme gratification. Le but concret de cet entretien était de connaître de

¹¹⁴ Format de consentement signé au début du cours.

¹¹⁵ Cette annexe comprend les questions posées et les transcriptions des 11 entretiens.

vive voix les sentiments et perceptions des étudiants qui avaient terminé cette expérience en modalité hybride, notamment dans leurs relations avec les pairs, au processus éducatif et au développement de l'autonomie. L'entretien était composé de 23 questions, dont la structure était semi-structurés (Lavoie et al., 2003) ou semi-directive (Albarelo, 2003). Dans le tableau suivant, nous présentons les étudiants interrogés et la durée de chaque entretien.

Étudiant interrogé	Durée de l'entretien
Gilma	15'25
Miguel	17'21''
Olga	13'15''
Marina	18'55'
Marta	18'51''
Cecilia	20'24''
Érica	19'15''
Adriana	14'15''
Ligia	31'49''
Rocío	30'04''
Laura	19'19''

Tableau 74 : Étudiant interviewés

Nous avons retenu et cité ici ce que nous considérons comme important par rapport aux aspects tels que l'expérience, le développement de l'autonomie, la modalité hybride, les stratégies d'étude, les sentiments éprouvés, le remplissage du cahier de bord et finalement le matériel et la plateforme.

L'entretien est composé de sept parties qui concernent : l'expérience (1 question), l'autonomie (3 Q.) la modalité hybride (10 Q.), les stratégies d'étude (2 Q.), les sentiments (3 Q.), le cahier de bord (3 Q.) et le matériel et la plateforme (2 Q.) pour un total de 24 questions semi-directives. Nous citons ici notre synthèse des réponses avec quelques extraits traduits par nous-mêmes en français.

I. L'expérience : cette partie essaie de connaître l'impression générale des étudiants sur leur expérience d'un cours hybride dans cette formation.

1. Après avoir fini ce cours, comment tu as trouvé cette expérience ?

Pour la plupart des étudiants l'expérience a surtout été novatrice, car c'était la première fois qu'ils suivaient un cours hybride dans cette formation. Tous étaient conscients que le cours faisait partie d'une recherche dont le développement de l'autonomie était l'un des piliers.

C'est pour cette raison qu'ils ont aussi mentionné la difficulté de travailler de manière indépendante sans la pression de l'enseignant.

Pour moi, être autonome a été très dur, car je me distrais énormément quand je suis devant l'ordinateur. Je pense que j'ai toujours besoin de travailler sous pression (Rocío).

L'accompagnement de l'enseignant a été sans doute l'un des atouts du cours, car les étudiants ne se sont jamais sentis ni seuls ni perdus.

L'expérience a été excellente, tout est devenu plus facile grâce à l'accompagnement de l'enseignante, car les cours virtuels ne sont pas compliqués si on est bien accompagnée (Cecilia).

J'ai bien aimé le défi, car une autre fois j'avais commencé un cours d'anglais avec les SENA (service nationales d'apprentissage) me je m'égarais tout le temps car je n'avais pas d'expérience ni comptais sur un accompagnement (Marta).

Tous les étudiants ont répondu favorablement à l'aspect concernant la liberté pour gérer leur temps. Pour certains cette possibilité leur a facilité la réalisation d'autres activités.

Dans mon, j'étudie deux carrières et j'ai une enfant, je dois très bien gérer mon temps (Érica).

Et pour d'autres étudiants, la liberté inattendue dans ce cours leur a permis de percevoir autrement des aspects toujours considérés comme banals, par exemple, l'importance du travail individuel pour faire des progrès, l'influence d'une modalité demandant plus de travail en autonomie et l'utilité des cours totalement en présentiel.

Pour ce cours hybride en spécial tout dépendait entièrement de moi : comment et quand je devais faire mes devoirs. J'ai senti que j'ai beaucoup appris : à gérer mon temps et le français (Érica).

L'expérience a été agréable sa méthodologie différente rend la carrière moins monotone. Je pensais avant, que ce type de cours générerait peu d'interaction entre les participants, mais après une analyse, je crois que si nous avons bien profité du forum il serait mieux passé (Jaime).

Le cours a été très organisé, je pense que l'université n'est pas tout pour apprendre, on peut faire sa partie à la maison : moitié – moitié (Olga).

La perception concernant la modalité hybride a aussi changé positivement. Pour certains la modalité du cours a été une découverte, ainsi qu'une révélation de leurs capacités.

Intéressante. Au début, je ne savais pas que le cours était hybride donc j'avais un peu de peur car d'habitude on pense qu'il est mieux de suivre des cours présentiels, mais j'ai réalisé que l'apprentissage ne dépend vraiment pas de la modalité du cours mais de soi même (Adriana).

Certains ont même avoué qu'ils seraient encore disposés à suivre un autre cours hybride et qu'il serait très convenable dans la licence de proposer d'autres cours sous cette modalité.

J'espère que ce type de cours seront mise en place dans notre École de langues (Cecilia).

Je suivrais un autre cours comme celui-ci. (Laura).

Nous pouvons conclure que l'expérience a été positive pour tous malgré les difficultés d'adaptation. Les étudiants ont reconnu les avantages et les résultats favorables après avoir vécu cette expérience et ont aussi compris que leur apprentissage est allé plus loin que celui conçu dans le programme.

II. L'autonomie : Cette partie est constituée de trois questions qui nous ont permis de connaître les avis des étudiants par rapport au développement de leur propre autonomie et à la découverte de leurs habiletés et de leurs faiblesses. Nous avons aussi voulu savoir si les étudiants ont finalement compris le concept d'autonomie.

2. Considères-tu que grâce à ce cours tu as développé ton autonomie ? (à justifier)

Pour nous il est très important de connaître la perception des étudiants sur leur développement de l'autonomie, car c'est un processus lent qui se fait de manière consciente.

Les étudiants ont senti qu'ils avaient avancé un peu en ce qui concerne le contrôle de leurs responsabilités. La remise des travaux dans les délais stipulés a toujours été difficile à gérer pour certains étudiants, mais ils ont compris qu'ils avaient des limites temporelles et cela a suffi pour les encourager. À la différence des cours en présentiel, les dates ont été presque toujours respectées.

Je pense que mon autonomie n'a pas vraiment changé, mais dans les cours présentiels, j'ai de la peine pour faire les choses, parce que les étudiants demandent toujours de postdater la remise de travaux, tandis que dans ce cours hybride on avait les dates à l'avance et ainsi on pouvait bien gérer son temps (Olga).

J'essayais de ne pas laisser la réalisation des devoirs pour le dernier moment, j'ai compris que si je agissais de la même manière dont je le fais dans les autres cours j'allais le rater (Gilma).

Ils ont bien compris que l'autonomie est un processus long et que ce cours a éveillé leur conscience.

Oui, mais il est évident qu'il s'agit d'un processus très long qui prend plus d'un semestre, mais on a atteint les bases pour continuer (Cecilia).

Oui, le cours permet le développement de l'autonomie, car notre formation scolaire manque d'autonomie, ce type de cours aide dans le commencement de ce développement, car pour le réussir on doit obligatoirement trouver les stratégies pour devenir plus autonome (Adriana).

Il y a aussi d'autres aspects qui montrent un certain développement de l'autonomie dans les domaines : cognitif, métacognitif, social et psychoaffectif.

Ce cours m'a permis d'aller plus loin pour ne pas me contenter de ce qu'on aborde dans les séances. Si je vais plus loin je peux trouver des réponses à des questions, par exemple : comment je peux appliquer mes connaissances à ma vie professionnelle et quotidienne ou comment je peux élargir mes connaissances (Cecilia).

Au début, il a été difficile, mais après j'ai découvert mon propre rythme (Gilma).

Si je ne faisais pas les devoirs, les conséquences seraient négatives pour moi, c'était à moi l'emploi du temps (Laura).

Ce cours m'a montré qu'il est possible de contrôler mon temps et de faire des choses que je pensais ne pas pouvoir faire (Marta).

Un étudiant a pu découvrir que le travail en autonomie n'est pas synonyme de « en solo », ayant eu une autre expérience de formation virtuelle, il a bien vu l'importance de l'accompagnement et son influence dans le développement de l'autonomie.

En ce qui concerne l'accompagnement de l'enseignant, j'ai aussi pu comparer ce cours hybride avec un autre que j'ai suivi dans mon autre formation supérieure. Dans ce dernier l'accompagnement était nul : aucune correction, aucune réponse aux mails, je ne recevais que la note (Érica).

Pour récapituler leurs avis concernant le développement de l'autonomie, nous pouvons dire que les étudiants ont compris que c'est un processus long et que ce cours a favorisé le commencement et surtout la compréhension de ses avantages. Ils sont conscients que le cours n'a pas éliminé toutes leurs faiblesses, mais au moins les leur a montrées.

3. As-tu découvert des faiblesses et/ou des atouts grâce à ce cours ? Si oui, lesquels ?

Cette question prétendait connaître les avis des étudiants concernant leurs découvertes par rapport à leurs habiletés pour suivre un cours demandant de l'autonomie de leur part, mais aussi par rapport à celles qu'ils devaient améliorer.

En considérant leurs résistances, certains étudiants ont découvert leur capacité à réaliser des activités qu'ils considéraient difficiles, comme faire face aux nouvelles technologies ou à travailler toujours seul.

J'ai découvert que j'étais capable de me servir adéquatement aux outils technologiques (Cecilia).

On acquiert la responsabilité totale des devoirs car il n'ya pas de travaux en équipe (Jaime).

La plupart ont avoué se sentir capables de s'adapter à une modalité où il faut bien contrôler le temps.

J'ai découvert que je peux être autonome. Car généralement on fait pas à pas ce que l'enseignant demande, tandis que dans ce cours on a les dates et ainsi on organise son temps (Laura).

Je suis capable de répondre aux exigences du cours comme la remise des travaux en temps (Marta).

Je peux organiser mon temps (Marina).

Un étudiant s'est découvert une nouvelle habileté en relation à la gestion de l'information.

J'ai découvert que j'aime bien chercher et organiser l'information (Rocío).

En ce qui concerne les faiblesses, certains étudiants ressentaient encore avoir des problèmes quant à leurs responsabilités et à la remise de travaux en temps.

Je ne faisais pas les devoirs en temps, donc j'ai dû demander de postdater la remise, je pense que dans cet aspect je n'ai pas été assez responsable (Jaime).

Je ne suis pas assez responsable (Marina).

La dépendance vis-à-vis de l'enseignant était aussi une des premières difficultés lors du commencement du cours, mais certains ont été capables de s'en libérer un peu.

Je suis très dépendance de l'enseignant pour avancer pas à pas (Marta).

L'anxiété soufferte au début, car j'ai l'habitude d'interagir beaucoup avec l'enseignant dans mes cours en présentiel. Au début je posais quelques questions à l'enseignante à travers la messagerie interne, mais après j'ai gagné plus de confiance en moi et j'ai arrêté les messages (Ligia).

Les autres faiblesses découvertes sont plutôt personnelles, comme le manque d'organisation, le manque de concentration ou le désir de renforcer un aspect déterminé de la langue cible.

Je suis indisciplinée, désordonnée, des fois j'avais beaucoup de devoirs à rendre (Gilma).

Je fais trop d'attention aux activités et résultats des travaux présentés par mes pairs au lieu de me centrer sur les miens (Érica).

L'écriture, il faut beaucoup écrire (Laura).

Mon manque d'autonomie et mon manque de concentration dans tous les aspects de ma vie. Pour le cours au moment d'écrire j'avais ma tête en blanc (Rocío).

Avec cette question, nous avons invité les étudiants à réfléchir sur leurs habiletés et leurs capacités concernant leur performance pendant le cours. Certes, ils ont parlé de celles qui sont venues à l'esprit au moment de l'entretien, mais le remplissage du cahier de bord leur a aussi permis d'y réfléchir de manière plus circonstanciée.

4. Comment tu comprends « travailler en autonomie » ?

Nous avons voulu vérifier si les étudiants avaient compris que l'autonomie n'est pas synonyme de solitude et que son développement aborde plusieurs aspects.

La plupart des étudiants considèrent l'autonomie comme un travail indépendant, où chacun est le responsable de son propre processus d'apprentissage.

Travailler de manière indépendante selon son propre rythme d'apprentissage, selon ses besoins et selon mes perspectives du contexte. Être conscient de son processus d'apprentissage et en faire activement partie (Cecilia).

C'est travailler indépendamment, avec responsabilité (Gilma).

Être indépendante de l'enseignant, ordonné. Est aussi travailler avec la conscience de connaître ses erreurs et d'être le seul responsable de ton processus et les résultats (Érica).

Il y a ceux qui ont mentionné l'importance d'être accompagné, car nous avons toujours mis l'accent sur la capacité de savoir se servir des ressources comme une qualité chez un étudiant autonome.

De manière indépendante, avoir de l'initiative selon ses capacités à l'aide d'un accompagnement. Il faut être ordonné (Rocío).

Travailler seule à partir d'un sujet donnée, c'est-à-dire je dois aller plus loin pour la recherche de l'information et être capable de demander de l'aide pour éclaircir les doutes découvertes (Marta).

Il faut évidemment compter sur l'aide de quelqu'un qui vous accompagne, car travailler tout seul est très difficile (Érica).

D'autres ont compris l'autonomie comme la capacité à gérer le temps. Cet aspect est l'un des plus difficiles pour les étudiants, car la plupart ont l'habitude de travailler contre la montre.

Organiser le temps pour travailler et décider dans quel moment faire les activités, sans attendre la pression d'un autre, autrement dit c'est de savoir ce qu'on doit faire et pour quand le remettre à l'enseignant (Laura).

Savoir quoi faire, comment le faire et dans quel moment le faire (Olga).

Pour d'autres étudiants, le concept est plus vaste et aborde d'autres aspects déterminants comme les objectifs et la reconnaissance de leurs habiletés.

Acquérir une responsabilité propre ayant des objectifs clairs et précis et en cherchant de l'aide des ressources mais sans oublier qu'on est l'axe de sa performance (Jaime).

Croire en soi-même, se faire confiance. Moi avant, je demandais toujours aux autres, ce cours m'a beaucoup aidé à me servir des outils pour me débrouiller face aux difficultés (Ligia).

Prendre son temps pour réaliser de manière indépendante ses devoirs, est s'auto-évaluer, connaître ses capacités et savoir les développer dans un temps déterminé (Marina).

La motivation n'est pas nécessairement autonomie car on peut ne pas être motivé sans oublier ce que doit faire (Adriana).

En somme, leur concept d'autonomie correspond vraiment à la prise de conscience de leur processus d'apprentissage (responsabilité, auto-évaluation, solution de problèmes...), mais nous voyons dans l'ensemble des réponses, qu'il manquait dans leurs cahiers de bord certains des aspects considérés comme nécessaires pour le développement de l'autonomie selon Albero (2003), notamment dans les domaines psychoaffectif, cognitif et métacognitif.

La troisième partie de l'entretien comprend la modalité hybride, car nous voulions aussi connaître l'impact que cette innovation a produit chez les étudiants.

III. La modalité hybride. Les étudiants du cours hybride parlaient souvent avec ceux du cours en présentiel pour faire des comparaisons. C'est pour cette raison que nous sommes intéressée à mesurer leur degré de satisfaction.

5. Par rapport au cours présentiel, tu penses : avoir appris plus, moins ou pareil ?

10 sur 11 étudiants qui ont participé à l'entretien disent avoir appris de la même manière, les différences se trouvent plutôt dans la quantité de travail, la présence de l'enseignant et les avantages et inconvénients des deux modalités.

À mon avis, on a appris pareil, car on a abordé le même contenu. Mais dans notre classe nous avons l'avantage de compter sur la disponibilité permanente de l'enseignante sur la plateforme pour répondre à nos besoins (Cecilia).

Dans les cours en présentiel on se limite à écouter. Dans le cours hybride on doit produire et se préparer tout seul (Ligia).

Si j'aurais suivi ce cours en présentiel j'aurais appris à peu près pareil, mais je m'aurais ennuyé (Olga).

J'ai amélioré mon écriture, ma production orale. Mais je pense que j'ai encore quelques lacunes que j'aurais pu remplir dans le cours en présentiel, par exemple la grammaire (Jaime).

Il faut souligner que l'apprentissage ne dépend pas de la modalité du cours mais de chaque apprenant (Adriana).

Un étudiant a considéré avoir appris plus.

Oui, on comparait souvent le contenu, le déroulement du cours et les résultats. Je pense qu'on a appris plus dans le cours hybride par rapport au présentiel (Érica).

La question suivante établit aussi une comparaison avec le cours en présentiel, mais cette fois nous voulions connaître la perception des étudiants par rapport à la quantité de travail et d'effort investi.

6. Par rapport au cours présentiel, tu penses avoir travaillé plus, moins, ou pareil ?

Concernant le travail personnel, l'opinion était divisée. Certains ont trouvé avoir consacré plus de temps et d'efforts que ce qu'ils considèrent comme nécessaire pour un cours en présentiel.

Je peux le comparer avec un autre cours que je suivais en présentiel et je peux dire que j'étais plus attentif au cours hybride, car je visitais tous les jours la plateforme pour avancer dans la lecture des textes ou lire les nouvelles annonces, tandis que pour l'autre cours, je consacrais une seule journée pour réaliser un devoir ou préparer une évaluation (Ligia).

Je pense que plus, car les étudiants de l'autre cours avaient l'explication de l'enseignant tandis que nous devons travailler et aborder le matériel tous seuls (Rocío).

Je devais tout faire : lire l'information de la plateforme, la compléter avec mes recherches, faire des exercices. Et je pense que ce processus peut me faire aboutir à des conclusions suscitées par cette modalité, qu'à mon avis est plus active (Marta).

Dans d'autres cas, les étudiants ont mis l'accent sur les avantages de la modalité hybride dans leur processus d'apprentissage.

On a dû écrire plus, par exemple le cahier de bord, donc je pense qu'on a renforcé cette habilité plus qu'eux (Rocío).

Je considère qu'étudier un peu tous les jours est très convenable, en plus je pouvais aussi me nourrir de ce que mes pairs disaient (Ligia).

Ou par rapport à l'accompagnement de l'enseignant, pour certains il a été plus personnalisé que dans les cours en présentiel.

Comme on communiquait avec les autres sur la plateforme, on peut dire que le cours en présentiel ne m'a pas manqué. Je visitais tous les jours le cours, parce que l'enseignant était toujours très en contact pour voir les messages ou les nouvelles annonces (Laura).

Quant aux inconvénients, certains étudiants regrettent les avantages de la continuité des séances en présentiel et le contact direct avec l'enseignant et leurs pairs.

Je crois qu'on peut profiter de l'enseignant et les pairs dans les cours en présentiel pour éclaircir les doutes (Rocío).

J'ai travaillé plus, car je ne comptais pas sur la distribution des tâches à mes pairs (Jaime).

Les activités et les interactions changent. Nos séances en présentiel auraient été mieux profitées si le travail était dirigé (Adriana).

De manière globale, nous pouvons conclure que selon les appréciations des étudiants, ils ont considéré avoir autant acquis de connaissances que les étudiants du cours en présentiel. Mais concernant le travail investi, les opinions sont divisées, car certains pensaient avoir travaillé plus parce qu'ils devaient aborder le matériel et développer les activités en autonomie. Le remplissage du cahier de bord a été une activité qui demandait du temps et de la réflexion, mais cette activité était liée à la recherche et non à la modalité hybride.

La question suivante prétendait connaître les opinions des étudiants par rapport à la pertinence ou la non pertinence de proposer d'autres cours avec cette modalité dans la licence.

7. Tu crois que les cours de ce type sont convenables pour la carrière de langues ?

Tous les étudiants ont répondu affirmativement à cette question, cependant leurs arguments ont été basés sur le gain du temps pour pouvoir travailler et sur les avantages de cette modalité.

Oui, spécialement dans les derniers niveaux quand on a des difficultés pour assister au cours pour des raisons liées aux horaires non compatibles avec d'autres activités comme le travail (Cecilia).

Oui, Je l'ai toujours souhaité, car à cause de la situation économique actuelle nous, les étudiants, devons travailler. Je me suis toujours demandé pourquoi dans notre faculté de langues qui est censée favoriser l'autonomie, les cours ayant cette méthodologie n'existent pas. Surtout dans les cas des étudiants qui travaillent (Ligia).

Les avantages de ce type de cours, sont présentés selon les habiletés qui peuvent s'y développer.

Oui, parce qu'il développe chez les apprenants le désir d'avancer par ses propres moyens (Marta).

Oui, parce qu'ils se servent des TICE nous permettant de les inclure dans notre formation (Olga).

Oui, énormément. Pour mon manque de temps, parce que sont très motivants car on devient plus sûre de soi : on est le maître de son temps, de l'acquisition des connaissances selon ses objectifs (Érica).

Oui, car je pense que les langues demandent beaucoup de concentration, de travail individuel, l'effort personnel. Le cours est bien adéquat pour l'apprentissage de langues (Marina).

Deux étudiants ont mis l'accent sur l'importance de bien placer ce type de cours dans la formation selon le niveau des étudiants, leur degré d'engagement et l'alternance avec les cours en présentiel.

Il faut savoir dans quel moment de la carrière, car au début les étudiants pourraient manquer d'engagement (Olga).

Oui, mais pas de manière continue, c'est-à-dire, il faut les alterner avec les cours en présentiel (Jaime).

Un étudiant considère ce type de cours comme pertinent pour les facilités d'horaire, mais il pense qu'il faut améliorer les conditions pour qu'il y ait plus de contact personnel entre les participants et plus d'occasions pour mettre en pratique les habiletés orales.

Oui et non, car on n'arrive pas à bien se connaître. La peur peut être la cause qui empêche la prise de la responsabilité de son apprentissage. Et pour améliorer l'exercice des habiletés orales, il suffit de faire certains changements, ainsi les cours seraient convenants surtout pour ceux qui doivent travailler et étudier et que pour cette raison montrent déjà une certaine autonomie (Adriana).

Concernant ces dernières observations, il faut souligner que les trois aspects qui limiteraient l'imposition de ce type de cours peuvent se compenser avec les séances en présentiel. Dans notre cas, il faut l'admettre, nous avons permis aux étudiants de décider de venir ou non aux dernières séances, car ils ont manifesté leur préférence pour travailler en autonomie. Nous avons averti les étudiants, dans les deux derniers modules (le résumé et l'essai argumentatif), où les activités étaient écrites, que le cours avait toujours une séance en présentiel hebdomadaire obligatoire, et que la décision de ne pas y assister était personnelle. La justification de cette flexibilité de notre part avait comme objectif le fait d'observer comment les étudiants étaient capables de faire face aux difficultés. Il y a eu ceux qui se sont très bien débrouillés, mais d'autres l'ont regretté après avoir eu de mauvais résultats.

La question suivante est très liée à la première question de cet entretien, sur l'expérience, mais celle-ci comporte le désir de la répéter ou non.

8. Tu suivrais un autre cours hybride ? Pourquoi ?

Tous les étudiants qui ont participé à l'entretien ont répondu affirmativement. Pour certains comme un projet envisageable dans l'avenir et pour les autres à certaines conditions.

Oui, je suis maintenant encouragée à faire mon master à distance (Ligia).

Oui, mais pas pour développer l'autonomie (Rocío).

Oui, malgré certaines doutes qui me restent et que peut-être j'aurais éclairci lors du cours en présentiel (Marta).

Oui, Selon la matière, si la modalité et la matière sont compatibles (Adriana).

Nous avons posé la question suivante pour compléter les perceptions des étudiants concernant la composante à distance et leur degré d'atteinte de l'autonomie.

9. Tu penses que tu serais capable de suivre un cours totalement à distance ? Pourquoi ?

Sept sur onze étudiants ont répondu affirmativement et quatre l'ont fait négativement. Les premiers sont d'accord mais à certaines conditions comme : un bon accompagnement, une meilleure préparation, le type de formation et le contenu du cours.

Oui, mais toujours avec un bon accompagnement (Cecilia).

Oui, mais tout dépend de la matière, aujourd'hui il y a des moyens technologiques comme skype qui facilitent la communication. Je me sens bien préparée (Laura).

Oui, je suis capable, mais j'ai encore des doutes, car l'interaction est pauvre pour les caractéristiques de notre société (Adriana).

Je pense que oui, mais plutôt dans le master car je serais plus passionnée et informée sur le sujet (Rocío).

Ceux qui ont répondu négativement ont justifié leur réponse avec des raisons liées au manque d'interaction avec leurs pairs et l'enseignante et à l'utilisation incorrecte des outils pour communiquer avec les autres.

Non, parce que j'aime bien les activités en groupe comme les entretiens et les exposés (Olga).

Non, car je pense qu'il faut interagir avec ses pairs (Jaime).

Non, je n'ai pas trop participé des forums parce que j'avais de la honte de poser de questions bêtes (Marina).

Non, je pense que je m'égarais, sauf s'il y a un bon accompagnement (Marta).

Les séances en présentiel sont très importantes surtout avec cette classe qui n'avait pas eu l'expérience de suivre des cours semi-présentiels. Nous avons conçu le cours avec 50 % des séances en présentiel et 50% en autonomie. Pendant le module introductif et les deux premiers modules thématiques, les étudiants sont venus nombreux, mais il y a eu très peu de cas où tous les étudiants sont venus. Pour les modules III et IV, les étudiants étaient de plus en plus absents, donc la classe a décidé d'assister aux séances en présentiel, selon ses besoins. Après avoir fini le cours, certains étudiants ont eu des notes peu satisfaisantes, donc ils ont regretté de ne pas avoir bien profité des séances en présentiel, c'est pour cette raison que nous avons posé la question suivante.

10. Considères-tu utiles ou inutiles les séances présentielles ?

Tous ont répondu affirmativement, certains pensent que ces séances sont très importantes au début de chaque module et qu'elles peuvent diminuer pendant son déroulement.

Oui, car dans ces séances on comprenait le déroulement du module. Le nombre de séances dépend de chaque module, mais surtout au début (Laura).

Oui, car on éclaircissait les doutes d'une manière plus rapide et intégrale. On peut voir des exemples. Je pense qu'il est nécessaire surtout une séance pour commencer le module, pour connaître son déroulement et pour savoir quoi et comment faire. Pour les autres séances, les participants peuvent accorder de venir ou non, selon leurs besoins (Rocío).

Oui, surtout pour interagir avec les pairs, mais elles peuvent diminuer au fur et à mesure que le cours avance (Olga).

D'autres étudiants ont considéré que ces séances sont indispensables pour interagir avec leurs pairs et pour résoudre tous les doutes.

Oui pour résoudre les doutes ou pour évaluer par comparaison avec les pairs la compréhension des aspects traités. Ou pour faire des précisions grâce à l'aide de l'enseignant. En plus parce on communique aussi avec le langage corporel en donnant ainsi plus d'éléments pour exprimer les propres difficultés (Cecilia).

Oui, elles sont utiles. Mais on a dû s'en servir plus pour faire plus de rétroaction, parler plus avec ses pairs. Mais on ne l'a pas proposé, on était plutôt collé à chaque ordinateur, donc il a fallu des activités pour nous intégrer (Gilma).

Oui. Je pense qu'on en a manqué, surtout dans les derniers modules et qu'on ne les a pas demandées mais on a préféré profiter autrement de ce temps (Marta).

Deux étudiants ont considéré ces séances importantes, mais ils ont précisé que l'apprentissage n'est pas directement lié au nombre de ces séances, mais à la responsabilité de chaque individu.

En ce qui concerne le développement des habilités orales, je pense que le cours le fait assez bien dans les deux premiers modules et en plus c'était à nous de pratiquer. Dans mon cas j'utilise toujours des traducteurs oraux pour entendre et apprendre la prononciation correcte. Dans notre école de langues il y a un grand problème : nous ne parlons pas entre nous en français que dans les cas obligés, on ne participe pas dans le cours en présentiel. Nous avons l'habitude de masquer cette carence, c'est un prétexte, car pour apprendre à parler en français, il n'est pas nécessaire de suivre un cours, on doit parler, écouter, pratiquer (Érica).

Elles ont été insuffisantes dans le cours pour bien affirmer la compréhension des sujets. Je ne les ai pas proposées par honte ou pour être mal jugée par mes pairs. Par exemple après la séance où nous avons fait un exercice sur le résumé, j'ai bien compris, donc je suis partie très motivée pour chercher et faire d'autres exercices. En général il manque plus d'accompagnement en présentiel (Marina).

Finalement, un étudiant a mis l'accent sur l'importance de garder le caractère obligatoire des séances en présentiel, car les étudiants ne sont pas assez autonomes pour le décider.

Il faut exiger au début des séances en présentiel pour forcer la participation des apprenants, il faut coller la pression, l'autonomie est difficile car nous n'y sommes pas habitués (Adriana).

Pour continuer avec les appréciations des étudiants par rapport au cours, nous leur avons demandé, dans les deux questions suivantes, les aspects qu'ils ont le plus appréciés (question 11) et le moins (questions 12), dans le but de connaître de vive voix, les aspects à prendre en compte pour de futures améliorations.

11. Qu'est-ce que tu as aimé le plus du cours ?

La plupart des réponses concernent la liberté pour gérer le temps et l'utilisation des nouvelles technologies.

Le contrôle de mon temps, car j'avais un emploi, et l'opportunité de m'auto-exiger, de faire face aux difficultés, des fois je me proposais à faire des choses que ne faisais pas finalement. Mais, on prend conscience du processus (Adriana).

Le contrôle de mon temps. Car dans le cours en présentiel, je me sens souvent en retard dans l'élaboration des travaux, tandis que dans ce cours hybride on avait assez de temps pour chaque module et la remise de travaux se faisait par étapes sans se hâter (Marta).

*Travailler avec l'ordinateur et les nouvelles technologiques (Olga).
Que les activités étaient très bien présentées, tout était cohérent et bien expliqué, ordonnée et la page a été bien dessinée (Marina).*

La facilité de contrôler mon temps, réaliser les activités selon mes besoins et conditions. La plateforme est facile à manœuvrer. Et le cours facilite cette modalité (Jaime).

Il y a eu des étudiants qui ont apprécié le travail en autonomie, car ils étaient persuadés avoir développé des habiletés grâce à la modalité du cours.

Que j'ai développé mon autonomie et que j'ai augmenté mes capacités en technologies : connaissance de la plateforme, recherche de l'information en ligne (Gilma).

Tout. J'ai beaucoup développé mon indépendance et la confiance sur moi-même pour vérifier mes capacités et savoir de quoi je suis capable. Grâce à ce cours, je suis contente et je sais que peux plus (Érica).

12. Qu'est-ce que tu as aimé le moins du cours ?

Parmi les aspects du cours que les étudiants n'ont pas aimés, ils ont cité le manque d'interaction personnelle pour la pratique verbale de la langue et pour les travaux collaboratifs.

Le manque de rencontres pour écouter parler l'enseignant et parler avec ses pairs (Laura).

Le manque d'interaction et de travail en équipe (Jaime).

Le manque de contact avec ses pairs (Marina).

Le manque d'exercices des habilités orales (Adriana).

Un autre aspect a été la performance de chaque étudiant suscitée par la modalité du cours.

Que son caractère « libre » ne m'obligeait pas trop à travailler (Gilma).

Ne pas être capable de résoudre mes doutes par des questions sur les forums ou la messagerie, j'avais peur de gêner l'enseignante (Marta).

Ce que j'ai aimé le moins est plutôt lié à mon performance dans le cours. Au début j'étais très contente quand je croyais avoir tout compris. Puis lors de la réalisation des travaux contre la montre je voyais que j'avais plein de doutes que ne pouvais pas bien corriger (Érica).

Ces aspects non appréciés doivent être pris en compte à l'avenir dans des projets similaires.

Pour qualifier les exposés nous avons proposé la co-évaluation : chaque étudiant a été évalué par ses pairs sous la modération de l'enseignante. Nous avons choisi cette option pour deux raisons : l'une pour inciter les étudiants à assister aux exposés de leurs pairs et l'autre, pour les inviter à être critiques en mettant en pratique les critères étudiés pour un bon exposé. Pour ce faire, nous avons utilisé la même grille d'évaluation pour tous, chaque grille a été remplie par le reste de la classe à la fin de chaque exposé. Nous avons réalisé que les étudiants avaient les critères pour bien évaluer, mais leur rapport de camaraderie a affecté leur objectivité, quoique l'étudiant évalué ne soit pas présent. Un étudiant a mentionné cette situation comme l'aspect le moins apprécié du cours.

La co-évaluation des exposés, car nous n'avons pas présenté de bons exposés et l'évaluation n'a pas été rigoureuse car on avait peur pour sa condition de pair de donner une mauvaise note à un copain. Je pense que l'enseignant a dû qualifier pour éviter cet inconvénient. Une autre explication est que l'enseignant a peut-être facilité l'obtention de bonnes notes en sachant que les modules du résumé et l'essai seraient plus durs (Ligia).

Après les deux questions précédentes, il nous a paru intéressant de connaître explicitement les aspects que, selon les étudiants, il faut améliorer de ce cours.

13. Quelles suggestions tu ferais pour améliorer ce cours ?

Pour certains, le cours a été satisfaisant.

Aucune. Tout est bon : l'organisation, la plateforme facile à gérer (Laura).

Non, je l'ai beaucoup aimé comme ça. Bon accompagnement (Érica).

D'autres ont suggéré qu'il y ait plus d'exigence de la part de l'enseignante, surtout pour la remise des travaux et la liberté d'assister ou non aux séances en présentiel.

J'ai bien aimé la compréhension de l'enseignant pour repousser certaines dates lors de la remise des travaux au cas des difficultés. Les sanctions sont bonnes car c'est une manière d'exiger, cependant je pense que certaines fois l'enseignante a été très complaisante (Ligia).

Ne pas être flexible. Imposer des tâches ou des exercices pour les séances en présentiel. (Adriana).

Ne pas manquer les séances en présentiel (Marina).

Pour certains étudiants, il y a eu des aspects qui ont fait défaut ou qui ont été faiblement abordés et qui pourraient être modifiés, ce sont le travail collaboratif, le nombre d'exemples et les habiletés orales.

Proposer des activités dans le but de faire interagir les participants et travailler en équipe. Augmenter les activités pour exercer l'écoute par exemple proposer plus de textes oraux (Jaime).

Des fois un exemple ne suffit pas, mais l'enseignant ne peut pas le savoir si on ne le lui dit pas. J'aurais bien aimé travailler un peu de grammaire et de compréhension orale, c'est-à-dire de mettre plus du matériel audio et puis en cours en faire un débat. Car il est très important de ne pas gommer les deux habiletés orales au long du cours (Rocío).

Parmi les suggestions, le travail en équipe nous a paru être un grand manque du dispositif, car nous n'avons rien proposé dans ce sens. Nous en étions consciente lors de la création du cours, mais le contenu thématique était plus indiqué pour le travail individuel. Notre expérience en tant qu'enseignante nous permet de constater que lorsque les étudiants ne sont pas assez autonomes, le travail collaboratif est souvent déséquilibré, donc nous avons décidé de ne pas le proposer dans cette première expérience. Par ailleurs, lors du pilotage du cahier de bord des étudiants, ils avaient indiqué leurs préférences pour travailler seuls.

La communication dans un cours hybride est fondamentale pour que les étudiants ne se sentent pas abandonnés ou isolés et c'est une manière de compenser l'absence des séances en présentiel. Nous avons beaucoup invité et encouragé les étudiants à profiter des forums, mais la participation n'a pas correspondu à leur besoins.

14. As-tu bien profité des forums ? Pourquoi ?

Les étudiants ont reconnu l'importance des forums, mais ils ne s'en sont pas bien servis.

Les forums étaient pertinents, car on pouvait y voir les participations des tous. La plateforme a toujours très bien marché (Ligia).

Pas le chat. Mais j'ai bien profité des réponses données aux questions posées par mes pairs (Laura).

Les raisons pour justifier la faible participation aux forums étaient la peur de mal écrire, et par conséquent d'être critiqué, ou la préférence de faire appel à d'autres ressources comme demander aux pairs.

Non, le forum demande une grande maîtrise de l'écriture pour éviter les malentendus, donc je préfère me débrouiller par moi-même en cherchant ailleurs les réponses à mes questions (Cecilia).

Non, il y a certains qui sont plus doués pour participer, moi je préfère me débrouiller toute seule ou lire ce que les autres ont écrit ou leur demander à mes pairs lors de nos rencontres (Rocío).

Non, j'en ai profité un peu pour certains sujets mais seulement dans les cas nécessaires, car des fois je demandais à mes copains lorsque je les rencontrais à l'université (Gilma).

D'autres raisons étaient leurs doutes sur la pertinence du moment et sur le type de participation pour en faire une utilisation efficace.

Non, car pour bien profiter de cet espace, il fallait travailler à l'avance pour avoir du temps pour échanger avec les autres, mais on travaille toujours au dernier moment, des fois à cause de beaucoup de travail accumulé des autres matières (Gilma).

Non, j'hésitais à poser des questions, car je doutais de leur pertinence (Marta).

Non, toujours par honte (Marina).

Dans chaque module, nous avons invité les étudiants à participer aux forums en cas de difficultés et pour partager de l'information importante, ou pour faire des commentaires, des propositions ou des annonces... mais, cela n'a pas suffi pour les motiver.

Non, dans les forums je n'ai pas trouvé de raisons pour y poster quelque chose. De temps en temps je répondais une question posée par un de mes pairs, mais je ne proposais rien car tout était très clair pour moi, autrement dit je n'en ai pas eu besoin (Olga).

Oui, je posais des questions quand j'en avais besoin, mais je n'ai pas fait l'effort de partager de l'information dans les forums (Adriana).

Non. Dire que je n'ai pas d'Internet est un prétexte. On se limite à faire ce qui est impératif, car je travaille, mais je dois avouer qu'on peut si on veut (Jaime).

Dans cette question, nous leur avons aussi demandé s'ils s'étaient servis du chat, tous les étudiants ont manifesté son inutilité et ses faibles avantages.

L'horaire de chat n'était pas attirant. Si le chat aurait été obligatoire on y viendrait, il a fallu fixer des activités qualifiables à y faire en groupe. Son échec es dû au manque du caractère obligé (Ligia).

Le chat n'est pas très motivant (Érica).

Le Chat ? Jamais, car je ne chatte jamais (Adriana).

Le chat ne marchait pas très bien (Cecilia).

La quatrième partie de l'entretien a été consacré aux stratégies d'étude. Nous voulions savoir si la nouvelle modalité du cours avait modifié les stratégies des étudiants.

IV. Les stratégies d'étude

15. As-tu changé tes stratégies d'étude ? (à justifier)

La plupart des étudiants ont été d'accord avec le fait que cela avait modifié leurs habitudes d'étude.

Oui, je suis devenue plus ordonnée pour aborder les activités et lire le contenu (Rocío).

Dans ce cours, j'ai commencé à lire en essayant de comprendre globalement, après je faisais une lecture plus attentive et approfondie pour ne pas avoir de lacunes (Marta).

Car pour aborder un nouveau sujet, j'attends toujours les explications des autres, puis je pose des questions sur les doutes et finalement je fais une analyse sur ce que j'ai appris. En revanche, dans ce cours, il fallait analyser dès le début, observer les exemples, réfléchir sur ma compréhension, sur ce que je peux chercher pour aller plus loin. Je pense qu'on apprend plus avec ces stratégies et de manière plus durable (Gilma).

Pour certains étudiants, cette modalité les a incités à mieux approfondir les sujets en devenant plus indépendants.

Oui, d'une certaine manière pour la condition de travail individuel qui obligent à se débrouiller toute seul en cherchant sur Internet ou en demandant à quelqu'un, ou à l'enseignant dans les séances présentielles. Cette condition aussi m'ont fait réfléchir à l'efficacité des mes stratégies (Cecilia).

J'ai augmenté mes recherches documentaires, je suis devenue plus indépendante, avant je me contentais du matériel du cours à cause de mon manque de temps (Rocío).

D'autres étudiants ont exprimé le fait que la modalité du cours les a aidés à mieux organiser leurs activités et le temps pour les faire.

Je n'avais jamais consacré tant de temps à une seule activité, je lisais toute l'information dans un seul coup et faisais aussi toutes les activités, mais j'ai bien aimé, car je peux dire que tout s'est passé de manière automatique, je n'ai pas senti la charge (Olga).

Oui, maintenant je divise mon temps, je l'organise selon les différentes activités des matières. Étant ma situation de double étudiante universitaire, je comptais toujours sur les manques d'assistance permise pour profiter du temps chez moi. Grâce au cours, je suis plus attentive aux corrections de mes fautes pour ne pas les répéter (Érica).

Oui, un peu. J'ai profité des questionnaires pour apprendre de nouvelles stratégies. Je lis différemment, maintenant je fais des lectures globalement, pas de traduction mot à mot (Adriana).

Pour revenir, mais de manière plus indirecte, aux stratégies, nous avons demandé aux étudiants les conditions, selon eux, indispensables pour réussir un cours de ce type.

16. Quelles sont les conditions nécessaires pour réussir un cours comme celui-ci ? (si quelqu'un te demande des conseils)

La rigueur basée sur la discipline pour être organisé et responsable est nécessaire, et savoir se servir de l'accompagnement de la part de l'enseignant. Les conseils demandés concernent les stratégies d'ordre méthodologique, métacognitif et social.

Organisation et discipline. Car la virtualité est très exigeante et cette liberté du temps ne veut pas dire manque de compromis. Je pense qu'au contraire il faut s'y consacrer plus par rapport au cours totalement présentiel (Cecilia).

Responsabilité, il faut être conscient de son travail individuel, il faut bien analyser le matériel proposé, demander plus à l'enseignant pour lui demander de l'aide (Jaime).

Il faut être discipliné, travailler toujours à l'avance, demander toujours et profiter de l'occasion (Gilma).

La ponctualité et l'organisation sont devenues très importantes pour les étudiants, car les dates pour la remise des travaux étaient toujours fixées à l'avance et tout retard était sanctionné, c'est pour cette raison que les étudiants ont mis l'accent sur cet aspect.

Il faut être autonome surtout pour gérer son temps et faire les activités à l'avance et ainsi améliorer la qualité des résultats (Laura).

Il faut faire les devoirs à l'avance. Il faut beaucoup lire pour profiter de toute l'information. Contrôler son temps (Rocío).

Il faut être très attentif à la publication d'annonces de la part de l'enseignant, être toujours au courant. Je la visitais deux fois par semaine surtout pour ne pas perdre de vue les dates de remise de travaux et les publications de l'enseignante (Marta).

Il faut être très rigoureux, organisé avec le contrôle du temps et ne pas jamais laisser la réalisation des devoirs pour le dernier jour car on n'a pas de temps pour le réviser et corriger (Érica).

Être très attentif des dates pour organiser son temps, ponctuel et responsable (Marina).

D'autres conseils ont été exprimés en termes de stratégies pour augmenter l'apprentissage et le degré d'engagement.

Je ne me connectais pas tous les jours, mais quand je le faisais j'y travaillais beaucoup en essayant d'aborder le contenu du module et en le croisant avec le contenu des modules déjà vus (Cecilia).

On doit être indépendante, car on travaille seul, les occasions de demander aux autres sont plus rares ou différentes, mais c'est une manière de s'entraîner dans la vie professionnelle en tant qu'enseignant (Ligia).

Il faut trop se consacrer au cours, être consciente de ses besoins et objectifs (Érica).

Faire à l'écrit un horaire et le regarder permanemment pour se stimuler ou se punir pour le respecter (Adriana).

La partie suivante concerne l'aspect socio-affectif expérimenté pendant le suivi du cours.

V. Sentiments

17. Dans certains moments, t'es-tu senti(e) seul(e) ?

Concernant les sentiments de solitude, pour certains, c'était normal de travailler tout seul, donc la solitude a été transitoire ou simplement un choix.

Oui, au début je ne savais à qui demander lors des doutes, donc je consultais un collègue qui est français, mais après je travaillais toute seule (Ligia).

Jamais, j'adorais travailler chez moi (Olga).

Le reste a répondu négativement grâce à l'accompagnement permanent de l'enseignante.

Non, parce que l'enseignante était toujours disponible pour répondre dans les moyens de la plateforme. Ou des pairs dans l'université jusqu'au point de ne pas garder mes doutes (Gilma).

Non, pas du tout, car l'enseignant y étais toujours. Je pense que l'accompagnement de l'enseignant dans ce type de cours est indispensable quoiqu'on soit autonome (Laura).

Non, pas très seule, mais des fois on a envie de rencontrer l'enseignante pour lui poser des questions ou assister à une séance avec l'espoir de travailler un exercice. Le forum est toujours un appui et en plus l'enseignant était toujours disponible (Rocío).

Il y a eu d'autres formes différentes de contact que celui avec l'enseignant pour surmonter les moments ou les situations de solitude.

Non, j'ai travaillé souvent avec Gilma qui est très amie avec moi, on s'entraidait souvent pour éclaircir les doutes, pour réviser le travail de l'autre (Marta).

Non, je suis très amie avec Valeria, ce que nous a permis de travailler ensemble personnellement ou via Internet (Marina).

Les sentiments de solitude ou isolement sont l'une des principales causes d'abandon des cours ayant des composantes virtuelles, l'accompagnement permanent et efficace de l'enseignant s'avère comme un des remèdes pour lutter contre cette difficulté. Dans notre cours, aucun des étudiants n'a quitté le cours et tous ont bien réussi. Il est important de signaler qu'en revanche, deux étudiants ont quitté le cours en présentiel pour suivre le cours hybride : l'un de manière officielle (Jaime) et l'autre n'a pas participé à la recherche et que le seul cas abandon enregistré dans les deux cours s'est déroulé dans le cours en présentiel.

Les sentiments de solitude peuvent être passagers, mais ils peuvent être si forts que les étudiants peuvent même regretter de s'être inscrits dans le cours ou hésiter à rester. Nous avons posé cette question pour savoir si les étudiants, du cours sujet de notre recherche, ont expérimenté ces sentiments et dans le cas affirmatif, quelles en étaient les causes.

18. Dans certains moment as-tu regretté de t'être inscrit à ce cours ou as-tu senti envie de l'abandonner ? Pourquoi ?

Aucun des apprenants n'a répondu affirmativement. Les raisons données ont été de différentes natures.

Non, jamais, même dans le module du résumé que j'ai trouvé difficile, j'ai eu des sentiments de frustration et impuissance qui m'ont obligée à travailler, je n'ai pas pensé à quitter le cours, car on doit apprendre à faire face aux difficultés (Cecilia).

Jamais, je me demandais le pourquoi ce cours n'avait pas été proposé avant (Olga).

Non, au début je l'ai trouvé ennuyeux, mais après je m'y suis adapté. Mais je n'ai pas voulu retourner au cours en présentiel¹¹⁶ (Jaime).

Non, j'ai appris après mon inscription que le cours allait être hybride, j'ai adoré l'idée. Car je n'aime pas me lever très tôt (Marina).

Les relations sociales dans ce type de cours ne se font pas de la même manière que dans un cours en présentiel, les intégrants doivent s'y adapter pour que ces relations ne deviennent pas un inconvénient dans le déroulement du cours. Nous nous sommes intéressée à connaître l'avis des étudiants et l'impact que ce changement a produit.

19. Comment a été la relation avec tes pairs ? Et avec l'enseignant ?

En ce qui concerne les relations entre les étudiants, les opinions ont été divisées : certains ont trouvé une diminution des relations avec leurs pairs.

La relation avec les pairs n'est pas la même, car les rencontres sont plus rares, la communication et l'interaction diminuent (Marta).

Avec mes copains la relation est plus rare car on se voit moins, on ne peut pas connaître leurs performances, mais des fois quand on se voit on compare les notes obtenues (Érica).

La relation avec les pairs et l'enseignant a diminué. On se limite au forum tandis que dans le cours en présentiel on peut poser des questions dans le moment de la classe (Jaime).

D'autres pensaient que les relations n'avaient pas changé significativement, soit parce que les relations dans les cours en présentiel sont plutôt rares, soit parce que la modalité de cours ne les a pas affectées.

Avec mes pairs, il n'y a pas eu de vrai changement, car on se limite à faire partie des classes et à se rencontrer pour des travaux, mais c'est tout (Cecilia).

Je n'ai pas eu beaucoup d'interactions avec mes pairs, c'est comme toujours, dans les moments qu'on est ensemble, on parle toujours des sujets académiques (Ligia).

La relation n'est pas différente, car on avait beaucoup de contact avec ses pairs dans les moyens offerts par la plateforme et les séances en présentiel (Laura).

¹¹⁶ Au début du semestre académique, E3 a annulé son inscription au cours en présentiel quand il a appris l'existence du cours en modalité hybride.

Pour tous, la relation avec l'enseignant a été supérieure à celle considérée comme normale dans les cours en présentiel, ce parce que les moyens de communication sont plus utilisés et parce que l'accompagnement se fait de manière plus attentive, donc plus personnalisée.

Avec l'enseignant je pense que oui, car l'accompagnement est permanente, même plus que dans les cours en présentiel où on limite le contact à cet espace. Je dirais qu'on a une relation plus personnalisée, car on est capable de lui poser des questions que dans les séances présentiels on n'oserait pas poser par peur à être jugé par ses pairs. Les enseignants des cours en présentiel tardent beaucoup à répondre de courriels, donc on ne leur écrit presque jamais (Cecilia).

Avec l'enseignant on augmente le contact personnalisé pour lui poser des questions, avec l'autre cours que je suivais non-hybride je n'ai jamais parlé avec l'enseignant hors de la classe (Ligia).

Avec l'enseignant l'interaction personnelle diminue évidemment, mais augmente par les moyens de communication de la plateforme. Notre enseignant était toujours disponible pour me répondre, donc l'interaction avec elle a été très bonne (Marta).

L'avant-dernière partie de l'entretien a fait référence au remplissage du cahier de bord, autrement dit à la participation directe des étudiants dans la recherche. Pour eux, cette activité était constituée par un devoir de plus qui demandait évidemment du temps et de l'effort. Nous lui avons donné une valeur de 5% de la note de chaque module afin de stimuler leur participation par récompense. Tous ont été très responsables, ils l'ont rempli quatre fois sauf Elena et Oscar qui l'ont fait trois fois.

VI. Le cahier de bord :

20. Crois-tu que l'activité du remplissage du CB t'a aidé à réfléchir plus à ton processus d'apprentissage ? Pourquoi ?

En connaissant les réponses des étudiants, nous avons vérifié en effet que cette activité n'était pas intéressante pour eux et que la décision de lui donner une valeur sur la note a été efficace. Leurs avis sont variés. Il y a ceux qui ont trouvé le cahier comme un moyen pour réfléchir à leur processus d'apprentissage.

Le cahier m'a aidé à réfléchir. Il est long mais c'est un bon exercice car on pense à son processus et s'efforce à bien écrire. J'aurais bien pouvoir tout dire si on pourrait parler en espagnol, mais j'ai développé mon écriture (Ligia).

Oui, parce que on a l'habitude de travailler sans réfléchir sur ce qu'on apprend, ni sur les stratégies employées. Les domaines affectif, social et psychoaffectif m'ont paru très intéressants, car je n'y pensais jamais et car cette conscience m'a facilité la réalisation des activités postérieures (Gilma).

Je déteste réfléchir sur mes processus et sur ce que j'ai appris. Avec le cahier ces sentiments se sont allégés à la fin et je l'ai même trouvé confortable et plus facile. Ces réflexions peut-être je les fais mentalement car je n'aime pas les écrire. Je ne me suis jamais intéressée aux journaux intimes (Olga).

Comme le cahier de bord était une activité pour consigner leurs pensées par écrit, certains ont considéré cette activité comme une expérience intéressante pour développer leurs habiletés d'écriture.

Oui, malgré les plaintes de mes copains surtout sur sa longueur, je trouve que c'est un bon exercice d'écriture, de réflexion (Laura).

Oui, malgré son remplissage ennuyeux. Mais j'aimais quand je pouvais le remplir avec facilité. Les sentiments dans les derniers modules (résumé et essai) étaient plus proches à la frustration, le cahier m'a permis de me rendre compte que je devais faire plus d'exercices d'écriture, car j'ai du mal à écrire, à conjuguer, à écrire des idées logiques, à les connecter (Marta).

Afin de connaître leurs réflexions les plus « fraîches » et de soulager la tâche de remplissage du cahier de bord, nous leur avons suggéré de le remplir au fur et à mesure qu'ils travaillaient.

21. Comment tu le remplissais habituellement ?

Il y a eu ceux qui pour des raisons de choix liées à leurs habiletés ou préférences le remplissaient toujours à la fin, au moment de le rendre.

Toujours à la fin, une semaine avant de le remettre. C'est vrai qu'on oublie des choses, mais on garde ses sentiments de manière globale (Cecilia).

Je le remplissais toujours au dernier moment, car j'ai une bonne mémoire et en regardant la plateforme je pouvais associer mes activités au contenu (Ligia).

Toujours à la fin. Manque de responsabilité, je pense (Jaime).

D'autres le remplissaient progressivement, comme nous le leur avons indiqué.

Au début de chaque module, je le remplissais peu à peu et à la fin du module je le complétais de manière plus consciente (Gilma).

Je le remplissais au fur et à mesure, car j'ai une très mauvaise mémoire (Olga).

Certains aspects je les marquais au fur et à mesure que je faisais mes activités, mais pour des raisons de temps qui affecteraient la qualité, je le faisais en espagnol. Dans le dernier moment je mettais tout au point (Érica).

Je le faisais en deux parties au début (programmer) et à la fin pour m'auto-évaluer (Marina).

La question suivante nous a permis de connaître les degrés de difficulté du remplissage des différents domaines et ainsi établir une relation avec la compréhension de leur développement.

22. Quels étaient les domaines les plus faciles et les plus difficiles à remplir ?

Pour la plupart des étudiants, le domaine le plus difficile a été le métacognitif, car ils avaient du mal à exprimer les appréciations par rapport à leur processus d'apprentissage.

Le plus difficile a été domaine métacognitif car il fallait mettre en cause tout ce qui concernait positivement mon apprentissage (Cecilia).

Le métacognitif a été le plus difficile, car on n'est pas consciente de ses processus mentaux et ces processus se répètent. Le cognitif aussi (Adriana).

D'autres difficultés étaient plutôt personnelles.

Difficile ; méthodologie car il fallait tout expliquer pas à pas les activités faites, et pour moi qui aime les descriptions, il était de fois difficile à résumer (Ligia).

Pour moi, le domaine technique car je ne l'aimais pas trop (Marta).

Pour certains étudiants, le domaine psychoaffectif a été l'un de plus difficiles, car ils avaient du mal à exprimer leurs sentiments, mais en revanche pour d'autres, c'était le contraire.

Le plus difficile a été le psychoaffectif car pour moi c'est difficile d'exprimer mes sentiments (Cecilia).

Les plus difficiles : le métacognitif et l'affectif, car des fois, il est difficile d'exprimer ou se rappeler de ses sentiments (Gilma).

Le plus facile : le psychoaffectif, j'exprime facilement mes sentiments (Marta).

Facile : le psychoaffectif, car il suffisait de dire mes sentiments, j'ai dit une fois que j'étais triste, frustrée (Ligia).

Les domaines cognitif et informationnel ont aussi reçu des opinions divisées.

Le domaine le plus facile a été l'informationnel, car on y mettait les ressources (Cecilia).

Un domaine facile a été le cognitif : les stratégies, que je connais bien, car ça a été le sujet de mon exposé (Laura).

Les deux les plus faciles ont été l'informationnel et le cognitif, car ils occupaient plus mon temps dans le développement du module (Olga).

Pour finir l'entretien, nous avons décidé de demander encore une fois (déjà fait avec les évaluations de chaque module), mais cette fois de manière générale, leurs avis concernant

l'aspect médiatique du cours, c'est-à-dire le contenu et sa mise en forme sur la plateforme. Ce sont des aspects déterminants pour le déroulement du cours et l'engagement vis-à-vis des étudiants.

VII. Le matériel et la plateforme

23. Comment tu décrirais le matériel ?

Les opinions, plutôt favorables, ont confirmé les conclusions tirées de l'évaluation des modules. Les étudiants ont trouvé que le matériel était complet et suffisant et que les recherches d'information faites par leur initiative propre étaient un choix personnel.

Le matériel a été intéressant et adéquat, ni long ni court. Il a été précis, facile à gérer et suffisant pour les activités à réaliser. Si on cherchait quelque chose de plus c'était plutôt par plaisir (Gilma).

Ordonné, facile à comprendre, complet, suffisant. Si je cherchais ailleurs, je le faisais pour rassurer ma compréhension (Marta).

Ni long, ni répétitif. J'adore lire donc je complétais l'information avec mes lectures car j'aime bien accumuler de l'information. Le matériel était complet et approprié (Olga).

Nous avons créé notre propre matériel pour la plupart des sujets, mais pour inviter les étudiants à aller plus loin, nous avons aussi proposé des liens sur Internet. Certains étudiants ont bien compris notre objectif, mais d'autres ont trouvé que l'information était répétitive.

J'ai bien aimé le matériel élaboré par l'enseignant car c'était la condensation de l'information plus les exemples, tandis que les liens étaient longs et répétitifs (Rocío).

Des fois le matériel était un peu long. J'allais toujours plus loin pour approfondir, mais tout lire c'était dur. Je l'ai trouvé aussi un peu répétitif. J'ai préféré le matériel fait par l'enseignante car il était plus synthétisé (Adriana).

Si on dit qu'il a été répétitif, je pense qu'il est nécessaire, car on a besoin de lire le même contenu dit par plusieurs auteurs pour bien comprendre. Je ne lisais pas tout entièrement, je sélectionnais le plus nécessaire (Érica).

La dernière question concernait le moyen technique employé pour héberger le cours : la plateforme Moodle. Son opérationnalité et ses ressources pouvaient faciliter ou entraver les objectifs institutionnels et ceux concernant notre recherche.

24. Comment tu décrirais la plateforme ?

Cette question nous a permis de confirmer que la plateforme a très bien fonctionné et que les rares difficultés n'ont pas empêché le déroulement normal du cours, ni l'atteinte des objectifs académiques et de recherche.

La plateforme est très facile à gérer et la disponibilité permanente du contenu est un grand avantage, ce qui me permet d'avoir une vision globale du programme : ce qui est passé et c'est qui suit (Cecilia).

Facile à gérer et à y trouver l'information. Je me débrouille bien avec les technologiques. Je ne comprenais pas pourquoi mes copains se plaignaient des difficultés. Agréable à visualiser (Laura).

Facile et complète. Elle se plantait des fois pour la date limite de réception des travaux (Rocío).

Les commentaires des étudiants Laura et Rocío font référence aux occasions où l'Internet s'est « planté » pour des raisons techniques dans le réseau universitaire et à nos erreurs dans les changements des dates de la remise de travaux. Mais ces deux difficultés ont été conjoncturelles et très facilement résolues.

Tous les données collectées dans cette partie vont nous permettre de confirmer ou infirmer nos hypothèse, ainsi que répondre à nos questions de départ.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Pour la réalisation de cette recherche nous sommes partie d'une nécessité sociale qui concerne la permanence de jeunes Colombiens dans leur formation scolaire. Le nombre d'abandon de jeunes dans différentes institutions éducatives en Colombie est un motif de préoccupation. D'une part, une grande partie de la population apte pour l'éducation abandonne ses études avant de finir le primaire ou le secondaire et d'autre part, parmi ceux qui s'inscrivent à l'université environ 50 % ne terminent pas leurs études.

Les causes sont variées, mais nous nous sommes principalement concentrée sur celles liées aux situations socioéconomiques difficiles. Nous considérons que pour les étudiants qui veulent continuer leurs études, même en ayant simultanément un travail ou une disponibilité limitée de temps, une diminution des heures obligatoires de présence dans une formation complètement en présentiel constitue sans doute un allègement.

Étant donné les possibilités offertes actuellement par les TIC dans l'éducation, ajouté au fait que l'université d'Antioquia est disposée à s'en servir de manière favorable, nous avons créé un cours hybride au sein de la licence de langues vivantes qui est une formation entièrement en présentiel. Nous voulions observer son impact sur un groupe d'étudiants dont la plupart travaillaient. Ce qui nous a intéressée plus particulièrement, c'était d'une part d'atteindre les objectifs institutionnels et les objectifs personnels des étudiants et d'autre part, de connaître l'impact d'adaptation des étudiants à cette nouvelle modalité, surtout parce qu'ils devaient principalement travailler en autonomie. C'est ainsi que cette recherche s'inscrit dans la discipline de la didactique et l'enseignement du FLE par le moyen des TIC dans un contexte où elles sont bien accueillies, mais où leur utilisation est encore restreinte.

Cette dernière condition nous a amené à considérer un autre aspect très important pour que ce type de cours n'échoue pas, c'est-à-dire l'autonomie des étudiants. C'est pour cette raison que nous avons dénommé notre cours « autonomisant » pour indiquer un nouvel objectif à atteindre. Il fallait ainsi le proposer de telle sorte que les étudiants développent leur autonomie pendant le suivi du cours de FLE.

Pour arriver à bien comprendre la situation et mettre en œuvre ce dispositif, il a fallu explorer le contexte de l'éducation en Colombie et plus précisément celui de notre université ; examiner d'autres expériences, parfois propres à d'autres contextes et plutôt rares dans le nôtre, en Colombie, et aborder les concepts qui entourent nos deux axes principaux : la modalité hybride et le développement de l'autonomie.

Une étude sur le profil des étudiants, futurs enseignants d'anglais et/ou de FLE, et une autre sur les stratégies pour apprendre les langues étrangères nous ont servi de base pour dessiner et adapter le dispositif aux étudiants, tout en essayant toujours de les accompagner à tout moment.

Pour recueillir de l'information nous permettant d'évaluer le développement de l'autonomie des étudiants, nous avons administré un questionnaire, au début et à la fin du cours, basé sur les sept domaines (technologique, informatique, méthodologique, cognitif, métacognitif, social et psychoaffectif) de l'autonomie d'un étudiant proposés par Alberio (2003). Dans les deux questionnaires, les évolutions des réponses concernant les aspects constitutifs de leur autonomie, ont été de trois types : positives, négatives ou nulles. Pour contribuer au développement de l'autonomie des étudiants, nous les avons invités à remplir une enquête au début du cours sur leurs objectifs personnels afin de les amener à y réfléchir. De même, pendant le développement du cours, ils devaient remplir quatre fois (à la fin de chaque unité thématique ou module), un cahier de bord où ils devaient consigner leurs activités et leurs réflexions selon chacun de ces sept domaines.

Ces activités de recherche-action, auxquelles les étudiants ont participé, ont été proposées en français pour deux raisons. La première, parce que la langue cible doit être la langue dominante des cours, surtout dans notre cas, où le cours marque la fin du cycle basique. La deuxième raison, parce que nous considérons que développer d'autres activités en français, non comprises dans le plan d'études, permet aussi d'évaluer le progrès des étudiants. Ce progrès est visible dans les éléments linguistiques employés. Par exemple, pour le remplissage du cahier de bord, les étudiants se sont servis des champs lexicaux différents pour exprimer ce qui leur concernait personnellement, c'est-à-dire leurs arguments, leurs sentiments et leurs expériences. De même, pour répondre aux questionnaires, ils ont dû comprendre les questions et les propositions.

Tout le contenu hébergé sur la plateforme a été en français. Le matériel didactique, les consignes, et l'utilisation des moyens de communication ont été développés dans cette langue. Sauf les éléments de la plateforme, qui sont communes à toutes les formations de l'université, ont évidemment été en espagnol. Pour développer l'autonomie des étudiants, nous avons cherché à augmenter leur participation. Ils devaient aborder le matériel didactique et les outils de recherche eux-mêmes, en destinant ainsi les séances en présentiel à résoudre les problèmes de compréhension. La lecture des textes et des activités proposés sur la plateforme a contribué plus qu'un cours en présentiel au développement des habiletés de lecture et écriture.

Quant à l'impact de la modalité hybride, nous avons fait des enquêtes sur les atteintes des objectifs personnels et institutionnels à la fin de chaque unité thématique, ainsi que l'analyse des registres des activités des étudiants sur la plateforme, qui hébergeait le cours, pour connaître le type et la fréquence d'utilisation.

Un entretien individuel final nous a permis de connaître de vive voix la manière dont les étudiants avaient vécu cette expérience, leur perception sur le développement de leur autonomie et leurs impressions sur la modalité hybride.

En ce qui concerne la création du cours et sa mise en place dans le premier semestre 2013, il a fallu le préparer à l'avance, car tout cours hébergé sur la plateforme universitaire doit être révisé et approuvé avant d'être publié et mis à disposition. Cette révision comprend des ajustements dans la structure et surtout ce qui concerne le respect des droits d'auteur. C'est pendant le deuxième semestre 2012, alors que nous donnions le cours en présentiel, que nous avons créé parallèlement le cours hybride au fur et à mesure que nous développions le cours en présentiel.

Dans cette université publique, les grèves sont fréquentes, mais aucune ne s'est déroulée dans la période de déroulement du cours hybride. La grève est une des causes d'abandon étudiantin, cependant, nous pensons que si cette situation s'était passée, notre cours n'aurait pas été aussi affecté qu'avec les cours en présentiel. Au contraire, il aurait été « convenable » pour démontrer l'avantage de ce type de cours par sa nature autonome.

En ce qui concerne les résultats de cette recherche, ils peuvent être compris sous deux grands axes : l'un concernant l'impact d'un cours hybride dans une formation entièrement en présentiel dans notre contexte et l'autre la contribution ou non de cette modalité au

développement de l'autonomie des étudiants. Ces deux axes s'articulent, car sans doute l'un des plus grands impacts de la modalité hybride est le changement des représentations et actions relatives à l'apprentissage autonome.

Nous avons aussi atteint nos deux objectifs principaux. Le premier, éviter l'abandon, car aucun de nos étudiants n'a quitté le cours. Dans l'entretien final, ils ont avoué n'y avoir pas pensé. En revanche, dans le cours en présentiel une étudiante a quitté le cours et deux étudiants ont changé de modalité pour venir faire partie du cours hybride. Notre second objectif consistait à mettre en route un cours en licence avec une caractéristique spéciale : le nombre réduit d'heures de présence en classe, ce qui s'est constitué en condition favorable, notamment pour les étudiants qui devaient travailler (11/14 étudiants).

Dans la structure du cours, la proportion présentiel/hybride était égal, c'est-à-dire moitié-moitié. Comme les deux premiers modules (l'entretien et l'exposé oral) privilégiaient les compétences linguistiques orales, la présence aux séances s'est déroulée comme prévue. Mais dans le troisième module (le résumé) et le quatrième (l'essai argumentatif), où les compétences écrites primaient sur les compétences orales, la présence aux séances en présentiel a notablement diminué. Sur demande des étudiants et en leur faisant un peu confiance, nous avons accepté que les séances en présentiel soient accordées en cas de besoin, mais très peu d'étudiants les ont sollicitées. Selon les étudiants (dans leurs cahiers de bord et l'entretien final), nous pouvons affirmer que cette décision n'a pas été convenable ni pour l'atteinte des objectifs institutionnels ni pour le développement de leur autonomie, car le contenu de ces deux derniers modules demandait plus de travail accompagné en présentiel.

Dans les évaluations des différents aspects des modules (contenu, présentation du matériel, méthodologie/évaluation et atteint des objectifs), les commentaires favorables des étudiants ont été plus fréquents que les commentaires défavorables. Cependant, il y a des aspects à améliorer comme la relation entre le temps et la difficulté liée au contenu ainsi qu'entre la difficulté liée au contenu et le nombre de séances en présentiel. Pour certains étudiants, le contenu était répétitif, alors que pour nous c'était plutôt du renforcement. D'après les étudiants, le contenu était complet et clair, cependant dans certains cas, les étudiants ont consulté, généralement sur le web, d'autres ressources pour mieux comprendre et/ou pour aller plus loin.

Un autre facteur d'impact a été le changement d'avis par rapport aux formations non présentielles. En effet, au début du cours les étudiants ont manifesté leur crainte d'échouer à cause du manque de familiarité avec les TIC et le travail en autonomie. L'expérience leur a permis de découvrir une alternative différente pour suivre un cours, même une formation, surtout de nos jours où les offres de formation à distance ou hybrides sont de plus en plus fréquentes. Certains parmi eux ont ressenti leur pertinence et manifesté le besoin des cours hybrides dans la licence, ainsi que leur disposition à suivre un autre cours hybride dans l'avenir. Une telle acceptation nous indique que ces étudiants, comme futurs enseignants, ont changé favorablement leurs avis sur les environnements techno-pédagogiques et par conséquent, que nous avons un peu contribué positivement au changement de représentations envers les TICE dans la culture éducative des nouvelles générations.

Lorsque nous avons décidé de proposer un cours sous cette modalité, nous avons des questions de départ liées à l'impact sur le processus d'apprentissage des étudiants dans deux composantes assez importantes : la médiation et la médiatisation. La médiation, sans doute, a été l'une de nos priorités, car nous sommes certaine que notre accompagnement permanent est une des raisons pour lesquelles aucun des étudiants n'a abandonné le cours, la raison la plus parlante est leur avis commun sur l'accompagnement permanent et opportun de l'enseignante. Nonobstant, quoique l'accompagnement virtuel ait été permanent tout au long du cours, l'accompagnement présentiel a diminué durant la deuxième moitié du cours. Cette diminution, proposée et après regrettée par la plupart des étudiants, a été l'un des aspects faibles du cours, donc il ne doit pas être négligé dans les futurs cours de ce type. La proportion des séances en présentiel dans un cours hybride chez une population d'étudiants non habitués ne doit pas être supérieure à celle en présentiel. Nous avons tort de croire que la communication à travers les forums suppléerait ces dernières séances, mais cette expérience nous a démontré que pour s'en servir, il faut aussi être habitué et que l'enseignant, en tant que guide, ne peut pas permettre la prise de décisions qui, comme celle-ci, affectent le processus d'apprentissage et supposent une autonomie non atteinte.

En ce qui concerne la médiatisation, nous pouvons conclure qu'elle a contribué à l'apprentissage, car les étudiants, en plus d'avoir pu atteindre les objectifs du cours, n'ont pas eu de difficultés provenant de la modalité hybride, au contraire, selon leurs propres dire, ils ont avoué se sentir satisfaits de la présentation et du développement général du cours, jusqu'au point d'être disposés à suivre d'autres cours similaires. De même, les réflexions faites lors du remplissage du cahier de bord a été une expérience enrichissante, puisque le fait

d'analyser leurs actions dans les sept domaines les a rendu plus conscients de leur processus d'apprentissage.

Nous voulions aussi confirmer ou infirmer deux hypothèses dans notre contexte. La première sur l'effet positif sur les étudiants qui ont des contraintes spatio-temporelles et la deuxième sur le développement de leur autonomie. Pour la première, nous voulions d'une part éviter l'abandon du cours, et d'autre part leur donner plus de liberté à l'égard des séances en présentiel. L'horaire du cours était extrême : de 6h à 8h du matin, c'est vrai que la coïncidence avec celui du travail est plutôt basse, mais comme les étudiants ont l'habitude de se coucher tard et du mal à se lever tôt, les séances en autonomie leur ont permis une meilleure gestion de leur temps. À noter que dans les cours en présentiel les absences à cet horaire sont plutôt fréquentes.

Aucun des étudiants n'a quitté le cours hybride, cependant plusieurs étudiants ont beaucoup manqué lors des dernières séances en présentiel. En revanche, comme nous l'avons indiqué dans la page précédente, dans le cours en présentiel que nous développons en parallèle, une fille a quitté le cours et deux garçons ont changé de modalité. Nous avons observé que l'absentéisme, dans le cours en présentiel a été moins important que dans le cours hybride.

Quant à la deuxième hypothèse, il fallait démontrer que grâce au cours hybride les étudiants avaient éprouvé un certain développement de leur autonomie. Les conditions dans lesquelles le cours a été offert et le remplissage du cahier de bord ont produit des évolutions dans les différents aspects évalués dans l'autonomie. Nous avons classifié ces évolutions comme positives si les étudiants avaient indiqué une meilleure performance des habiletés comprises dans les sept domaines à la fin du semestre par rapport au début (contraste entre les réponses du questionnaire initial et final sur l'autonomie). Une évolution nulle si aucun changement ne s'était passé et négative si le niveau de performance était inférieur à la fin du cours. De manière générale, le nombre d'évolutions le plus important se trouve dans les évolutions positives, suivies des évolutions négatives. Par rapport au cours parallèle en présentiel, dans le cours hybride les évolutions positives sont plus nombreuses et les évolutions négatives moins nombreuses. Ces différences nous indiquent qu'en effet les étudiants ont éprouvé un certain développement de leur autonomie.

Avec cette thèse nous avons pu confirmer nos deux hypothèses et répondre à nos questions de départ. Toutefois, ce qui représente à nos yeux la plus grande satisfaction c'est d'avoir

démontré qu'un cours hybride de langues, dans notre contexte où il est rare, peut se développer normalement et avec un succès relatif. Il suffit de s'ouvrir à de nouvelles modalités qui offrent des changements dans la méthodologie, aux relations entre les participants et à la manière de présenter le contenu, tout en faisant attention à bien les adapter au contexte. Cette adaptation comprend l'observation permanente des besoins institutionnels et personnels ainsi que des ressources disponibles.

Ce travail pourra servir de référence dans l'avenir, nous espérons bientôt, dans l'inclusion de cours hybrides dans la Licence en langues vivantes, jusqu'à présent offerte seulement en modalité présentielle. En Colombie, les formations à distance sont en voie de développement et se voient comme une perspective prometteuse, des recherches comme la nôtre peuvent ainsi un peu contribuer à que ce développement soit une réalité.

Les cours de langues étrangères qui sont offerts dans les universités en Colombie ne sont pas exclusifs des licences en langues vivantes, presque toutes les universités ont des centres de langues où les cours pour apprendre d'autres langues que l'anglais sont disponibles. Les étudiants qui suivent d'autres formations veulent aussi apprendre le portugais, le français, le chinois, l'allemand, l'italien...mais ils abandonnent souvent ces cours, parce qu'ils doivent privilégier les cours propres à leur formation professionnelle. Une des raisons de cet abandon est l'incompatibilité d'horaire ou le manque de temps pour assister à ces cours. Nous voyons ici un public potentiel qui pourrait bien s'adapter et bénéficier des cours hybrides.

Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre contextuel (cf. *supra* p.54), l'université d'Antioquia a 11 antennes dans le département d'Antioquia, où les formations sont proposées de manière non permanente. Cette modalité d'offre se fait pendant deux ou trois cohortes, c'est-à-dire que les licences ne sont pas permanentes. Les raisons, entre autres, obéissent aux limitations de la disponibilité des professeurs provenant de Medellín et des espaces de cours encore en développement. Nous considérons que les cours hybrides soulageraient ces difficultés et qu'avec une bonne gestion et une bonne équipe administrative l'éventail d'offres pourrait être élargi. Cette modalité présente aussi un avantage pour les étudiants, qui dans la plupart des cas, doivent se déplacer des villages des alentours jusqu'au campus.

Au plan scientifique, les TICE seront, à moyen ou à long terme, un défi pour l'éducation en Colombie. Il faut préparer le terrain, notamment l'équipe humaine, les ressources et surtout

convaincre ceux qui pensent que la meilleure et seule manière d'apprendre se fait en face à face avec l'enseignant. Les nouvelles générations sont invitées à participer à ces changements, et une des manières de le faire, c'est de montrer à présent dans nos salles de classe les avantages et les implications d'une bonne adaptation aux nouveautés. Ce encore mieux si ces étudiants, futurs enseignants, les mettent en place, comme c'est notre cas, dans les futures classes dont ils auront la responsabilité. C'est pour cette raison que nous considérons que les recherches-action concernant la didactique de langues réalisées pendant la formation des futurs enseignants de langues a un enjeu supplémentaire par rapport à celles réalisées dans d'autres formations, l'expérience vécue en tant que futurs enseignants est ainsi enrichie grâce à leur participation.

En Colombie, l'utilisation des nouvelles technologies ne se fait pas encore de la manière la plus convenable dans les cours de la licence en langues vivantes, ni moins encore, dans les autres institutions éducatives. C'est pour cette raison que nous pensons que pour commencer à introduire les concepts et les expériences face aux pratiques d'enseignement et apprentissage des langues étrangères, il faut proposer des cours de formation continue pour les enseignants afin de leur faire connaître les utilités et les implications de TICE.

Dans l'antenne qui se trouve à l'Est de Medellín (*Seccional Carmen de Viboral*), nous développons actuellement un projet pour proposer un cours TICE (technologies de l'information et la communication pour l'enseignement), dirigé aux enseignants de langues étrangères des différentes institutions éducatives de la région. Ce cours présente un contenu théorique et un contenu pratique adapté aux besoins et aux ressources dans le but d'aider les enseignants à se servir adéquatement des TIC.

Une des lignes de l'équipe de recherche, de l'université à laquelle nous appartenons, s'occupe précisément des TIC et de l'autonomie. Nous considérons que notre thèse sème des antécédents réels pour continuer le développement des cours hybrides au sein de l'école de langues. La situation des étudiants travailleurs et les résultats ont démontré l'utilité et la pertinence de ce cours dans notre contexte. C'est pour cette raison que notre équipe de recherche peut continuer à proposer le développement et l'évaluation d'autres expériences basées sur nos hypothèses et aider ainsi à solutionner les problèmes multiples dont nous avons déjà parlé. D'ailleurs, les TIC ne sont pas exclusives des cours hybrides ou de ceux qui sont en modalité totalement à distance. L'utilisation correcte et adéquate des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ainsi que la promotion du

développement de l'autonomie chez les étudiants, est une des grandes responsabilités des institutions formatrices d'enseignants. Notre équipe de recherche doit évaluer l'utilisation actuelle dans les cours de notre école de langues afin de proposer des actions pour optimiser leur usage.

Être à l'avant-garde de l'actualité des nouvelles TIC, ainsi que la connaissance actualisée des études réalisées dans les contextes semblables au nôtre, est un des besoins indispensables de notre équipe de recherche. Les contacts avec d'autres institutions ayant des intérêts et des conditions communs est un des moyens d'accéder et d'échanger de l'information importante.

Finalement, la divulgation via des articles, des conférences et des participations dans des événements académiques publics (congrès, colloques, séminaires...) ne doit pas être négligé, car c'est ainsi que l'on fait connaître son travail et qu'on peut connaître ceux des pairs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBARELLO, L. (2003). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique* (éd. 2^e). Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- ALBERO, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur* (pp. 139-159). Paris: Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Disponible en ligne : Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, 47-59. Disponible à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663/document>
- AMAYA, R. G. (2007). Autonomía universitaria y derecho a la educación : alcances y límites en los procesos disciplinarios de la instituciones educativas de educación superior. *Revista de estudios sociales*(26), 158-165. Disponible à l'adresse : <http://res.uniandes.edu.co/view.php/263/index.php?id=263>
- ANDRÉ, B. (1989). *Autonomie et enseignement et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier-Hatier.
- ARDILA, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia ¿problemas de compromiso colectivo? *Revista educación y desarrollo social*, 5(2), 44-55.
- ARDILA María, BECERRA, Luz et CAÑAS, Natalia. (2012). Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia : realidades y retos. *Íkala*, 17, 61-79. Disponible en ligne : http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322012000100005
- BARAHONA, H. (2009). La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos, en un contexto de educación superior de Bogotá, Colombia. *Entramado*, 5(2), 28-42. Disponible en ligne: <http://www.redalyc.org/pdf/2654/265419724003.pdf>
- BARBOT, M.-J. e. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARBOT, Marie-José et LANCIEN, Thierry. (2003). *Notions et questions N°7*. Lyon: ENS.
- BARBOT, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*(28), 29-46.

- BARBOT, M.-J. e. (2008). Des ressources pédagogiques à usagers : vers l'autonomisation de l'étudiant. Dans G. e. JACQUINOT, *L'université et les TIC chronique d'une innovation annoncée* (pp. 143-178). Bruxelles: De Boeck.
- BARRERA-OSORIO Felipe, M. D. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia : diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- BEILLEROT, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Trema 23 : Approche anthropologique en éducation et en formation I, La relation éducative dans ses fondements et ses particularités*, 27-34. Disponible en ligne : <http://trema.revues.org/572>
- BELISLE, C. (2003). Médiations humaines et médiatisation technologiques médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. *Notions et Questions. Médiation, médiatisation et apprentissages*(7), 16-34.
- BENITO, D. (2009). La figura del e-moderador en el entorno e-learning. *Relada (Revista electrónica de ADA)*, 3(2), 160-167.
- BENSON, & Phil. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Lang. Teach*, 40(1), 21-40.
- BLAIS, A. et DURAND, C. (2009). Le sondage. En B. (. GAUTHIER, *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (págs. 445-448). Québec: Presses de L'université du Québec.
- BLANCHET Alain, C. R. (1989). *Técnicas de encuesta en ciencias sociales (Techniques d'enquête en sciences sociales)*. Madrid: Narcea.
- BLIN, F. (1998). Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia. *Études de Linguistique Appliquée*, 215-266. Disponible en ligne : edutice-00000231
- BOURDET, J. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic*, 10(1), 23-32. Disponible à l'adresse : <http://alsic.revues.org/index522.html?file=1>
- BOURDET, Jean-François et LEROUX, Pascal. (2009). "Dispositifs de formation en ligne" De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29.
- BOURDET, J.-F. (2014a, octobre 06). Les problématiques de conception en formation à distance : Logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs [En ligne]*. Consulté le mars 17, 2015, sur <http://dms.revues.org.ezproxy.univ-paris3.fr/808>
- BOURDET, J.-F. e. (2014b). Entretien avec Jean-François Bourdet et Nicolas Postec, sur l'évolution et la gestion des formations à distance. *Distances et savoir* [En ligne], 6 | 2014, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 19 mars 2015. URL : <http://dms.revues.org/713>
- BROOK, C. et OLIVER, R (2003). Online learning communities: Investigating a design framework. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2), 139-160. Disponible à l'adresse: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/brook.html>

- BUITRAGO, O. e. (2000). Educación personalizada, una modalidad educativa. *Revista de Ciencias Humanas [en ligne]*(26).
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>
- CADET, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles? représentation? culture éducative? Clarification terminologique. *Les cahiers de Acedle* (2), 36-51.
- CALVO, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia, estudio diagnóstico*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- CARDONA, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI educación virtual , online y @learning elementos para la discusión. *Eductec. revista electrónica de tecnología*(15). Disponible à l'adresse .
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/car.htm>
- CASTAÑO, E. G. (2006). Análisis asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. *Lecturas de Economía*(65), 9-36.
- CASTRILLÓN, M. (1995). La saga de la Escuela de Idiomas. *Récit présenté lors du cinquantième anniversaire de l'École de Langues*. Medellín, Colombia: Non publié.
- CELIK, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic*, 11(1). Disponible à l'adresse :
<http://alsic.revues.org/833>
- CEMBALO, M. e. (1973). Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie. *Mélanges pédagogiques CRAPEL*. CHARLIER, B. D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 496-496.
- CHARLIER Bernadette, D. N. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoir*, 4, 469-496.
- CHINI, & Danielle. (2001). Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel . *ASP[en ligne]*. <http://asp.revues.org/1901>
- CHISS, J.-L. et CICUREL, F. (2005). Présentation générale. Dans C. J.-L. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel et D. Véronique (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: PUF, 4-12.
- CREUZÉ, A. (2010). Former les tuteurs à distance l'expérience de l'institut français de Madrid. *Distances et savoirs*, 8(3), 447-461.
- DECAMPS, S. (2007, 01-02). *Analyse des pratiques du tutorat au sein des formations ouvertes et à distance (FOAD) bénéficiant du soutien de l'agence universitaire de la francophonie (AUF)*. : Université de Mons-Hainaut.
- DEGACHE C, N. E. (2007). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Actes de colloque EPAL*. Grenoble. Disponible à l'adresse :
http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm

- DE KETELE, J.-m. et ROEGIERS, Xavier. (2009). *Méthodologie du recueil d'information : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: Boeck.
- DEBON, C. (2006). Autoformation et modèles pédagogiques réperables dans les formations médiatisées. *L'autoformation : actualité et perspectives*, 3(168). Disponible à l'adresse : <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GD3L5I8H4ksJ:lllearning.fre e-h.net/A- GRAF/Textes/ArticleLEDUCATION%2520PERMANENTE%2520sept06.pdf+&cd=1 &hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- DEMAZIÈRE, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Alsic*, 10(1), 5-21. Disponible à l'adresse : <http://alsic.revues.org/220>
- DENIS, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- DESCHRYVER Nathalie (coord.) et CHARLIER Bernadette(Coord.), B. S. (2012). *Dispositifs hybride, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Rapport final HY-SUP, Université de Lyon, Lyon. Disponible en ligne à l'adresse : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- DÍAZ, J. e. (2010). *Determinantes económicos y sociales de la deserción estudiantil universitaria: Un estudio de Caso*. Medellín: Mémoire-Faculté de Sciences économiques.
- DUPLÀA Emmanuel, GALISSON. Arnaud et CHOPLIN, Hugues. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il ? Proposition pour du tutorat proactif à partir de deux expériences de FOAD. *EIAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 477-484). Strasbourg: INRP-Paris. Disponible à l'adresse : <http://archiveeiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf>
- DUVEAU-PATUREAU, V. (2006). Quels environnements pour (bien) apprendre avec le e-learning. *Les cahiers de l'Asdifle Les usages des tice en FLE/FLS*(17), 37-47.
- FAYAD, J. (2008, junio). ¡Y qué de la formación docente! Del saber pedagógico tecnologizado(Tecnología de la comunicación y de la documentación) al saber pedagógico socializado (Tecnología subjetivista). *Revista Educación y Humanismo*(14), 116-128.
- FICHEZ, E. (2003). La médiatisation au risque de l'industrialisation. *Notions et questions - Médiation, médiatisation et apprentissages*, 7, 103-113.
- GARROT-LAVOUÉ, É. (2008). *Plate-forme support à l'Interconnexion de Communautés de Pratique (ICP). Application au tutorat avec TE-Cap*. Lyon: Thèse de l'Institut National des Sciences Appliquées.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS. *Alsic*, 7. <http://alsic.u-strasbg.fr>

- GETTLIFFE-GRANT, N. (2004). Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages. *Alsic [en ligne]*, 7. <http://alsic.revues.org/2322>
- GÓMEZ, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*(12), 69-86.
- GIROUX, S. et TREMBLAY, Ginette . (2004). *Metodología de la Ciencias Humanas : La investigación en Acción*. México: México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- GLIKMAN, V. (2011). Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité. En D. L.-J. Depover Christian, *Le tutorat en formation à distance* (págs. 137-158). Bruxelles: Boeck Supérieur.
- GONZÁLEZ, A. PULIDO, Marta. (2005a). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia
- GONZÁLEZ, A. (2005b). *Proyecto educativo institucional de la Escuela de Idiomas de la universidad de Antioquia*. Medellín: UdeA.
- GONZÁLEZ, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 456-504.
- GOUNON Patricia, L. P. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire [en ligne]*, 3(1). Disponible à l'adresse :
- GREMMO, M.-J. et RILEY, P. (1995). Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée. *Mélanges CRAPEL*(23), 81-107.
- GUILLAUME, N. (2009). Un modèle d'Animation : vision synthétique des fonctions tutorales. in *Tutorales la revue de t@d, la communauté de pratiques des tuteurs à distance [en ligne]*(2). <http://jacques.rodet.free.fr/tutorial2.pdf>
- GUICHON, N. (1998). Le journal de conception, un révélateur de l'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue. *IUFM Nord-Pas de Calais*, 235-245.
- GUZMÁN Carolina, D. D. (2009). *La deserción estudiantil en la educación superior en Colombia, metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos de prevención*. Ministerio de educación Nacional. Disponible en ligne : http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- HERRERA, M. (1993). Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación : 1930-1946. *Revista Colombiana de Educacion*(26), 97-124. Disponible à l'adresse . http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf
- HOLEC, H. (1979). *Conséil de la coopération culturelle du conseil de l'Europe. Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Nancy. Disponible en ligne : <http://www.lerif.net/A-RAF/membres/Textes/CONSEIL%20DE%20LA%20COOPERATION%20CULTURELLE.pdf>

- HOTTE, R. (2011). Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne. En D. L.-J. DEPOVER Christian, *Le tutorat en formation à distance* (págs. 227-238). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- JACQUINOT, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Notions et questions- Médiation, médiatisation et apprentissages*(7), 127-135.
- JACQUINOT, G. et FICHEZ, E (dir.). (2008). *L'université et les TIC chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles: De Boeck.
- JÉZÉGOU, A. (2006). La recherche de flexibilité en formation : conceptions et usages de l'autoformation. *Éducation permanente*(168), 113-122. Disponible à l'adresse : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/32/07/PDF/Jezegou_Education_Permanente_n_168.pdf
- JÉZÉGOU, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343-364. Disponible à l'adresse . <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-343.htm>
- JÉZÉGOU, A. (2009). Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif. *Revue de l'éducation à distance*, 24(2), 83-108. Disponible à l'adresse : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/625>
- JIMÉNEZ, M. (2007). Pedagogy for Autonomy in Modern Language Education: The EuroPAL contribution. *Learner Autonomy in Language Learning*.
- LANG, E. (2010). *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*. Zurich: Thèse Faculté des Lettres de l'Université de Zurich.
- LAVOIE Luisette, MARQUIS. D et LAURIN, P. (2003). *La recherche-action théorie et pratique*. Québec: Presses universitaires de Québec.
- LEBEAUPIN, T. (17). Internet, usages et innovations : quelle intégration en cours de FLE. *Les cahiers de l'Asdifle Les usages des tice en FLE/FLS*, 23-35.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif, guide méthodologique pour la réalisation de projets individuels*. Montréal: Éditions nouvelles.
- LÉVY, P. (2004). *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace (traduction de Felino MARTÍNEZ)*. La Habana: La Découverte. Disponible en ligne : <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- LINARD, M. (2002). Conception de dispositifs et changements de paradigme en formation. *Éducation permanente*(152), 143-156.
- LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. En B. (. ALBERO, *Autoformation et enseignement supérieur* (págs. 241-263). Hermes/Lavoisier. Disponible en ligne : 2-7462-0663-3. edutice-00000276

- LITTLE, D. (1991). Learner Autonomy : Definitions, Issues and Problems. *Authentik Language Learning Resources Ltd*, 62.
- LYTLE, D. (2003). *Play and educational theory and practices* . États-unis: Westport, Conn. : Praeger.
- MANDERSCHIED, J.-C. (2007).). *L'enseignement en ligne a l'université et dans les formations professionnelles, pourquoi ? comment?* . Bruxelles: De Boeck.
- MANGENOT, F. (2011). Spécificités du tutorat en Langues. En D. L.-J. DEPOVER Christian, *Le tutorat en formation à distance* (págs. 213-225). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- MACLUHAN, M. (1978). *De l'oeil à l'oreille*. Paris: Denoël-Gonthier, Paris, 202p.
- MEN. (2009). *Organización del sistema educativo, conceptos generales de la educación primaria, básica y media*. Bogotá: Codesocial.
- MEN. (2010). Ingreso, permanencia y educación. *Educación superior boletín informativo*(14), 20.
- NARCY-COMBES, J. P. (2004, Octobre). La notion de ressources à l'heure du numérique. *Notions et questions*(8), 43-58.
- NARCY-COMBES, J. P. (2005). *Didactique de langues et TIC:vers une recherche-action responsable*: Ophrys. Paris.
- NISSEN, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic (Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 10(1), 129-144. Disponible à l'adresse : <http://alsic.revues.org/617>
- NISSEN, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode. *Les cahiers de l'Asdifle*, 6(1), 197-200. Disponible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Nissen_Cahiers-Acedle_6-1.pdf
- NISSEN, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? . *Les langues modernes*, 18-27.
- OLSON, D. (2005). *L'école entre institution et pédagogie*. Paris: RETZ.
- ORREGO, Luz et DÍAZ, Ana. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras : inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 103-142.
- OVERMANN. (s.d.). Consulté le Oct. 22, 2011. Dsponible en ligne : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/autonomie.html>
- PAIVANDI, S. (2009). L'enseignement à distance : un facteur de changement à l'université. En C. (. SUM-MI KIN, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université implication pédagogique* (págs. 177-188). Bruxelles: De Boeck Univesité.

- PEETERS Hugues, C. P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermes*, 15-23.
- PERAYA, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel . *Hermes. Le dispositif, entre usage et concept.* , 153-167.
- PERAYA, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. *Colloque du Gresec : Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation.* Grenoble, France.
- PERAYA, D. (2014, 05 16-18). La problématique du changement. De l'artefact à l'humain, du wiki au groupe. *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. Actes du 24ème Congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire.* Montréal, Canada: Université du Québec. Disponible à l'adresse : http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/tt/cofor-1/textes/07_conf_fin.pdf
- POISSON, D. (2003). Médiatisation du processus de médiation-médiatisation. *Notions et questions. Médiation, médiatisation et apprentissages*(7), 89-101.
- POISSON, D. (1996). Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de TRIGONE. *Pratiques de formation et d'aide à l'autoformation/Deuxième colloque européen sur l'autoformation* (pp. 12-21). Lille: Les cahiers d'étude du CUEEP 32-33.
- RICHER, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique duFLE. *Synergies*, 47-58.
- QUINTIN, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. Dans C. D.-J. DEPOVER, *Le tutorat en formation à distance* (p. 6186). Bruxelles: De Boeck supérieur.
- REFFAY Christophe, C. Y. (2005). Approche minimaliste de la formation d'enseignants du supérieur au rôle de concepteur-tuteur de cours en ligne . *ProfeTIC [en ligne]*. Disponible : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/94/49/PDF/ReffayChanierprepublie2005.pdf>
- RESTREPO, B. (2006). Tendencias actuales en la educación superior: rumbos del mundo y rumbos del país. *Revista Educación y pedagogía*, 18(46), 79-90.
- RICHER, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique duFLE. *Synergies*, 47-58.
- RIVENS Annick, E. M. (2009). Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? *Les cahiers de l'Acedle*, 6(1), 221-244.
- RIVENS, A. et BARBOT.-J. (2009). *Dispositifs médiatisés en langue et accompagnement-tutorat.* Lille: Université Charles-de-Gaulle.
- RIVIÈRE, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky.* Bruxelles: Pierre Mardaga.
- RODET, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. Dans D. L.-J. DEPOVER Christian, *Le tutorat en formation à distance* (pp. 159-170). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- ROMERO Fernando, TOBÓN. Marta. (2000). La universidad virtual: Análisis de la situación global. *Revista de Ciencias Humanas [en línea]*(26). Disponible à l'adresse: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/romero.htm>
- RUSSEL, A. J. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines* . Bruxelles: De Boeck Université.
- SALCEDO, A. (2010). Deseercción universitaria en Colombia. *Revista academia y virtualidad*, 3(1).
- SOUBEIGA, S. (2007). FOAD et mondialisation : adéquation des formes et des contenus d'enseignement aux cultures et cultes des pays du Sud . En J.-C. MANDERSCHIED, *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles, comment et pourquoi?* (págs. 295-303). Bruxelles: De Boeck Université.
- SPAËTH, V. (2014). Pour l'histoire en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES). In B. C. AGUILAR José, *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques*. Paris: Riveneuve.
- TINTO, V. (2010). Tres lecciones cinco estrategias. *Educación superior*, 18. Disponible en ligne : http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-92779_archivo_pdf_Boletin14.pdf
- VALDÉS, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formations : Les formations hybrides*. Paris: Mémoire de DESS.
- VALLEJO Mercedes, M. D. (2011). Tarea y competencia comunicativas: reflexiones desde un grupo focal. *Íkala*, 160-197. Disponible en ligne : <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/9911>
- VÁSQUEZ, Johana C.E. (2003). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Facultad de Sciences Économiques.
- VAYER, P. (1993). *Le principe d'autonomie et de l'éducation*. Paris: EFS.
- VINDEVOGHE, M. et al. (1998). *Autoformation éducative et enseignement universitaire*. Montpellier: Union des Physiciens Institut National de Recherche Pédagogique. Disponible à l'adresse : <http://www.inrp.fr/Tecne/Rencontre/Jipsp8/Pdf/AutoForm.pdf>

Dictionnaires

- AMEKA, Bernard. (2006). *Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation*. Paris: Nathan.
- CNRTL. (s.d.). Récupéré sur Centre national de ressources textuelles et lexicales: <http://www.cnrtl.fr/>
- ROBERT, J.-p. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* . Paris: Ophrys.

Sites Internet institutionnels

- DANE. (10 de 2005). *Plan de acción para la focalización de los subsidios para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado el 10 de 08 de 2013, de Compes 3386: <http://www.dane.gov.co/>
- EDUCNET. (s.f.). *Enseignement supérieur*. Obtenido de COMPETICE: <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/index.php>
- EL TIEMPO. (s.f.). Obtenido de Periódico: <http://m.eltiempo.com/>
- IDIOMAS, I. E. (s.d.). *Instituto electrónico de idiomas*. Consulté le 2013, sur <http://institutoelectronicodeidiomas.edu.co/>
- FRANCIA EN COLOMBIA. *Embajada de Francia en Bogotá*. (2010, 01 14). Consulté le 2013, sur <http://www.ambafrance-co.org/Cooperacion-Universitaria-y>
- GIRALDO, J. (2013). *Balance Social 2013*. Consulté le 02 2014, 02, sur UdeA Escuela de Idiomas: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/Diseno/Archivos/archivos/Balance%20Social%202013.pdf>
- MEN. (2008). *Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el spadies*. Consulté le 01 02, 2014, sur Ministerio de Educación: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_determinantes_desercion.pdf
- LA FRANCE ET LA COLOMBIE. (s.d.). Consulté le 2013, sur <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/colombie/la-france-et-la-colombie/>
- VELÁSQUEZ, Felipe et LÓPEZ Eduardo. (s.d.). Una mirada crítica al papel de las TIC en la educación superior en Colombia. *E-mail educativo Universidad Nacional*. Recuperé sur Universidad Nacional de Colombia: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ak9KkZTz42AJ:www.revista.s.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12623+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- MEDELLÍN. (s.d.). Recuperé sur Alcaldía de Medellín: [tp://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin](http://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin)
- MEN. (2008). *Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el spadies*. Consulté le 01 02, 2014, sur Ministerio de Educación: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_determinantes_desercion.pdf
- MINCULTURA. (s.d.). Consulté le 2013, sur <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- MINTIC. (s.d.). Consulté le 11 16, 2013, sur Ministerio de las tecnologías y la comunicación: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-channel.html>

- MINVIVIENDA. (2005, 10 10). *Plan de acción para la focalización de los subsidios para servicios públicos domiciliarios*. Consulté le 12 21, 2013, sur Ministerio de Vivienda: <http://www.minvivienda.gov.co/>
- OEI. (s.d.). *Sistemas Educativos Nacionales*. Récupéré sur Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura: <http://www.oei.es/quipu/colombia/#sis2>
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. (2008, 05 02). Récupéré sur <http://web.presidencia.gov.co>
- SECRETARIA GENERAL DEL SENADO. (s.d.). Récupéré sur <http://www.secretariasenado.gov.co/>
- SENA. (s.d.). Récupéré sur Servicio Nacional de Aprendizaje: <http://www.sena.edu.co/Paginas/Inicio.aspx>
- SPADIES. (s.d.). Récupéré sur :: <http://www.mineduccion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-propertyname-2895.html>
- SUPERSERVICIOS. (2009-2010). Récupéré sur Superintendencia de servicios públicos domiciliarios. <http://www.superservicios.gov.co/>
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. (s.d.). Récupéré sur UdeA: <http://www.udea.edu.co/>
- UdeA. (2013). *MULTILINGUA*. Consulté le 08 08, 2013, sur <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/D.EstudiarEscuela/K.seccionServicios/C.multilingua>
- UdeA. (s.d.). *Aprende en línea*. Consulté le 08 08, 2013, sur Programa de integración de tecnologías a la docencia: <http://aprendeonline.udea.edu.co/>
- UdeA. (s.d.). *CIIC*. Consulté le 08 08, 2013, sur Centro Internacional de Idiomas y Culturas: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/EscuelaIdiomas/EstudiarEscuela/Idiomas%20UdeA/ED.Programa%20de%20Alem%C3%A1n%20CIIC1?_piref357_75984629_357_75984608_75984608.tabstring=Tab3
- UdeA. (s.d.). *El 2011 en cifras*. Consulté le 08 10, 2013, sur http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/UdeANoticias/Especiales/5%20cifras
- UdeA. (s.d.). *Plan de desarrollo 2006-2016* . Consulté le 22 12, 2013, sur http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/BibliotecaPortal/ElementosDiseno/Documentos/General/plan_dlo.pdf
- UNESCO. (2011, 10). *Donnés mondiales d'éducation*. Consulté le 11 2013, sur Bureau International d'éducation: <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/donnees-mondiales-de-leducation.html>

Sites Internet non institutionnels

ACTUALÍCESE.COM. (s.d.). Récupéré sur <http://actualicese.com/>

ARBELÁEZ, M. (2013, 11 19). *La UdeA no discrimina estratos sociales*. Récupéré sur El mundo:
http://www.elmundo.com/portal/vida/educacion/la_ude_a_no_discrimina_estratos_sociales.php

CHAREILLE, S. (s.f.). *Doscientos años de enseñanza del francés en Colombia*. Obtenido de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos10/colom/colom.shtml>

FRANKLIN MERCADERO Y PUBLICIDAD. (s.d.). Récupéré sur <http://www.franklinmercaderoypublicidad.com/>

GUÉLY, E. (2007). *Développer l'autonomie et favoriser l'utilisation de l'Internet : enjeux communs pour la mise en œuvre d'innovations pédagogiques*. Récupéré sur hal.archives-ouvertes: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/03/47/PDF/proposition.pdf>

HOTTE V, B. R. (2007). *Guide d'orientation pour la scénarisation du tutorat en ligne*. Consulté le 04 14, 2012, sur Profetic: <http://www.profetic.org/>

LISOWSKI, M. (2010). *L'e-tutorat*. Récupéré sur centre-inffo: <http://www.centre-inffo.fr/L-e-tutorat.html>

ORTAER, I. (2012). *Médiation et médiatisation*. Récupéré sur Tecfaetu: http://tecfaetu.unige.ch/perso/maltt/ortaer6/comel/ortaer_ipek_mediatiation_et_mediation3.pdf

PERAYA, D. (s.d.). *TECFA*. Récupéré sur Technologies de la formation et de l'apprentissage: <http://tecfa.unige.ch/perso/peraya/index.php?page=accueil>

SAPIENS RESEARCH. (s.d.). Consulté le 2 2012, sur <http://www.sapiensresearch.org/ranking/u-sapiens>

TRABAJANDO.COM. (s.d.). Consulté le 02 23, 2014, sur <http://www.trabajando.com.co/contenido/noticia/9268/solo-un-43-de-los-colombianos-domina-mas-de-un-idioma.html>

INDEX DES AUTEURS

A

Albarello	308, 309
Albero	102, 103, 148, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 172, 196, 197, 199, 213, 214, 215, 216, 315, 336
Amaya	154
Ameka	96, 160
André	16, 157, 181
Annot	50
Arbélaez	58
Ardila	37, 52

B

Barahona	154
Barbot	118, 119, 120, 121, 122, 128, 132, 144, 158, 160, 161, 261, 263
Barchechat	127
Barrera	35
Beacco	346
Beillerot	126
Belisle	132
Benito	116, 121
Benson	146
Bézille	132
Blais	185, 214
Blanchet	262, 307, 308
Blin	155, 156
Bourdet	7, 111, 115, 116, 120, 123, 129, 153, 301
Brook	153, 157
Bruner	127
Buitrago	154

C

Cadet	7, 14
Cardona	50
Castano	11
Castrillón	61, 62, 63, 65
Celik	116
Cembalo-Holec	19
Chanier	122
Chareille	38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46
Charlier	101, 103, 104, 105, 111, 115, 123, 125, 128, 129
Chini	127
Chiss	15
Choplin	117
Cicurel	15
Creuzé	117, 120

D

De Ketele	308
Debon	149
Decamps	116
Degache	17
Demaizière	116, 130
Denis	118, 119, 120, 121

Deschryver	104, 105, 111, 115, 123, 125, 128, 129, 133, 139, 141
Díaz	94, 169, 199
Duplâa	117
Durand	185, 214
Duveau-Patureau	16, 95
	11

F

Fayad	14
Fichez	115, 129, 132
	17

G

Galisson	117
Garrot	122
Germain	158
Gettiffe	132, 133, 263, 264
Giraldo	71
Giroux	185, 214, 261, 308
Glikman	116, 119, 120, 122
Gómez	14, 15
González	38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 65, 73, 81, 83, 84
Gounon	117, 122
Gremmo	153, 156
Guély	147, 156, 157
Guichon	263
Guillaume	119, 120, 121
Guzmán	11, 88, 91

H

Herrera	25
Holec	145, 146, 194
Hotte	119

J

Jacquinet	115, 116, 133, 160
Jézégou	133, 134, 139
Jiménez	146

L

Lancien	128
Lang	145
Laurin	177, 180
Lavoie	177, 178, 179, 180, 308, 309
Lebeaupin	96
Lessard-Hébert	179, 261
Lévy	155, 160
Linard	17, 102, 147, 148, 160
Lisowski	116
Little	146, 155
López	96
Lytle	127

M

MacLuhan	128
Macré	263
Maignine	133
Manderscheid	16, 142, 144, 181
Mangenot	116
Marquis	177, 188
Meunier	129

N

Narcy-Combes	7, 50, 84, 107, 178
Neill	144
Netten	158
Nissen	16, 17, 105, 118, 119, 121, 141, 144, 148, 159, 161, 163, 164, 165

O

Oliver	153
Olson	205
Orrego	144, 169, 199
Ouellet	179
Overmann	153
Oxford	169

P

Paivandi	96
Peeters	101, 103
Peltier	105, 107, 133
Peraya	101, 102, 103, 104, 105, 107, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 133, 139, 141
Piaget	153
Poisson	131
Pouts-Lajus	127

Q

Quintin	118
---------	-----

R

Rabardel	128, 129
Reffay	122
Restrepo	50
Richer	12
Riley	156
Rivens	118, 119, 120, 121, 122, 144, 158, 161, 261, 263
Rivière	126
Rodet	117, 121
Roegiers	308
Romero	100
Russel	307

S

Salcedo	11, 89, 90
Samurçay	128, 129
Soubeiga	16
Spaëth	7, 38

T

Tinto	91
Tobón	100
Tremblay	185, 214, 308

V

Valdés	96, 106, 125
Vallejo	17
Vásquez	11, 87, 92
Vayer	144
Velásquez	96
Véronique	346
Vigotski	126, 127, 153
Vindevoghe	148, 149

INDEX DES NOTIONS

A

abandon	15, 16, 18, 58, 68, 70, 85, 87, 88, 89, 90, 92
institutionnel	92
précoce	92, 93
prématuré	92, 94
tardif	92, 94
taux d'abandon	11, 27, 32, 87, 90, 97, 100
accompagnement	18, 109, 115
apprenant autonome	145, 146, 148
apprendre à apprendre	51, 155, 156
apprentissage	19, 110
artefact	102
autoformation	16, 113, 132, 144, 147
autonomie	14, 16, 17, 18, 144, 145, 146, 154, 157
autonomisation	119
autonomisant	17, 133, 158

B

bilinguisme	52
blend	104
blended	100

C

cahier de bord	165, 262, 263
carnet de bord	119, 261
chat	17
communication synchrone	108
compétences	14, 16
composante	107, 110, 115, 135
contenu linguistique	20
Cours	
cours présentiel	17
cours hybrides	16, 95
crédits	73
culture éducative	14, 15, 16, 100, 115, 157, 169
cycle avancé	73, 77
cycle basique	73, 77

D

développement professionnel	7
dimension	107, 110
Dispositif	17, 18, 95, 101, 102, 103
dispositif mixte	20
dispositif hybride	16, 19, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 123, 176
dispositif hybride autonomisant	18
dispositif médiatique	124
Distance	108
cours à distance	16
éducation à distance	16
séances à distance	16

E

Éducation	27
éducation à distance	95
éducation basique primaire	31
éducation basique secondaire	31
éducation formelle	29, 35
éducation moyenne formelle	33
éducation moyenne technique	34
éducation non formelle	29, 71
éducation primaire	27
éducation secondaire	28
éducation supérieure	28, 29, 34, 37, 50, 54, 88, 149
éducation technique	28
Enseignant	16, 62, 81
enseignant-tuteur	115, 116
enseignant-modérateur	17
Enseignement	19, 40, 103, 110
enseignement du FLE	47
enseignement du français	24, 52, 62, 65
Environnement	
environnement médiatisé	134
environnement pédagogique	113
environnement technologique	104
environnement technopédagogique	104, 106, 107, 108, 109, 123, 129, 133
environnement virtuel	113
étudiant autonome	17
étudiant-travailleur	11

F

flexibilité	95
Formation	
formation à distance	95
formation autonomisante	159
formation des enseignants	14, 24, 27, 28, 36
formation en FLE	13
formation en ligne	16
formation éthique	82
formation hybride	105
formation médiatisées	101
formation professionnelle	13, 35
formations en français	66
formations en présentiel	17
formations extra-universitaires	71
formations intra-universitaires	66
formations professionnelles	38, 65
formations technologiques	27
forum	17

H

hybridation	114
hybride	50, 103, 104
hybrider	105, 141

I	
ingénierie de formation	125
Innovation	16, 64, 104, 115
innovation technologique	52
innovation pédagogique	18,105
innovation programmatique	52
innovation technopédagogique	17, 20,106
instrument	128, 130
Internet	67, 96, 157
Intervention	
intervention réactive	117
intervention proactive	117

L	
langue étrangère	48, 61, 62, 65,67,69, 71

M	
médiation	17, 19, 104, 106, 109, 122, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 141
formes de médiation	129
médiateur	130, 131
re-médiation	130
médiatisation	17, 19, 104, 106, 108, 122, 123, 124, 132
médium	101, 128
messages	17
mixte	95
Moodle	13, 96, 285
multimédia	108, 159

N	
nouvelles technologies	19, 67, 82

O	
outil	20, 63, 85, 108,109, 159
ouverture	133
degré d'ouverture	139

P	
pédagogie de l'autonomie	19
pédagogie autonomisante	14, 15, 17, 144, 157
plateforme	85

Q	
questionnaire	185, 186, 214, 216

R	
recherche-action	12, 19, 177, 178, 179, 261
représentation	15
ressources	18, 108, 109, 112, 123
rôle	20, 115, 116, 122, 130

S	
Savoir	

savoir pédagogique	15
savoir professionnel	15
scénario	111
Séances	
Séances à distance	18,111
séances en autonomie	16
séances en présentiel	16, 18,20,95
séances virtuelles	20
strate socioéconomique	56, 58
stratégies d'apprentissage	18, 84, 144, 163, 169
système éducatif	24, 25,35, 89
système éducatif formel	29

T	
technopédagogique	104
TIC	24, 49, 51, 56, 82
TICE	24, 51, 52, 56, 76, 82, 96
tuteur	115, 116, 117, 118
typologie	20
typologie des dispositifs hybrides	110

V	
Virtuel	50

LISTE DE TABLES

I. Table de figures

Figure 1 : Présentiel enrichi par l'usage de supports multimédias (COMPETICE) _____	112
Figure 2 : Présentiel "amélioré" en amont et en aval (COMPETICE) _____	113
Figure 3 : Présentiel allégé (COMPETICE) _____	113
Figure 4 : Présentiel réduit (COMPETICE) _____	114
Figure 5 : Présentiel « quasi inexistant » (COMPETICE) _____	114

II. Table d'images

Image 1: Carte de Colombie.....	39
Image 2 : Carte des antennes de l'UdeA dans les différentes régions du département.....	54
Image 3 : Vue aérienne du campus de l'UdeA et de l'école de langues	55
Image 4 : Carte de distribution des strates socioéconomiques dans les différents quartiers à Medellín	57
Image 5 : École de Langues de l'UdeA	61
Image 6 : Capture d'écran des consignes pour l'enquête-devoir sur les objectifs des étudiants.....	194
Image 7 : Copie d'écran pendant de la deuxième tentative de communiquer par chat.....	267
Image 8 : Modèle deux proposé pour évaluer l'exposé oral	291
Image 9 : Page 1d'un exemple de la grille remplie selon la co-évaluation de la classe.	292
Image 10 : Page 2 de l'exemple d'une grille remplie selon la co-évaluation de la classe.	292

III. Table de graphiques

Graphique 1 : Nombre total des élèves inscrits à l'éducation basique et moyenne (2002-2012).....	31
Graphique 2 : Pourcentage des élèves inscrits dans les Écoles normales supérieures 1993-2003 (Calvo, 2004 :50).....	34
Graphique 3 : Réponses à la Q.1 dans les deux questionnaires	217
Graphique 4 : Réponses à la Q.2 dans les deux questionnaires	218
Graphique 5 : Réponses à la Q.3 dans les deux questionnaires	218
Graphique 6 : Réponses à la Q.4 dans les deux questionnaires	219
Graphique 7 : Résultats totaux du domaine technique	220
Graphique 8 : Réponses à la Q.6 dans les deux questionnaires	223
Graphique 9 : Réponses à la Q.7 dans les deux questionnaires	224
Graphique 10 : Réponses à la Q.8 dans les deux questionnaires	224
Graphique 11 : Réponses à la Q.9 dans les deux questionnaires	225
Graphique 12 : Réponses à la Q.10 dans les deux questionnaires	225

Graphique 13: Réponses à la Q.12 dans les deux questionnaires	228
Graphique 14 : Réponses à la Q.13 dans les deux questionnaires	228
Graphique 15 : Réponses à la Q.14 dans les deux questionnaires	229
Graphique 16 : Réponses à la Q.15 dans les deux questionnaires	229
Graphique 17 : Réponses à la Q.16 dans les deux questionnaires	230
Graphique 18 : Réponses à la Q.17 dans les deux questionnaires	230
Graphique 19 : Réponses à la Q.19 dans les deux questionnaires	233
Graphique 20 : Réponses à la Q.20 dans les deux questionnaires	234
Graphique 21 : Réponses à la Q.21 dans les deux questionnaires	234
Graphique 22 : Réponses à la Q.22 dans les deux questionnaires	235
Graphique 23: Réponses à la Q.23 dans les deux questionnaires	235
Graphique 24 : Réponses à la Q.25 dans les deux questionnaires	238
Graphique 25 : Réponses à la Q.26 dans les deux questionnaires	238
Graphique 26 : Réponses à la Q.27 dans les deux questionnaires	239
Graphique 27 : Réponses à la Q.28 dans les deux questionnaires	239
Graphique 28 : Réponses à la Q.29 dans les deux questionnaires	240
Graphique 29 : Réponses à la Q.31 dans les deux questionnaires	243
Graphique 30 : Réponses à la Q.32 dans les deux questionnaires	243
Graphique 31 : Réponses à la Q.33 dans les deux questionnaires	243
Graphique 32 : Réponses à la Q.34 dans les deux questionnaires	244
Graphique 33 : Réponses à la Q.35 dans les deux questionnaires	244
Graphique 34 : Réponses à la Q.37 dans les deux questionnaires	247
Graphique 35 : Réponses à la Q.38 dans les deux questionnaires	248
Graphique 36 : Réponses à la Q.39 dans les deux questionnaires	248
Graphique 37 : Réponses à la Q.40 dans les deux questionnaires	248
Graphique 38 : Réponses à la Q.41 dans les deux questionnaires	249
Graphique 39 : Réponses à la Q.42 dans les deux questionnaires	249
Graphique 40 : Réponses à la Q.43 dans les deux questionnaires	250
Graphique 41 : Réponses à la Q.44 dans les deux questionnaires	250
Graphique 42 : Choix totaux du questionnaire initial	254
Graphique 43: Choix totaux du questionnaire final	255

IV. Table de tableaux

Tableau 1 : Système éducatif colombien présenté en niveaux, cycles, programmes, durée et titres	30
Tableau 2 : Taux d'abandon des élèves des institutions étatiques	33
Tableau 3 : Statistique de la population colombienne scolarisée (2009-2011)	34
Tableau 4 : distribution de la population de Medellín en strates socioéconomiques en 2006	57
Tableau 5 : Frais d'inscription à l'UdeA en 2013 selon la strate socioéconomique	58
Tableau 6 : Total d'étudiants inscrits à Multilingua entre 2010-2013	69
Tableau 7 : Nombre d'étudiants certifiés à Multilingua entre 2010-2013	69
Tableau 8 : Nombre d'étudiants et de groupes en compétence en lecture en français durant 2013 (Giraldo, 2013).	70
Tableau 9 : Nombre d'étudiants au CIIC en 2013	73
Tableau 10 : Plan d'études de la Licence en Langues Vivantes de l'UdeA.	75

Tableau 11 : Proposition du nouveau plan d'étude pour la Licence en langues vivantes. Octobre 3 2013.	76
Tableau 12 : Chiffres en pourcentage d'abandon précoce des étudiants de l'EL dans la période comprise de 1996 à 2002.	93
Tableau 13 : Taux d'abandon prématuré dans la même période et le taux d'abandon total calculé entre 1998 et 2002.	93
Tableau 14 : Taux de permanence des étudiants de l'UdeA en 2012	94
Tableau 15 : Dimensions et composantes pour établir la typologie des dispositifs hybrides (Peraya et Peltier, 2012 : 54-56).	109
Tableau 16 : Typologie des dispositifs hybrides et leur configuration (Peraya et Peltier, 2012 : 57)	110
Tableau 17 : Fonctions génériques de la médiatisation (Peraya 2008 : 5-6)	125
Tableau 18 : Catégories et composantes pour évaluer le degré d'ouverture d'un environnement éducatif (Jézégou, 2009)	135
Tableau 19 : Proportion des modalités d'apprentissage selon le nombre d'heures de la formation à manière d'exemple.	136
Tableau 20 : Questionnaire pour obtenir le score de chaque composante selon le degré de liberté de choix des apprenants (Jézégou, 2009).	137
Tableau 21 : Grille finale pour calculer le degré d'ouverture du dispositif hybride (Jézégou, 2009).	138
Tableau 22: Grille du degré d'ouverture de chaque catégorie (Jézégou, 2009).	139
Tableau 23 : Typologie des environnements éducatifs selon le degré d'ouverture (Jézégou, 2009 : 94)	139
Tableau 24 : Comparaison des six types de dispositifs selon la fréquence d'apparition de chaque composante (Peraya et Peltier, 2012 : 80-81).	140
Tableau 25 : Modèle pédagogique 2 dans les dispositifs de formation médiatisés, selon Debon (2006 :6-7).	152
Tableau 26: Domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant selon Albergo (2003 : 6-7)	168
Tableau 27: Outils employés pour la collecte des données	184
Tableau 28: Présentation des étudiants et leurs caractéristiques	187
Tableau 29 : Distribution des étudiants selon leur strate socioéconomique	187
Tableau 30: Activités réalisées par les étudiants pour apprendre le français	188
Tableau 31: Occupations des étudiants alternes aux études	189
Tableau 32: Temps quotidien consacré à une activité différente des études	190
Tableau 33: Raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits à ce cours	190
Tableau 34: Aspects considérés importants pour réussir un cours en ligne	192
Tableau 35: Ce qui représente suivre un cours en ligne dans une formation en présentiel	193
Tableau 36: Stratégies de mémorisation et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	202
Tableau 37: Stratégies cognitives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	204
Tableau 38: Stratégies de compensation et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	206
Tableau 39 : Stratégies de métacognitives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	208
Tableau 40: Stratégies affectives et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	209
Tableau 41: Stratégies sociales et nombre de choix selon la fréquence d'utilisation	210
Tableau 42: Grille récapitulative des choix selon le type de stratégie et la fréquence d'utilisation	211
Tableau 43: Description et nombre de questions des sept domaines constitutifs du questionnaire sur l'autonomie	215

Tableau 44: Noms et adjectifs pour faire référence à l'échelle de réponses du questionnaire sur l'autonomie _____	217
Tableau 45: Évolution des choix dans le domaine technique _____	222
Tableau 46: Résultats totaux du domaine informationnel _____	226
Tableau 47 : Évolutions des choix dans le domaine informationnel _____	227
Tableau 48: Résultats totaux du domaine méthodologique _____	231
Tableau 49: Évolutions dans le domaine méthodologique _____	232
Tableau 50: Résultats totaux du domaine social _____	236
Tableau 51: Évolutions dans le domaine social _____	237
Tableau 52: Résultats totaux du domaine cognitif _____	241
Tableau 53: Évolutions dans le domaine cognitif _____	242
Tableau 54: Résultats totaux du domaine métacognitif _____	245
Tableau 55: Évolutions dans le domaine métacognitif _____	246
Tableau 56: Résultats totaux du domaine psychoaffectif _____	251
Tableau 57: Évolutions dans le domaine psychoaffectif _____	252
Tableau 58: Tableau comparatif du nombre de choix totaux dans chaque niveau dans les deux questionnaires _____	256
Tableau 59: Évolutions totales des choix faits dans les deux moments du questionnaire sur l'autonomie dans la classe hybride _____	257
Tableau 60 : Proportion des évolutions dans les choix du groupe hybride _____	258
Tableau 61: Évolutions totales des choix faits dans les deux moments du questionnaire sur l'autonomie dans la classe contrôle _____	259
Tableau 62 : Proportion des évolutions dans les choix du groupe contrôle _____	260
Tableau 63: Tableau comparatif des pourcentages des trois types d'évolutions entre les deux classes _____	260
Tableau 64: Aspects compris dans le cahier de bord des étudiants _____	265
Tableau 65: Modules du cours leur contenu et date _____	288
Tableau 66: Réponses à la question concernant l'apprentissage pour préparer, apprécier et présenter un exposé oral _____	294
Tableau 67: réponses à la question concernant l'apprentissage pour rédiger un résumé ____	297
Tableau 68 : réponses à la question concernant l'apprentissage pour écrire un essai argumentatif _____	298
Tableau 69:Registre de visites de la plateforme pendant le déroulement du Module I : l'entretien _____	302
Tableau 70: Registre de visite de la plateforme pendant le déroulement du Module II : l'exposé oral _____	303
Tableau 71:Registre de visites de la plateforme pendant le déroulement du Module III : le résumé _____	304
Tableau 72:Registre de visite de la plateforme pendant le déroulement du Module IV: l'essai argumentatif _____	305
Tableau 73: Tableau récapitulatif du nombre des visites _____	306
Tableau 74: Étudiant interviewés _____	309

Table de matières

RÉSUMÉ	3
DÉDICACE	6
REMERCIEMENTS	7
SOMMAIRE	8
TABLE DE SIGLES	10
INTRODUCTION	11
PARTIE I : ÉLÉMENTS CONTEXTUELS	22
CHAPITRE I : CONTEXTE POLITICO-LINGUISTIQUE	23
1.1 Histoire et évolution du système éducatif colombien	25
1.1.1 Avant 1950	25
1.1.2 Après les années 1950	27
1.2 Le système éducatif actuel	28
1.2.1 Éducation préscolaire (maternelle)	30
1.2.2 Éducation basique	31
1.2.3 Éducation moyenne	33
1.2.4 Éducation supérieure	34
1.3 Histoire de l'enseignement du français en Colombie	38
1.3.1 Francisation de la cour espagnole	39
1.3.2 Le français dans le royaume de la Nouvelle-Grenade	40
1.3.3 Le français à l'époque coloniale	40
1.3.4 Le français de l'indépendance à la deuxième République	41
1.3.5 Enseignement du français dans le secondaire	41
1.3.5.1 Les années 1960	44
1.3.5.2 Les années 1970	44
1.3.6 Formation pour les enseignants de français	45
1.3.7 Langues étrangères en Colombie	48
1.4 Les TICE (Technologies de l'information et la communication pour l'éducation) dans l'enseignement de langues étrangères en Colombie	49
1.5 Conclusion du chapitre	52
CHAPITRE II : L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA (UdeA), UNE INSTITUTION PUBLIQUE	53
2.1 Description générale	54
2.2 Caractéristiques socioéconomiques des étudiants	56
2.3 Conclusion du chapitre	59
CHAPITRE III : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ D'ANTIOQUIA	60
3.1 Brève histoire de l'enseignement du français à l'UdeA	61
3.2 Formations actuelles en français à l'UdeA	65
3.2.1 Multilingua	66
3.2.2 Compétence en lecture	69
3.2.3 CIIC	71

CHAPITRE VII : ORIGINE DE LA RECHERCHE	174
7.1 Intérêt personnel	175
7.2 Intérêt éducatif	176
7.3 Pourquoi la recherche action ?	177
7.3.1 Structure méthodologique de la recherche-action	179
7.4 Problématique et hypothèses	180
CHAPITRE VIII : OUTILS DE LA RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNÉES	182
8.1 Outils de recherche au début du cours	185
8.1.1 Enquête sur le profil des étudiants	186
8.1.1.1 Conclusion de l'enquête sur le profil des étudiants	193
8.1.2 Enquête par questionnaire sur les objectifs des étudiants	194
8.1.2.2 Conclusion de l'enquête sur les objectifs des étudiants	199
8.1.3 Enquête par questionnaire sur les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants pour apprendre une langue étrangère	199
8.1.3.1 Stratégies directes	201
Stratégies de mémorisation	201
Stratégies cognitives	203
Stratégies de compensation	206
8.1.3.2 Stratégies Indirectes	208
Stratégies métacognitives	208
Stratégies affectives	209
Stratégies sociales	210
8.1.4 Analyse comparative des résultats des deux questionnaires sur l'autonomie	213
8.1.4.1 Domaine technique	217
8.1.4.2 Domaine informationnel	223
8.1.4.3 Domaine méthodologique	228
8.1.4.4 Domaine social	233
8.1.4.5 Domaine cognitif	237
8.1.4.6 Domaine métacognitif	242
8.1.4.7 Domaine psychoaffectif	247
8.2 Outils de recherche pendant le déroulement du cours	261
8.2.1 Le journal de bord du chercheur	261
8.2.2 Les cahiers de bord des étudiants	262
Domaine technologique	265
Domaine informationnel	268
Domaine méthodologique	270
Domaine social	272
Domaine cognitif	275
Domaine métacognitif	278
Domaine psychoaffectif	281
8.2.3 Évaluation des modules	284
8.2.3.1 Module II : l'exposé oral	288
8.2.3.2 Module III : le résumé	295
8.2.3.3 Module IV : l'essai argumentatif	297
8.2.4 Registres d'activités sur la plateforme	301
Module I	302
Module II	303
Module III	304

Module IV _____	305
8.3 Outils de recherche à la fin du cours _____	307
8.3.1 Questionnaire final sur l'autonomie. _____	307
8.3.2 Entretien final avec les étudiants _____	307
CONCLUSION GÉNÉRALE _____	335
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	344
Dictionnaires _____	352
Sites Internet institutionnels _____	353
Sites Internet non institutionnels _____	355
INDEX DES AUTEURS	357
INDEX DES NOTIONS	359
LISTE DE TABLES	362
I. Table de figures _____	362
II. Table d'images _____	362
III. Table de graphiques _____	362
IV. Table de tableaux _____	363
Table de matières _____	366

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale « Langage et langues :

Description, théorisation, transmission » (ED 268)

Laboratoire de Didactique des langues, des textes et des cultures

(DILTEC, EA 2288)

Claudia CARDONA

VERS UN DISPOSITIF HYBRIDE AUTONOMISANT POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE EN COLOMBIE

Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université
d'Antioquia

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

réalisée sous la direction de Mme Valérie SPAËTH

Soutenue le 8 juillet 2015

JURY

M. Jean François BOURDET, Université du Maine

Mme. Lucile CADET, Université Vincennes-Saint Denis, Paris 8.

M. Jean Paul NARCY-COMBES, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

Mme. Valérie SPAËTH, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

ANNEXES

I. ENQUÊTE SUR LE PROFIL DES ÉTUDIANTS	372
II. ENQUÊTE DES STRATÉGIES	374
Stratégies directes :	375
Stratégies Indirectes:	377
III. QUESTIONNAIRE SUR L' AUTONOMIE	379
Domaine Technique.....	380
Domaine informationnel.....	380
Domaine méthodologique.....	380
Domaine social	381
Domaine cognitif.....	381
Domaine métacognitif	381
Domaine psychoaffectif.....	382
IV. FORMAT DU CAHIER DE BORD DES ÉTUDIANTS	383
V.ÉVALUATION DES MODULES	384
Évaluation du module 2 : l'exposé oral	384
Réponses des étudiants	385
Évaluation du module 3: Le résumé	397
Réponses des étudiants	397
Évaluation du module 4: L'essai argumentatif.....	408
Réponses des étudiants	408
VI. FORMAT D'ACCEPTATION DES ÉTUDIANTS POUR PARTICIPER DANS LA RECHERCHE	419
VII. QUESTIONS DE L'ENTRETIEN FINAL	420
VIII. TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS	439
Transcription de l'entretien avec l'enseignant.....	439
Transcriptions des entretiens finaux avec les étudiants	448
1. Transcription de l'entretien avec Cecilia	448
2. Transcription de l'entretien avec Gilma.....	453
3. Transcription de l'entretien avec Marina	456
4. Transcription de l'entretien avec Jaime	459
5. Transcription de l'entretien avec Olga	463
7. Transcription de l'entretien avec Laura	470
8. Transcription de l'entretien avec Ligia	473
9. Transcription de l'entretien avec Marta	478
10. Transcription de l'entretien avec Adriana.....	483
11. Transcription de l'entretien avec Érica	486
IX. LE DISPOSITIF	490
Le cours sur moodle	490
Caractéristiques de notre dispositif.....	498
La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentielles et les phases à distance ...	498
Degré d'ouverture	499
Typologie.....	502

I. ENQUÊTE SUR LE PROFIL DES ÉTUDIANTS

Ce questionnaire se fait dans le but d'étudier le profil des étudiants de FLE du quatrième niveau du cycle basique de la Licence en langues étrangères. Il questionne certains aspects concernant l'information personnelle. Ce questionnaire est proposé dans la recherche de Claudia Cardona, doctorante de l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3) inscrite à l'équipe DILTEC. Il s'agit de l'innovation d'un dispositif hybride autonomisant pour donner le cours de communication orale-écrite IV L3.

Les données recueillies sont anonymes et resteront absolument confidentielles, elles n'affectent en aucun aspect l'évaluation du participant et leur utilisation sera strictement limitée à cette recherche.

Certaines des questions sont ouvertes pour que y vous répondiez en utilisant vos propres mots, d'autres sont fermées pour que vous y répondiez en marquant le(s) petit(s) carré(s) à côté. Le champ "Autre" est mis dans le cas où votre réponse est "Aucune des antérieures" Si vous la choisissez,, ne vous contentez pas seulement de la marquer, s'il vous plaît, soyez explicite et généreux avec votre réponse en nous disant laquelle des options vous ajouteriez.

Merci de votre participation!

I. ASPECTS PERSONNELS

1. Nom et prénom
2. Âge
3. Lieu de naissance
4. Dans quel quartier de Medellin habitez-vous?
5. État civil
6. Nombre de personnes à votre charge (partiellement ou totalement)
7. Quelles est votre strate socioéconomique (EPM)

II. FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

8. Depuis combien de temps étudiez-vous le français ?
 - anglais
 - français
9. Entre l'anglais et le français quelle langue préférez-vous étudier le plus ?
10. Combien d'heures par semaine, étudiez-vous le français ?
11. Pour étudier le français, vous préférez (choix multiples)
 - lire vos notes
 - chercher sur Internet
 - vous servir d'un logiciel (hardward)
 - faire les exercices d'un manuel

- demander à quelqu'un d'autre
- aucune des options antérieures
- autre :

III. D'AUTRES OCCUPATIONS DIFFÉRENTES DE VOS ÉTUDES

12. À part du temps employé pour étudier, dans laquelle des rubriques suivantes vous occupez votre temps de manière importante de telle sorte que vous sacrifiez vos études :

- travail
- famille
- sport
- art (musique, théâtre, peinture...)
- autre formation (carrière, technologie...)
 - divertissement
 - aucune des options antérieures
 - autre :

13. Si vous avez une autre occupation différente, combien d'heures par jour vous vous en occupez ?

- moins d'une heure
- entre deux et trois heures
- entre trois et quatre heures
- entre quatre et cinq heures
- plus de cinq heures
- aucune des options antérieures
- autre :

14. Vous vous êtes inscrit dans cet horaire pour de raisons liées

- au besoin de temps pour une autre obligation (travail, famille, ...)
- aux intégrants de la classe (pairs et enseignant)
- à sa modalité hybride
- à l'impossibilité de vous inscrire dans un autre horaire
- aucune des options antérieures
- autre

IV. TECHNOLOGIE DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TICE)

15. Avez-vous déjà eu l'expérience de suivre un cours ou d'une formation en ligne ?

- oui
- non

Si oui, laquelle ?

Nombre d'heure

Si non, pourquoi pas ?

16. Pensez-vous qu'une formation en ligne est :

- plus difficile qu'en présentiel
- moins difficile qu'en présentiel

- plus efficace qu'en présentiel
- moins efficace qu'en présentiel
- intéressant
- ennuyeuse
- Aucune des options antérieures
- Autre :

17. à votre avis, quelles sont les aptitudes ou capacités nécessaires pour réussir un cours en ligne ?

- autonomie
- indépendance
- communication
- technologie
- discipline
- motivation
- aucune des options antérieures
- autre :

18. De nos jours, le développement des TICE est de plus en plus important. Suivre au moins un cours en ligne dans votre formation est :

- convenable
- n'a rien à vous apporter
- vous apportera de nouvelles connaissances
- vous permettra de découvrir de nouvelles alternatives de formation
- développera chez vous d'autres habilités
- sera un défi intéressant
- sera plutôt une expérience à découvrir
- aucune des options antérieures
- autre :

MERCI DE NOUVEAU !

II. ENQUÊTE DES STRATÉGIES

Ce questionnaire fait partie d'une recherche concernant l'autonomie et l'utilisation des TIC des étudiants de l'école de langues de l'université d'Antioquia réalisée par le Claudia Cardona appartenant à l'équipe de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de la Sorbonne Nouvelle. Les résultats seront anonymes et utilisés seulement dans le cadre de cette recherche. Le questionnaire est basé sur l'inventaire proposé par Orrego et Díaz (2010) avec des modifications et des ajustements en fonction de nos objectifs.

Cet inventaire de stratégies pour l'apprentissage de langues étrangères est conçu pour nous renseigner sur ce que vous faites, en qualité d'étudiant de français, pour apprendre cette langue. Vous y trouverez des affirmations concernant l'apprentissage de cette langue, si bien que ce questionnaire est valable pour d'autres langues étrangères.

S'il vous plaît, lisez chaque affirmation, marquez une seule réponse pour question dans l'échelle proposée en choisissant la valeur (1, 2, 3, 4, ou 5) qui exprime le mieux l'affirmation en termes de ce que vous faites vraiment pour apprendre le français.

1. Jamais
2. rarement
3. quelquefois
4. souvent
5. toujours

Jamais signifie que l'affirmation est très peu présente ; ou que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation seulement à des moments très rares.

Rarement signifie que l'affirmation n'est pas généralement vraie ; autrement dit que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation moins de la moitié du temps.

Quelquefois signifie que l'affirmation est vraie la moitié du temps ; ou que vous vous comportez parfois de la manière décrite dans l'affirmation et parfois non, et ces moments tendent à se produire avec la même une fréquemment.

Souvent signifie que l'affirmation est habituellement vraie ; ou que vous vous comportez de la manière décrite dans l'affirmation plus de la moitié du temps.

Toujours signifie que l'affirmation est vraie presque tout le temps ; ou que vous vous comportez presque toujours de la manière décrite dans l'affirmation.

Répondez en termes de validité de l'affirmation décrivant ce que vous faites et **NON** en termes de ce que vous croyez que vous devriez faire ou que d'autres personnes font. Il n'y a pas de réponses correctes ou incorrectes pour les affirmations.

Stratégies directes :

#	Stratégies de mémorisation	1	2	3	4	5
	Ce que vous faites pour ne pas oublier ce que vous avez appris.					
	Pour apprendre un nouveau mot					
1	Je les associe avec mes connaissances précédentes					
2	Je fais une phrase avec le mot pour m'en rappeler					
3	Je le mets dans mes listes de vocabulaire classées. Par exemple : verbes, nourriture...					
4	J'associe sa prononciation à celle d'un autre mot connu qui m'est familier.					
5	Je fais des rimes pour m'en rappeler					
6	Je me rappelle du mot en faisant des images mentales ou des dessins.					

7	Je visualise mentalement son écriture.					
8	J'utilise une combinaison de sons et d'images pour m'en rappeler.					
9	Je fais une liste de mots connus qui sont en relation avec le nouveau mot, et puis je fais de lignes pour montrer la relation.					
10	Je me rappelle de sa position sur une page ou de l'endroit où je l'ai vu ou écouté pour la première fois.					
11	Je me sers de fiches pour marquer d'un côté le mot et de l'autre côté sa signification ou un autre type d'information utile.					
12	Je fais des mouvements physiques associés au mot.					
Après avoir appris un nouveau matériel		1	2	3	4	5
13	Je le révise fréquemment.					
14	Je fais un horaire des révisions de sorte qu'initialement les sessions soient plus fréquentes et progressivement plus séparées.					
15	Je reviens sur des sujets auparavant appris.					

#	Stratégies cognitives	1	2	3	4	5
	Ce que vous faites pour réfléchir sur votre apprentissage en analysant et en synthétisant ce que vous avez appris.					
16	Je répète à l'oral ou à l'écrit de nouvelles expressions pour les pratiques.					
17	J'essaie d'imiter la manière de parler des natifs.					
18	Je lis une histoire ou un dialogue le nombre de fois nécessaires à ma compréhension.					
19	Je révise ce que j'écris afin d'améliorer mon écriture.					
20	Je pratique les sons propres du français.					
21	J'utilise les expressions idiomatiques.					
22	J'utilise et combine différemment les mots familiers pour faire de nouvelles phrases.					
23	Je commence des conversations en français.					
24	Je regarde la télé, je vois des films ou j'écoute la radio en français.					
25	J'essaie de penser en français.					
26	J'assiste et je participe dans des événements où on parle français qui sont dehors la salle de classe.					
27	Je lis en français pour plaisir.					
28	J'écris des notes personnelles, des messages, des lettres ou des rapports en français.					
29	D'abord je fais une première lecture afin d'identifier l'idée principale, ensuite je relis plus soigneusement.					
30	Je cherche des détails spécifiques dans ce que je lis et j'écoute.					
31	Je me sers du matériel de référence : dictionnaires ou glossaires.					
32	Je prends des notes dans les cours de français.					
33	Je fais des résumés personnels en français					
34	Je suis des règles générales dans de nouvelles situations lors d'utilisation du français.					
35	J'arrive à trouver le sens d'un mot en le divisant dans les parties que j'en comprends.					

36	Je cherche des similitudes et des différences entre le français et l'espagnol.					
37	J'essaie de comprendre ce que je lis ou j'écoute de manière globale, c'est-à-dire sans traduire mot à mot.					
38	Je fais attention à ne pas transférer des mots ou des concepts de l'espagnol au français.					
39	Je cherche des modèles de la langue française. Exemple : l'ordre des mots dans une phrase, les prépositions des différents verbes.					
40	Je développe ma propre compréhension de la manière dont fonctionne le français, même si en révisant je dois aborder de nouvelles informations.					

#	Stratégies de compensation Ce que vous faites en utilisant la langue apprise pour élargir vos connaissances.	1	2	3	4	5
41	Je donne un coup d'œil préalable à la leçon pour avoir une idée générale sur son contenu, comment elle est organisée et comment elle se met en relation avec ce que je sais.					
42	Quand quelqu'un parle en français, j'essaie de concentrer mon attention sur ses paroles pour ne pas penser à d'autres choses qui ne sont pas en relation avec.					
43	Je décide à l'avance de faire attentions aux sujets spécifiques de la langue, par exemple : je me focalise sur les sons prononcés par les natifs.					
44	J'essaie de me renseigner sur les méthodes pour mieux apprendre le français en lisant de livres ou des articles ou en parlant avec d'autres de comment apprendre.					
45	Je fais un horaire pour étudier et pratiquer les français de manière consistante, et non seulement sous la pression d'une note.					
46	Je range mon cahier ou mes notes de français pour y marquer de l'information importante concernant cette langue.					
47	Je projette mes objectifs en ce qui concerne l'apprentissage du français, par exemple : à quel niveau j'aimerais arriver ou comment j'aimerais me servir de cette langue à long terme.					
48	Je me prépare pour une activité en français (par exemple : un débat, un exposé...) j'examine, selon la nature de la tâche, mes connaissances et mes habilités à ce moment-là.					
49	J'identifie clairement le but d'une activité linguistique. Par exemple, trouver l'idée générale ou des faits spécifiques dans une activité d'écoute.					
50	Je me responsabilise pour trouver des occasions de pratiquer le français.					
51	Je cherche activement des personnes pour parler en français.					

Stratégies Indirectes:

#	Stratégies métacognitives Ce que vous faites pour diriger et comprendre votre processus	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

	d'apprentissage.					
52	J'évalue mon progrès général dans l'apprentissage du français.					
53	J'apprends de mes erreurs lors de l'utilisation du français.					
54	J'essaie d'observer mes erreurs linguistiques pour trouver leurs causes.					
55	J'identifie les objectifs de chaque activité.					
56	J'identifie mes besoins pour atteindre les objectifs.					
57	Je projette chaque jour ou chaque semaine mes buts dans l'apprentissage du français.					
58	Je réunis le matériel nécessaire pour réaliser une tâche déterminée.					
59	Quand je travaille sur une tâche d'apprentissage, je fais des efforts pour m'y concentrer.					

#	Stratégies affectives Ce que vous faites pour identifier et gérer vos sentiments favorables ou défavorables vis-à-vis du FLE	1	2	3	4	5
60	Si je me sens angoissé du parler en français, j'essaie de me détendre.					
61	Je m'encourage avec des commentaires positifs pour continuer à travailler dur et à faire de mon mieux dans l'apprentissage du français.					
62	Je m'encourage activement à prendre des risques dans l'apprentissage du français, comme deviner la signification d'un mot ou essayer de parler même en commettant quelques erreurs.					
63	Je m'offre des cadeaux tangibles quand j'ai réussi à faire quelque chose de satisfaisant dans l'apprentissage du français.					
64	Je fais attention aux symptômes physiques de stress qui pourraient affecter mon apprentissage du français.					
65	J'ai un journal privé où j'écris sur mes sentiments durant l'apprentissage du français.					
66	Je discute avec quelqu'un à qui je fais confiance sur mes attitudes et sentiments en ce qui concerne le processus d'apprentissage du français.					

#	Stratégies sociales Ce que vous faites pour interagir avec les autres dans votre apprentissage du FLE.	1	2	3	4	5
67	Si je ne comprends pas, je demande à mon interlocuteur de parler plus lentement, de répéter ou de me clarifier ce qu'il a dit.					
68	Je demande à d'autres personnes de vérifier si j'ai compris ou j'ai parlé correctement.					
69	Je demande aux autres de corriger ma prononciation.					
70	Je travaille en équipe avec mes pairs pour pratiquer, réviser ou partager de l'information.					
71	J'ai un copain ou une copine pour travailler régulièrement en français.					
72	Quand je parle avec un natif, j'essaie de lui laisser savoir si j'ai besoin d'aide.					

73	Quand je parle en français avec d'autres, je pose des questions pour faire partie active de la conversation et pour montrer de l'intérêt.					
74	J'essaie d'apprendre sur la culture des pays francophones.					
75	Je fais attentions aux pensées et aux sentiments des autres qui font partie de mon entourage du français.					

Vous pouvez laisser les commentaires et observations sur:

Clarté et pertinence des questions.....

.....

Dessin et présentation du questionnaire.....

.....

D'autres stratégies non comprises dans ce questionnaire

.....

Merci beaucoup, votre participation est de grande valeur pour notre recherche.

Visible sur Google :

<https://docs.google.com/forms/d/1L4Pub8FswBYWBC7KxN9p9UI5YNPs-Iu6DxN2f0g0KKI/viewform>

III. QUESTIONNAIRE SUR L'AUTONOMIE

Ce questionnaire se donne aux étudiants de FLE du quatrième niveau du cycle basique de la Licence en langues étrangères. Il questionne sept domaines différents d'autonomie liés aux processus d'apprentissage.

Ce questionnaire est proposé dans le cadre de la recherche menée par Claudia Cardona, doctorante de l'Université Nouvelle Sorbonne (Paris 3) inscrite à l'équipe DILTEC. Elle prétend développer l'autonomie des apprenants du groupe mentionné. Les données recueillies sont anonymes, n'affectent en aucun aspect l'évaluation des participant, et ne seront utilisées que pour la recherche déjà mentionnée. Ce questionnaire est ajusté sur celui de Brigitte ALBERO¹¹⁷ sur sept domaines d'application de l'autonomie dans les situations de formation : technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif et psychoaffectif.

¹¹⁷ ALBERO, Brigitte. (2003) L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. in : Saleh I., Lepage D., Bouyahi S. (coord. par), 2003, *Les TIC au coeur de l'enseignement supérieur*, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université, Paris VIII-Vincennes-St Denis, coll. Actes Huit, pp. 139-159.

Vous devez répondre à chaque question en choisissant une option dans une échelle de 1-5 : plus haut est le chiffre, plus haute est votre performance dans le sujet demandé. La dernière ligne de chaque domaine nommée « autre » est libre, vous pouvez y écrire des commentaires et/ou toute activité que vous faites et que nous n'avons pas prise en compte.

Merci beaucoup!

I	Domaine Technique : cette partie concerne vos habiletés pour l'utilisation, actualisation et adaptation aux outils technologiques.	1	2	3	4	5
1	Je maîtrise des technologies sans difficulté comme : des logiciels, des sites web, des plateformes de travail collaboratif					
2	J'actualise me savoir-faire en cherchant des logiciels et sites web pour apprendre et développer mes habiletés techniques <small>Savoir-faire: manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé</small>					
3	Je m'adapte aux différents supports et outils comme : blogs, sites web et plateformes.					
4	Je dispose d'un réseau de personnes-ressources que je connais et auxquelles je peux demander de l'aide au cas de problèmes techniques <small>réseau: dans ce cas c'est l'ensemble de personnes</small>					
5	Autre : Nous vous rappelons que cet espace est destiné à vos commentaires ou activités non prises dans notre enquête					

II	Domaine informationnel : cette partie comprend les habiletés face à la manière dont vous recherchez, actualisez, organisez, utilisez et référencez l'information.	1	2	3	4	5
6	Je maîtrise les outils de la recherche documentaire pour compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation : bibliothèques, moteurs de recherche, portails et sites.					
7	Lors d'une recherche d'information, je réfléchis à : mes besoins, à la manière de chercher et à la qualité de l'information trouvée. <small>lors : au moment de</small>					
8	Lors d'une recherche d'information, je suis efficace pour recueillir, stocker, gérer et partager (dans un travail collaboratif) l'information obtenue.					
9	Je peux identifier, organiser, exploiter l'information recueillie.					
10	Je sais référencer les sources selon les normes en vigueur. <small>Référencer : citer les différents types de sources</small>					
11	Autre :					

III	Domaine méthodologique : cette partie vous interroge sur vos habiletés en relation avec les objectifs, la planification et l'évaluation de vos activités.	1	2	3	4	5
12	J'organise mon travail selon les objectifs et les termes malgré les contraintes diverses (familiales, professionnelles et institutionnelles) <small>Terme : Date, délai fixé pour l'expiration ou l'exécution d'une obligation, d'un droit / contrainte : obligation</small>					
13	Je peux différencier mes objectifs personnels des objectifs institutionnels et me donner les moyens pour atteindre mes objectifs					
14	J'ai les critères pour évaluer et accepter ma performance selon les objectifs					

	fixés					
15	Je suis conscient(e) du temps et de l'effort nécessaire à la réalisation de chaque tâche					
16	Je planifie et je régule mes activités <small>Reguler : Contrôler, maintenir et conserver la maîtrise (habileté) de l'évolution d'un phénomène</small>					
17	Je trouve les moyens pour m'auto-évaluer et valider mes acquisitions <small>moyen : méthode</small>					
18	Autre : <small>N'ignorez pas cette option, faites vos remarques</small>					

IV	Domaine social : Cette partie concerne votre manière d'interagir avec les autres dans une situation d'apprentissage.	1	2	3	4	5
19	Je fais des situations d'échange des occasions d'apprentissage <small>échange: Action ou fait de donner une chose et d'en recevoir une autre en contrepartie; résultat de cette action.</small>					
20	Lors d'un travail collaboratif, je négocie les termes du travail à réaliser pour rendre compatibles les objectifs individuels, collectifs et institutionnels <small>Termes ici fait référence aux conditions</small>					
21	Lors d'un travail collaboratif, je coopère, j'échange et je partage l'information					
22	En cas de besoin, j'interroge mes ressources humaines pertinentes pour obtenir de l'aide <small>Ressources humaines sont l'ensemble de personnes sur lesquelles je peux compter</small>					
23	Je fais attention à tenir une attitude d'ouverture, de tolérance, d'empathie envers mes interlocuteurs					
24	Autre : <small>Laissez dans cet espace vos observations</small>					

V	Domaine cognitif : cette partie vous interroge sur vos stratégies d'apprentissage.	1	2	3	4	5
25	Pour comprendre les contenus proposés dans le cadre de la formation : j'analyse les éléments observés en : repérant des indices, en créant des liens et des catégories et en comparant, en discriminant et en synthétisant					
26	J'utilise des opérations mentales diversifiées (induction, déduction, abduction, élargies à l'intuition, l'association par analogie) <small>Abduction : séparation / élargir : agrandir, dilater, aller plus loin</small>					
27	Je crée des liens entre les éléments nouveaux et les éléments stabilisés dans mes représentations <small>Représentation : concept, idée de quelque chose</small>					
28	J'anticipe par formulation d'hypothèses <small>Anticiper : Percevoir d'avance la réalisation d'une action (imaginer la suite)</small>					
29	Je me régule par des processus variés de vérification <small>se réguler : se contrôler</small>					
30	Autre :					

VI	Domaine métacognitif : Cette partie vous interroge sur vos réflexions concernant vos processus d'apprentissage.	1	2	3	4	5
-----------	--	---	---	---	---	---

31	Je surveille ma performance et je conscientise mes démarches <small>Performance : actuation (l'ensemble de mes actes)</small>					
32	Je réfléchis sur une action entreprise (interrelations entre objectif, moyens, mise en œuvre et résultats)					
33	Je réfléchis sur l'efficacité de mes modalités ou stratégies d'apprentissage choisies (mémorisation, révisions, entraînements, simulations...) et sur leur régulation de mes stratégies d'apprentissage					
34	J'examine de forme critique ma performance (efficacité du travail individuel, de groupe, des interactions avec les personnes ressources)					
35	Je fais des régulations en fonction de l'analyse des situations rencontrées <small>régulations : des changements pour contrôler</small>					
36	Autre : <small>Vos observations sont très importantes pour nous!</small>					

VII	Domaine psychoaffectif : Cette dernière partie concerne la conscientisation et régularisation des sentiments lors des situations d'apprentissage.	1	2	3	4	5
37	Je suis capable de distanciation face au découragement, à la crainte de ne pas réussir, à l'anxiété liée au jugement et au sentiment de régression. <small>Crainte : peur / Régression : retour en arrière, après avoir connu une période de progrès</small>					
38	Je régule mes émotions lors des échanges de tâches et de la réalisation de tâches <small>réguler : contrôler</small>					
39	Je suis capable de mobilisation, d'initiative, de prise de risque					
40	Je suis conscient(e) de mes (bio) rythmes et préférences (profil) en matière d'apprentissage pour mêler efficacité et plaisir					
41	J'assume ma part de responsabilité dans la formation <small>Assumer : Prendre sur soi, à son compte, avec toutes les implications de ce qu'on assume.</small>					
42	J'actualise une image positive de moi et de ma propre efficacité <small>optimisme</small>					
43	Je tolère une relative incertitude et perte de repères <small>perte de repères: je ne sais où je suis ni ce que je veux</small>					
44	J'analyse l'erreur et j'en fais une source d'apprentissage					
45	Autre :					

Observations et suggestions générales

.....
.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup !

Google :

1. <https://docs.google.com/spreadsheet/ccc?key=0ApBSUfNqX50OdEIIOUgyeDUwcWxIOC15R0E4YTJQdIE#gid=0> 2012-2 (pilote)

IV. FORMAT DU CAHIER DE BORD DES ÉTUDIANTS

Dans ce cahier de bord, vous devez consigner progressivement ce que vous faites pendant ce module. Les aspects considérés sont les différents domaines encadrés dans l'autonomie. Le remplissage de ce cahier vous fait prendre conscience de votre travail et de votre processus d'apprentissage.

N'oubliez pas qu'il faut y répondre pour chaque module et non pour la totalité du cours.

Module : ____ Quelles ont été mes activités concernant les domaines :
Technique : emploi de la plateforme et d'autres outils technologiques.
Informationnel : matériel (textes, sites web..) utilisé et forme d'utilisation.
Méthodologie : objectifs à atteindre (ce que je me propose à faire) et planification d'activités (comment j'organise mon temps selon les activités).
Sociale : interaction avec les autres personnes (copains et d'autres personnes : enseignant, personnes qui m'aident...).
Cognitif : stratégies (techniques) pour apprendre et pour vérifier mon apprentissage.
Métacognitif : auto-évaluation de ma performance et réflexions sur mes satisfactions et insatisfactions.
Psychoaffectif : conscientisation et régularisation de mes sentiments lors des situations d'apprentissage (ce que je ressens et comment j'ai réagi).

V.ÉVALUATION DES MODULES

Évaluation du module 2 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

.....
.....
.....

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

.....
.....
.....

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

.....
.....
.....

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer Oui

non / apprécier Oui non /et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

.....
.....
.....

.....Merci beaucoup !

Réponses des étudiants

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvée(s) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/complet(e), détaillé/détaillée, adéquat/adéquat(e), long/longue, intéressant/intéressante...

Le contenu est complet, adéquat, long et intéressant parce que nous pouvons étudier, comprendre avec la définition et quelques aspects sur comment faire bien en exposé oral et éviter le tronc.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : bien organisé/bien organisée, cohérent/cohérente, agréable/agréable...

Je pense que la présentation du matériel est très ordonné, très compréhensible pour notre niveau, il est cohérent et agréable pour lire.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : approprié/appropriée, adéquat/adéquat(e), satisfaisant/satisfaisante...

Je considère que la méthodologie est appropriée car nous pouvons chercher l'information et présenter la, avant de présenter le matériel. L'évaluation est adéquate, mais il faut être plus objectif quand les autres copains font la coévaluation il ne sont pas cohérent et clair.

IV. Bien

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer ? Oui non / apprécier Oui non / présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Je pense que la coévaluation doit faire individuellement et après (ceint).
le professeur tient compte toutes les notes. Merci beaucoup !
pour choisir une note finale.

Catalina

Karen Henao

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour votre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme: complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux.

Le contenu est complet, clair, adéquat et très intéressant, parce que il montre nos compétences en l'exposé oral, et les erreurs du même.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme: logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable.

Le matériel pour faire l'exposé oral ont été logiques, cohérentes et très agréables parce que ils permettent la créativité de chaque persona selon son sujet d'exposé.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme: approprié/inapproprié, satisfaisant/désatisfaisant.

Je pense que la méthodologie et l'évaluation est très appropriée parce que le cadre de les camarades est important pour chaque persona, ça peut améliorer les erreurs de notre manière de faire un exposé oral.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer Oui non / apprécier Oui non / se présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Quand chaque personne donne la note doit être privée et individuel, alors la certification sera plus objectif et la relation personnel avec la personne qui fait l'exposé ne sera pas affecté. Merci beaucoup !

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvée(s) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clairs/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Ce module pour moi a été intéressant parce que les apprenants de tous les niveaux ont été impliqués. Puisque nous approfondissons divers sujets, aspects de la langue.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été ordonnée et d'une manière agréable et claire. Puisque j'ai pu trouver beaucoup de matériel pour faire une bonne exposé oral.

III. La méthodologie et l'évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, intéressante/non intéressante.

Malgré la méthodologie et l'évaluation appropriées puisque nous les pairs ont participé de ça, ils ont été adéquates parce que la grille d'évaluation a été conçue pour tous et par tous, et elle a été la plus adéquate pour l'évaluation.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer non / apprécier non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

D'accord, le module ne m'a pas des suggestions, mais j'aimerais que nous devions être plus dynamiques à l'heure de présenter l'exposé.

Merci beaucoup !

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Le contenu a été adéquat et nécessaire pour le cours hybride parce que on a besoin beaucoup de pratique. La langue (ou) écrite soit oral, en plus on apprend sur l'enseignement de la langue.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, claire/déterminée, cohérente/incohérente, agréable/déplaisante...

l'aide des matériaux qu'on peut utiliser pour les exposés ont été claires et complets, mais je pense qu'on peut utiliser une classe pour proposer autres choses et autres manières d'exposer.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appréciée/inappréciée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/satisfaisante...

L'évaluation pour moi a été appropriée pour chaque sujet que tous ont pu réaliser l'exposé. Finalement pour la méthodologie a été bonne pour apprendre quelques sujets.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer ? Oui non / apprécier ? Oui non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Pour moi c'est très difficile d'exposer, être en face d'autres, la difficulté pour mémoriser et pour intervenir avec quelques sujets pour ça, je pense qu'il faut présenter d'autres manières, pas seulement, si possible... Merci beaucoup!
d'exposer.

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, nécessaire/ennuyeux.

Le contenu a été très intéressant et clair, en plus, qu'il a été adéquat et nécessaire dans notre processus d'apprentissage

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, redondée/désordonnée, concise/facile à lire, agréable/déagréable.

La présentation du matériel a été ordonnée, cohérente et accessible, surtout quand il est présenté à travers vidéos ou documents qui ne sont pas très longs.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante.

elles ont été appropriées et adéquates pour la formation des étudiants, aussi elles ont été focalisées à notre nécessité.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer Oui non / apprécier Oui non / et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Le module a été très attrayant et les contenus présentés ont été utiles. À mon avis, ce cours hybride a été super et m'a permis de beaucoup apprendre. Merci beaucoup!

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

clair, mais incomplet. Je pense que ce module peut avoir un espace pour essayer/pratiquer le contenu. le thème est intéressant mais comme enseignantes nous devons avoir plus d'opportunités pour apprendre.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

Le matériel a été sur la plateforme, était ordonné et agréable.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

L'autoévaluation est aussi importante. La méthodologie est appropriée par le type de cours hybride.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer Oui non / apprécier Oui non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module .

Donner plus d'opportunités pour pratiquer dans la classe, comme faire des vidéos pour améliorer.
Merci beaucoup !

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvée(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, détaillé/sommaire, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux.

Le contenu a été adéquat et court. Nous avons travaillé contenu très vite pour améliorer la langue française à nivel orale et écrite.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : linguistique, cohérent/décohérent, satisfaisant/insatisfaisant, agréable/désagréable.

La présentation du matériel a été excellente. Je crois que la plateforme permet de présenter tous les matériel d'un manière structurée et cohérente.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante.

J'ai appris beaucoup de choses avec la méthodologie et évaluation que la professeur a utilisé. Je pense que elle a été appropriée, adéquate et satisfaisante.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer ? Oui non / apprécier ? Oui non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Faire beaucoup de présentations pendant tout la classe est un peu ennuyeux. Dans je recommande de les répartir pendant tout le cours. Vous pouvez présenter comment faire un exposé dans le premier module mais le..... Merci beaucoup ! au final dans le finale.

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/courtois...

J'ai trouvé le module 3 clair très complet, un peu long mais intéressant parce que c'est un sujet qui touche notre vie comme professeurs et étudiants.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

Le matériel sur la plate-forme a été bien ordonné, cohérent et de facile compréhension.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie utilisée pendant la réalisation du module a été bien choisie en relation avec notre type de professeur puisqu'il nous a donné l'opportunité de partager un sujet de notre intérêt. L'évaluation - la quelle a été soigneusement choisie, est très appropriée.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer non / apprécier non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Il est important donner aux étudiants plus d'avis personnalisés mais que l'interaction qu'on trouve sur la plate-forme c'est la même dans beaucoup d'autres modules. Merci beaucoup !
Nécessaire donner plus de conseils et le travailler que soit de classe.

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/exhaustif, détaillé/brutal, sérieux/banal, long/court, intéressant/ennuyeux...

A mon avis, le contenu a été complet et adéquat parce que j'ai trouvé beaucoup d'exercices intéressants sur la plateforme.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable.

La présentation du matériel a été logique et très ordonnée. Aussi, il y a eu un matériel didactique cohérent et agréable concernant et adéquat pour le cours de communication orale écrite.

III. La méthodologie et l'évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Je crois que la méthodologie et l'évaluation ont été nouvelles pour nous mais elles ont été adéquate mais aussi très satisfaisante et adéquate.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer Oui non / apprécier Oui non et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

le module a été bon mais le manque de communication orale avec d'autres est une difficulté toujours présente chez nous. Il est nécessaire de pratiquer beaucoup d'orale, particulièrement la diction. Merci beaucoup !

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvée(s) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, utile/utilement, long/court, intéressant/ennuyeux...

Le contenu a été complet car on a pu trouver des vidéos, des exemples et des instructions. Il a été clair, mais aussi un peu long, donc il avait des choses très similaires ou répétitives.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, utile/utilement, agréable/désagréable...

A mon avis, le matériel a été ordonné d'une manière cohérente.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, indépendante/independante, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie a été bien parce qu'il a été un travail à nous, mais, par rapport à l'évaluation je considère qu'elle a été inadéquate, je crois que à cause de la grille, car elle avait des items inutiles.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer ? Oui non / apprécier ? Oui non / les présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

pour continuer avec le III point je dois dire que pour éviter la subjectivité l'évaluation ne doit pas être par les copains. De plus, je crois qu'on doit évaluer plus la partie qui fait référence à l'estructure. Merci beaucoup !
et l'utilisation de la langue.

Évaluation du module 3 : l'exposé oral

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative, ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/non utile...

Il a été clair et intéressant et on a pu apprendre d'une manière autonome et partager des connaissances avec les autres.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, correcte/incorrecte, agréable/désagréable...

Cette présentation a été agréable de connaître et très logique avec les objectifs du cours.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie a été bien, mais il serait mieux d'avoir débuté le module en partage entre tous ce qu'on regarde sur la plateforme. Pour moi, l'évaluation est appropriée.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre manière de préparer ? Oui non / apprécier ? Oui non / et présenter un exposé ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Il serait mieux avoir deux classes destinées à la socialisation des doctes, l'une au début du module et l'autre à la fin. Merci beaucoup ! pour consolider les connaissances.

Évaluation du module 3: Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l’avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

.....
.....
.....

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

.....
.....
.....

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

.....
.....
.....

IV. Bilan

Pensez-vous qu’après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

.....
.....
.....

.....Merci beaucoup !

Réponses des étudiants

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/sans intérêt...

Le contenu a été très complet et intéressant en plus c'est un sujet très nécessaire pour notre vie académique néanmoins il a été le sujet plus compliqué du cours.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable.

Le matériel a été cohérent et bien ordonné mais je pense que plus d'exercices ont manqué pour nous entraîner bien.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

À mon avis, la méthodologie a été bonne ou appropriée, cependant je crois que les activités proposées étaient peu pour l'évaluation du module.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non reformuler Oui non résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Il faut de travailler plus sur le thème, de faire plus d'exercices qui ont la supervision de quelqu'un d'autre. Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Je pense que le contenu du module le résumé est très bon, je n'ai pas obtenu une bonne calibration parce que je ne lui dedie pas de temps à chacune des activités qui était sur la plate-forme. En général, le contenu est complet, clair et intéressant.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, unidirectionnel/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

La présentation du matériel est très ordonnée, cohérente et agréable. Si la personne révise soigneusement tout le matériel l'apprendissage serait très bon.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Je pense qu'en général, la méthodologie d'évaluation a été très juste, appropriée, et adéquate.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Le module est bien, mais nous sommes ceux que nous devons améliorer.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Pour moi le contenu a été complet mais je pense que parfois le contenu a été un peu court. Parce que nous avons besoin d'une explication un peu plus exhaustive.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été très agréable, logique et cohérente, tout ce matériel qui se trouve dans la plateforme est très bien présenté.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Comme beaucoup la manière comme a été évalué le cours parce que il a été très organisé les dates établis. Ce que nous aimerions de être au jour.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non .

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Je pense qu'il est nécessaire de faire plus de exercices ! il n'est pas suffisant seulement avec la théorie.

..... Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différents parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Il a été très complet, intéressant et adéquat pour la façon ce qui a été présenté.

II. La présentation de matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été présentée d'une manière logique, mais il a été planifié pour suivre petit à petit.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie et l'évaluation a exigé plus de responsabilité pour les temps, mais ça a été le plus motivant.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

À mon avis, il a été bien organisé.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Le module, ce sujet manque un meilleur et plus complet
contenu, parce que évalue tout en passant très long.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnées/désordonnées, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

Ordonnée mais très longue, beaucoup de document
et liens mais ne donnent pas une vraie
explication.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Insatisfaisante, dès à la peu relation logique entre
les documents est très mal des documents

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non reformuler Oui non résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Plus d'explication de la page, parce que sur la
préparation nous écrivons avec des liens, des pages et
est nécessaire de voir les explications de l'ensemble. Merci beaucoup !
Bon au faire un devoir.

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/emmuyé...

Le contenu présenté pendant ce module a été complet et adéquat, quand même le résultat que j'ai obtenu ne sont pas ceux que j'attendais, alors je ne suis pas si sûr de l'avoir bien compris.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

Il a été ordonné et cohérent. Quand on fait des questions ou demandait des exemples, l'explication a été bien fait et claire.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Je pense que l'idée de ~~par~~ diriger le module selon les points que comprendent le résumé a été absolument adéquate.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non reformuler Oui non résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Offrir plus d'exemples et exercices en groupe.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/accouté, clair/éclairci, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/casual...

Le contenu dans la Plate-forme était bon, très compréhensible, de sorte que je pouvais faire tout mes tâches de manière autonome.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable

Très très ordonnée en particulier les activités. Très bien expliqués avec une couleur vive pour une meilleure visualisation

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

L'évaluation était exacte, précise et cohérente avec les objectifs du module. J'ai été très heureux avec ce processus d'évaluation particulière.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Je n'ai aucune suggestion particulière. Les suggestions du groupe ont été par l'enseignant (conseil, de plus amples explications, commentaires)

..... Merci beaucoup !

Évaluation du module : I.e résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Le contenu du ~~module~~ ^{modules} a été intéressant et nous a donné de nouvelles connaissances... et des outils pour améliorer l'utilisation de la langue Française.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

Le matériel je l'ai trouvé clair et usé pour comprendre et réaliser les activités.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie a été adéquate pour bien comprendre les sujet du module, et l'évaluation a été pertinent, mais pour moi, difficile à avoir des notes élevées.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler non / résumer ? Oui non
↳ Très peu.

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

on devrait apprécier un peu plus le travail des élèves

.....Merci beaucoup !

Évaluation du module : Le résumé

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète :

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Le contenu du module a été complet même si ce a été un peu complexe. Les activités ont été bonnes pour repenser en plus claires.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

elle a été ordonnée parce que la cohérence de chaque une tâche a fait que pour le final toute l'information résultera efficace.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

Pour moi la méthodologie n'a pas été très bonne parce que il aurait mieux si on aurait venu à faire quelques exercices.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour extraire les IP : Oui non / reformuler Oui non / résumer ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module.

il serait plus mieux que pour faire le résumé avant on a dû faire exercices de ça

Merci beaucoup !

Évaluation du module 4: L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

.....
.....
.....

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable...

.....
.....
.....

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

.....
.....
.....

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction : Oui non / la conclusion : Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

.....
.....
.....

.....Merci beaucoup !

Réponses des étudiants

Evaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/négligé...

Le contenu de ce module est très complet, intéressant et clair. J'ai appris beaucoup et il m'a donné des bons conseils pour développer des autres travaux.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable.

Le matériel a été bien ordonné et cohérent, je suis sûr que il est bien placé et est.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

L'évaluation est appropriée aux objectifs du cours, et est adéquate à ce qu'on a appris.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : le plan : Oui non / l'introduction : Oui non / la conclusion : Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Il est nécessaire une meilleure accompagnement.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/obscur, adéquat/inadéquat, long/cour, intéressant/nécessaire...

Pour moi le contenu a été clair et adéquat, puisque pour les travaux, on peut trouver toute l'information nécessaire pour faire les travaux.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été présente d'une manière organisée et claire. Quand le professeur rédige, sa la diapositive, il parait avoir l'information très facile.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/nécessaire...

J'aime cette méthodologie parce que j'ai pu contrôler le temps, la méthodologie et évaluation a été appropriée.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Je pense qu'il a besoin de plus aide avec les travaux puisque quelque temps nous avons des questions.

..... Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, pertinent/non pertinent, intéressant/ennuyeux...

Je l'ai trouvé clair, suffisant, facile à comprendre, adéquat aux sujets, et important pour améliorer l'apprentissage du français.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, cohérent/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

Le matériel a été cohérent avec les activités, agréable à lire et bien ordonné.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante...

La méthodologie de ce cours a été appropriée, l'évaluation a été satisfaisante.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habileté pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Améliorer l'interaction, peut-être sur le Forum, étudier plus de choses de la grammaire française.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvée(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, satisfaisant/satisfaisante, adéquat/adéquate, long/cour, intéressant/ennuyeux...

Le contenu a été complet, clair et adéquat. Il a été intéressant et approprié.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été très ordonnée et cohérente. Elle a été agréable et logique.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/appropriés, adéquate/adéquats, satisfaisant/satisfaisante...

La méthodologie et évaluation a été appropriée et adéquate. En général, elle a été satisfaisante.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Aucune suggestion.

Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre rendement, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, nécessaire/surabondant.

Le contenu a été adéquat et complet.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonnée/désordonnée, cohérente/incohérente, agréable/désagréable.

La présentation du matériel a été ordonnée, agréable et cohérente.

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriée/inappropriée, adéquate/inadéquate, satisfaisante/insatisfaisante.

La méthodologie et évaluation ont été appropriée et satisfaisante, on peut apprendre beaucoup.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habileté pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

.....
.....
.....
..... Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

Il a été très adéquat et intéressant accordé aux objectifs planifiés du cours

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, colorées/écarts données, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

La présentation du matériel a été organisée et agréable à lire

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : approprié/inapproprié, adéquat/inadéquat, satisfaisant/insatisfaisant...

La méthodologie a été appropriée aux items proposés par le dernier module

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

Y. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module :

Pour moi, il était passé bon et profitable

.....Merci beaucoup !

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre recherche, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incorpore, clair/confus, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/décevant...

Le contenu a été très complet, clair, adéquat, tout le contenu de ce module a été très intéressant, propre et concis.

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable.

La présentation a été ordonnée, logique, cohérente, appropriée et favorise le matériel.

III. La méthodologie et l'évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : approprié/inapproprié, adéquat/inadéquat, satisfaisant/satisfaisant...

La méthodologie du prof a été très bien, très ordonnée et appropriée et l'évaluation il me semble très intéressante.

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module

Pas d'observations!

Merci beaucoup !

Karen Henao

Évaluation du module : L'essai argumentatif

Vous savez bien que pour notre réussite, et pour les futurs cours hybrides, vos opinions sont très importantes. Veuillez répondre honnêtement dans les différentes parties de cette enquête à la question « comment vous l'avez trouvé(e) » avec une réponse justificative ouverte et complète.

I. Le contenu :

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : complet/incomplet, pertinent, adéquat/inadéquat, long/court, intéressant/ennuyeux...

.....
.....
.....

II. La présentation du matériel

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : logique/illogique, ordonné/désordonné, cohérent/incohérent, agréable/désagréable...

.....
.....
.....

III. La méthodologie et évaluation

Pour vous aider, vous pouvez utiliser des adjectifs comme : appropriés/inappropriés, adéquats/inadéquats, satisfaisant/in satisfaisant...

.....
.....
.....

IV. Bilan

Pensez-vous qu'après avoir étudié ce module vous avez amélioré votre habilité pour rédiger : Le plan : Oui non / l'introduction ? Oui non / la conclusion ? Oui non

V. Observations : donnez-nous des suggestions pour améliorer ce module.

En este modulo es bueno aclarar bien como se debe escribir el trabajo (estructura) para evitar equivocaciones.

Merci beaucoup !

VI. FORMAT D'ACCEPTATION DES ÉTUDIANTS POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE

Dispositivo híbrido autonomisante para los estudiantes del curso de comunicación oral-escrita en francés de la carrera de lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia

Formulario de consentimiento (Grupo de estudio)

Esta investigación está enmarcada en el proyecto de doctorado de Claudia Cardona con el equipo de investigación DILTEC adscrito a la universidad Sorbonne Nouvelle (Paris III).

Naturaleza y objetivo del proyecto

Esta investigación pretende estudiar el desarrollo de la autonomía de los estudiantes del curso y verificar si esta modalidad disminuye la tasa de deserción debida a dificultades temporales.

Desarrollo del proyecto

Su participación en esta investigación consiste a responder tres cuestionarios, una o dos entrevistas y entregar periódicamente su diario de actividades (*cahier de bord*). Todos dentro del marco del curso.

Cuestionarios. Auto-administrados en línea con dominancia de preguntas cerradas.

- 1.Cuestionario del perfil del estudiante (aspectos personales).
- 2.Cuestionario sobre la autonomía (actividades en diferentes campos).
- 3.Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje.

Entrevistas. Individuales y semi-dirigidas (preguntas preparadas y espontáneas).

Una o dos entrevistas individuales sobre las apreciaciones personales y sobre el dispositivo, la metodología y otros diferentes aspectos relacionados con la experiencia.

Diario de actividades.

Dos entregas individuales por módulo según el formato suministrado para así llevar un registro del proceso de aprendizaje.

Ventajas y desventajas de su participación.

No se conoce ninguna desventaja de participar, al contrario su participación le dará la oportunidad de reflexionar y discutir sobre esta modalidad novedosa y conveniente para su formación como estudiante y futuro docente.

Confiabilidad

Toda la información suministrada tendrá uso exclusivo para esta investigación. En toda referencia la identidad de todos los participantes será siempre anónima, así en las publicaciones los participantes serán siempre presentados bajo un código (estudiante 1, estudiante 2...).

Agradecimientos

Su colaboración es muy importante para llevar a cabo este estudio por eso de antemano agradezco infinitamente el tiempo y la disposición que usted dedique para participar.

Yo _____ consiento libremente participar en la investigación “Dispositivo híbrido autonomisante para los estudiantes del curso de comunicación oral-escrita en francés de la carrera de lenguas extranjeras de la Universidad de Antioquia”. Acepto haber leído y entendido satisfactoriamente las partes de este formulario

Firma _____ Fecha y lugar _____

VII. QUESTIONS DE L'ENTRETIEN FINAL

Entretiens avec les apprenants après avoir fini le cours hybride

Ces entretiens individuels ont été réalisés à la fin du cours. On a décidé ensemble de le faire en espagnol pour faciliter l'expression des sentiments et des perceptions des étudiants. Il est vrai que leur niveau de langue en français leur permet de se débrouiller, mais pour faire bien comprendre leurs idées, sans trop de limitations linguistiques, ils ont préféré parler en espagnol.

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits, mais nous n'avons pas tout traduit. Les raisons sont d'ordre pratique, nous avons ainsi extrait l'information essentielle donnée par chaque étudiant à chaque question pour en faire l'analyse et pour la mettre en français dans le corps de la thèse. Ces traductions ont été faites par nous-même en faisant attention à la manière dont les étudiants s'expriment en espagnol. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons cette information.

L'entretien est composé de sept parties et 23 questions semi-directives. Onze étudiants sur 14 ont décidé d'y participer. Nous citons ici le bilan des réponses avec quelques extraits traduits le plus fidèlement possible.

I. L'expérience

1. Après avoir fini ce cours, comment tu as trouvé cette expérience ?

Étudiant	Réponse
1. Cecilia (E7) Durée : 20'26''	<i>Avant j'avais très peur, car je ne suis pas très douée pour les technologies. L'expérience a été excellente, tout est devenu plus facile grâce à l'accompagnement de l'enseignante, car les cours virtuels ne sont pas compliqués si on est bien accompagnée. J'espère que ce type de cours seront mise en place dans notre École de langues.</i>
2. Ligia (E11)	<i>Je l'ai trouvée intéressante car c'est la première fois. J'ai appris que le cours était hybride le premier jour de cours et j'étais curieuse. L'expérience est aussi bonne</i>

31'55''	<i>car elle a développé chez moi l'autonomie pour ne pas trop dépendre de l'enseignant et pour gérer mon temps.</i>
3. Gilma 15'28''	<i>Intéressante, bonne, innovatrice (pour moi), il est bon d'apprendre de tout un peu. Il faut de l'autonomie personnelle surtout car on a l'habitude de laisser la réalisation des devoirs pour les derniers moments. Il a été utile car nous aide à nous entraîner intégralement sans trop dépendre de l'enseignant</i>
4. Laura (E13) 19'23''	<i>C'est une bonne expérience, dans mon cas, je redouble, donc je peux le comparer avec le cours présentiel du semestre passé, je connaissais déjà le contenu, mais j'ai bien aimé la liberté pour gérer mon temps, malgré tout le travail à faire. Je suivrais un autre cours comme celui-ci.</i>
5. Rocío 30'11''	<i>C'est ma première fois un cours dans cette école car il n'y en a pas, mais je pense que ce cours ressemble à des cours virtuels offerts par d'autres institutions. Le contenu est un renforcement de communication orale et communication écrite vues au troisième semestre et cela facilite la compréhension du contenu de ce semestre. Pour moi, être autonome a été très dur, car je me distrais énormément quand je suis devant l'ordinateur. Je pense que j'ai toujours besoin de travailler sous pression. Mais je pense, que dans cette carrière on doit être autonome surtout dans la recherche d'information. J'adore aller à la bibliothèque et faire des recherches dans la base de données. Bref, je pense que ces cours sont bons pour ceux qui sont autonomes et ont du temps.</i>
6. Marta 18'51''	<i>J'ai bien aimé le défi, car une autre fois j'avais commencé un cours d'anglais avec les SENA (service nationales d'apprentissage) je m'égarais tout le temps car je n'avais pas d'expérience ni ne comptais sur l'accompagnement. Tandis que dans ce cours hybride, j'ai eu peur au début, mais la séance présentielle hebdomadaire et la connaissance à l'avance des dates pour la remise des travaux m'ont soulagée. Donc je pouvais établir mon emploi du temps. C'est une expérience positive qui me permet d'appliquer plusieurs connaissances apprises dans mes cours en présentiel.</i>
7. Olga 13'16''	<i>Excellent. J'ai adoré. Le cours a été très organisé, je pense que l'université n'est pas nécessaire pour apprendre, on peut faire sa partie à la maison : moitié – moitié.</i>
8. Érica 19'15''	<i>J'ai bien aimé. Dans mon cas, j'étudie deux carrières et j'ai une enfant, je dois très bien gérer mon temps. Pour ce cours hybride en spécial tout dépendait entièrement de moi : quoi, comment et quand je devais faire mes devoirs. J'ai senti que j'ai beaucoup appris : à gérer mon temps et de français. De la langue j'ai beaucoup appris surtout dans la lecture des travaux corrigés, de mes fautes et erreurs.</i>
9. Jaime 17'22''	<i>Elle a été agréable ayant une méthodologie différente qui rend le cursus moins monotone. Je ne pouvais pas trop visiter la plateforme car je n'ai pas d'Internet à la maison. Je pensais avant, que ce type de cours générerait peu d'interaction entre les participants, mais après analyse, je crois que si nous avons bien profité du forum il se serait mieux passé.</i>
10. Marina	<i>C'est une très bonne idée, c'est ma première fois.</i>
11. Adriana 14'15''	<i>Intéressant. Au début, je ne savais pas que le cours était hybride donc j'avais un peu peur, car d'habitude on pense qu'il est mieux de suivre des cours présentiels, mais j'ai réalisé que l'apprentissage ne dépend pas vraiment de la modalité du cours mais de soi même.</i>

II. L'autonomie

2. Considères-tu que grâce à ce cours tu as développé ton autonomie ? (à justifier)

Étudiant	Réponse
1	<i>Oui, mais il est évident qu'il s'agit d'un processus très long qui prend plus d'un semestre, mais on atteint les bases pour continuer. Je pense que définitivement oui, malgré mes habitudes à me limiter à faire ce que l'enseignant demandait, ce cours m'a permis d'aller plus loin pour ne pas me contenter avec ce qu'on aborde dans les séances. Si je vais plus loin je peux trouver des réponses à des questions par exemple : comment je peux appliquer mes connaissances à ma vie professionnelle et quotidienne ou comment je peux élargir mes connaissances. En ce qui concerne l'emploi du temps pour les activités proposées, il n'y a pas eu un vrai changement, car j'ai toujours l'habitude de les faire à l'avance, mais des fois je ne les remettais qu'au dernier jour pour respecter la date ou des fois par distraction à cause des devoirs d'autres matières.</i>
2	<i>Oui, partiellement, car j'allais toujours plus loin pour aborder le contenu, autrement dit j'ai consulté d'autres sources, surtout pour le désir d'apprendre plus.</i>
3.	<i>Oui, par rapport aux autres cours, je me suis plus engagée avec ce cours, car j'essayais de ne pas laisser la réalisation des devoirs pour le dernier moment, j'ai compris que si j'agissais de la même manière que je le fais dans les autres cours j'allais le rater. Au début, il a été difficile, mais après, j'ai découvert mon propre rythme. Donc, j'ai commencé à chercher sur internet, à explorer la plateforme et à développer les sujets.</i>
4.	<i>Oui, parce que il n'y avait personne pour me dire quoi faire, toute la responsabilité dépendait de moi, donc si je ne faisais pas les devoirs les conséquences seraient négatives pour moi, c'était à moi l'emploi du temps.</i>
5.	<i>Oui, un peu, je crois...</i>
6.	<i>Oui, mais partiellement. Ce cours m'a montré qu'il est possible de contrôler mon temps et de faire des choses que je pense ne pas pouvoir faire.</i>
7.	<i>Je pense que mon autonomie n'a pas vraiment changé, mais dans les cours présentiels j'ai de la paresse pour faire les choses, parce que les étudiants demandent toujours de retarder la remise de travaux, tandis que dans ce cours hybride, on avait les dates à l'avance et ainsi on pouvait bien gérer son temps.</i>
8.	<i>Oui, beaucoup. J'ai toujours été très dépendante des cours magistraux où je m'ennuie souvent. J'ai pu aussi comparer ce cours hybride avec un autre que j'ai suivi dans mon autre cursus en ce qui concerne l'accompagnement de l'enseignement qui était inexistant dans ce dernier : aucune correction, réponse aux mails, je ne recevais que la note.</i>
9.	<i>Oui, c'est un des aspects qui peuvent affecter le travail en équipe qui dans ce cours a été inexistant. Par exemple l'exposé on aurait pu le faire en binômes.</i>
10.	<i>Oui, car c'est notre responsabilité de nous connecter pour savoir ce qu'il faut faire, des fois j'oubliais les dates. Je visitais la plateforme deux jours avant la classe pour connaître les devoirs. Cette bonne expérience m'a aidé à contrôler mon temps, car je le partage avec mon emploi et le sport. Je pouvais programmer mes activités.</i>
11.	<i>Oui, le cours permet le développement de l'autonomie, car notre formation scolaire manque d'autonomie, ce type de cours aide au commencement de ce développement car pour le réussir on doit obligatoirement trouver les stratégies pour devenir plus autonome.</i>

3. As-tu découvert des faiblesses et/ou des atouts grâce à ce cours ? Si oui, lesquels ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Un atout : j'ai découvert que j'étais capable de me servir adéquatement aux outils technologiques.</i>
2.	<i>Une faiblesse a été l'angoisse soufferte au début, car j'ai l'habitude d'interagir beaucoup avec l'enseignant dans mes cours en présentiel. Puis, lors de la remise de travaux je me sentais frustrée car je ne savais pas si mes travaux étaient bons. Je n'utilisais pas les forums, d'une part parce que je pensais qu'ils étaient créés pour y poser une seule question, mais pas une série de question et d'autre part, parce qu'on a toujours peur de poser des questions bêtes. Au début je posais quelques questions à l'enseignante à travers la messagerie interne, mais après j'ai gagné plus de confiance en moi et j'ai arrêté les messages.</i>
3.	<i>Faiblesse : je suis indisciplinée, désordonnée, des fois j'avais beaucoup de devoirs à rendre. Atout : que je suis sérieuse avec mes devoirs, mais j'ai dû me forcer à être plus responsable.</i>
4.	<i>Atout : J'ai découvert que je peux être autonome. Car généralement on fait ce que l'enseignant demande pas à pas, tandis que dans ce cours on a les dates et ainsi planifie son temps. Faiblesse : l'écriture, il faut beaucoup écrire. [cette étudiante a fait de gros progrès, car elle avait raté le même cours avec moi à cause de son faible niveau de français].</i>
5.	<i>Atout : j'ai découvert que j'aime bien chercher et organiser l'information. Faiblesse : mon manque d'autonomie et mon manque de concentration dans tous les aspects de ma vie. Pour le cours au moment d'écrire j'avais ma tête en blanc.</i>
6.	<i>Atout : je suis capable de répondre aux exigences du cours comme la remise des travaux en temps. Faiblesse : je suis très dépendance de l'enseignant pour avancer pas à pas.</i>
7.	<i>Atout : je ne me suis pas rendu compte Faiblesse : je ne me suis pas rendu compte</i>
8.	<i>Atout : J'ai découvert que je suis capable d'atteindre un bon niveau d'accord à ma situation et capacité. Faiblesse : Je fais trop d'attention aux activités et résultats des travaux présentés par mes pairs au lieu de me centrer sur les miens. Par exemple dans les derniers exposés du semestre précédent, je notais que certains avaient un meilleur niveau de français que moi, des fois je pensais abandonner le cours.</i>
9.	<i>Atout : On acquiert la responsabilité totale des devoirs car il n'y a pas de travaux en équipe. Faiblesse : Je ne faisais pas les devoirs en temps, donc je devais demander d'en retarder la remise, je pense que dans cet aspect je n'ai pas été assez responsable.</i>
10.	<i>Atout : je peux organiser mon temps.(organisation) Faiblesse : je ne suis pas assez responsable avec l'attention qu'il faut, (attention)</i>
11.	<i>Atout (du cours) : l'avantage du contrôle du temps, surtout pour ceux qui ont un emploi. L'accompagnement personnalisé, on aurait dit qu'on avait un enseignant pour chacun, la question était de bien en profiter, car l'enseignante était toujours disponible. Faiblesse (du cours) : manque d'exercice de l'expression et la compréhension orale,</i>

	<i>qui à mon avis, sont de grandes difficultés dans l'apprentissage d'une langue. Le contenu des fois était long et l'aborder en entier approfondi était difficile, donc on devait se limiter à le survoler, autrement dit s'il aurait été moins long on pourrait aller plus au fond. Il y avait beaucoup d'informations.</i>
--	---

4. Comment tu comprends « travailler en autonomie » ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Travailler de manière indépendante selon son propre rythme d'apprentissage, selon ses besoins et selon mes perspectives du contexte. Être conscient de son processus d'apprentissage et en faire activement partie</i>
2.	<i>Croire en soi-même, se faire confiance. Moi, je demandais toujours aux autres, ce cours m'a beaucoup aidé à me servir des outils pour me débrouiller face aux difficultés.</i>
3.	<i>C'est travailler indépendamment, avec responsabilité.</i>
4.	<i>Organiser le temps pour travailler et décider dans quel moment faire les activités, sans attendre la pression d'un autre, autrement dit c'est savoir ce qu'on doit faire et pour quand le remettre à l'enseignant.</i>
5.	<i>De manière indépendante, avoir de l'initiative selon ses capacités à l'aide d'un accompagnement. Il faut être ordonné.</i>
6.	<i>Travailler seule à partir d'un sujet donné, c'est-à-dire je dois aller plus loin pour la recherche de l'information et être capable de demander de l'aide pour éclaircir les doutes découverts.</i>
7.	<i>Savoir quoi faire, comment le faire et à quel moment le faire. L'autonomie n'est pas nécessaire pour faire les choses mais savoir qu'est-ce qu'on doit faire, car le comment correspond à quelqu'un selon son expérience d'étude et ses stratégies.</i>
8.	<i>Être indépendante de l'enseignant, ordonné. Est aussi travailler avec la conscience de connaître ses erreurs et d'être le seul responsable de ton processus et les résultats. Il faut évidemment compter sur l'aide de quelqu'un qui vous accompagne, car travailler tout seul est très difficile. Nous avons toujours la tendance à responsabiliser l'enseignant de nos échecs, mais mon expérience m'a montré que les bons enseignants sont toujours disponibles pour aider les étudiants qui font des efforts.</i>
9.	<i>Acquérir une responsabilité propre ayant des objectifs clairs et précis et en cherchant de l'aide, des ressources mais sans oublier qu'on est l'axe de sa performance.</i>
10.	<i>Prendre son temps pour réaliser de manière indépendante ses devoirs, est s'auto-évaluer, connaître ses capacités et savoir les développer dans un temps déterminé.</i>
11.	<i>Lorsqu'on donne plus de priorité à ses buts par rapport à ceux des autres, car on fait ce qu'on aime. La motivation n'est pas nécessairement autonomie car on peut ne pas être motivé sans oublier ce que doit faire.</i>

III. La modalité hybride (les étudiants du cours hybride parlent souvent avec ceux du cours présentiel). Par rapport au cours présentiel, tu penses :

5. avoir appris plus _____ moins _____ pareil _____

Étudiant	Réponse
1.	<i>À mon avis, on a appris pareil, car on a abordé le même contenu. Mais dans notre classe nous avons l'avantage de compter sur votre disponibilité permanente sur la plateforme pour répondre à nos besoins.</i>
2.	<i>J'ai beaucoup appris, car j'ai lu les documents, par exemple dans le module sur l'essai argumentatif, j'étais très satisfaite de mes résultats car j'ai travaillé toujours seule. Je pense que toute façon dans les cours en présentiel les étudiants sont très dépendants de l'enseignant. Dans les cours en présentiels on se limite à écouter. Dans le cours hybride on doit produire et se préparer tout seul, par exemple pour l'exposé. La participation est pareille.</i>
3.	<i>On a appris pareil.</i>
4.	<i>Le contenu étant le même, on a appris pareil. Aucune différence.</i>
5.	<i>Pareil. Le contenu était le même et son déroulement aussi.</i>
6.	<i>Dans le cours en présentiel, vous avez fait ensemble plus d'exercices, mais que dans le cours hybrides, on devait faire seul : la recherche d'information et le développement des exercices. Mais je pense qu'on a appris pareil.</i>
7.	<i>Non, je n'en ai parlé jamais avec mes pairs. Mais si j'avais suivi ce cours en présentiel j'aurais appris à peu près pareil, mais je me serais ennuyée.</i>
8.	<i>Oui, on comparait souvent le contenu, le déroulement du cours et les résultats. Je pense qu'on a appris plus dans le cours hybride par rapport au présentiel.</i>
9.	<i>Pareil. J'ai amélioré mon écriture, ma production orale. Mais je pense que je suis resté avec quelques lacunes que j'aurais pu remplir dans le cours en présentiel, par exemple la grammaire.</i>
10.	<i>Pareil.</i>
11.	<i>pareil. Il faut souligner que l'apprentissage ne dépend pas de la modalité du cours mais de chaque apprenant.</i>

6. avoir travaillé plus ____ moins ____ pareil ____

Étudiant	Réponse
1.	<i>Pareil aussi. Mais dans notre cas nous devons aborder par nous-mêmes le matériel et pour les caractéristiques du cours nous travaillions presque toujours de manière individuelle car nos rencontres n'étaient pas régulières. Mais j'adore travailler seule.</i>
2.	<i>Je ne peux pas répondre par rapport au cours parallèle, mais je peux le comparer avec un autre cours que je suivais en présentiel et je peux dire que j'étais plus attentif au cours hybride car je visitais tous les jours la plateforme pour avancer dans la lecture des textes ou lire les nouvelles annonces, tandis que pour l'autre cours je consacrais une seule journée pour réaliser un devoir ou préparer une évaluation. Je considère qu'étudier tous les jours un peu est mieux, en plus je pouvais aussi me nourrir de ce que mes pairs disaient.</i>
3.	<i>On a travaillé plus, par rapport à eux, d'après ce que j'ai écouté.</i>
4.	<i>C'est à près peu pareil, mais on a dû écrire plus, par exemple le cahier de bord, donc je pense qu'on a renforcé cette habilité plus qu'eux. Comme on communiquait avec les autres sur la plateforme on peut dire que le cours en présentiel ne m'a pas manqué. Je visitais tous les jours le cours, parce que l'enseignant était toujours très en contact, pour voir les messages ou les nouvelles annonces.</i>

5.	<i>Je pense que plus, car ils avaient l'explication de l'enseignant tandis que nous devons travailler et aborder le matériel tout seul. Je crois qu'on peut profiter de l'enseignant et les pairs dans les cours en présentiel pour éclaircir les doutes.</i>
6.	<i>Pareil. Moi, je devais tout faire : lire l'information de la plateforme, la compléter avec mes recherches, faire des exercices. Et je pense que ce processus peut me faire aboutir à des conclusions que dans le cas des cours en présentiel on n'arrive car l'apprentissage est plus passif.</i>
7.	-
8.	<i>J'ai beaucoup travaillé. J'étais très motivée pour mon apprentissage que pour les bonnes notes.</i>
9.	<i>J'ai travaillé plus, car je ne comptais pas sur la distribution des tâches à mes pairs.</i>
10.	<i>Plus, car je devais remplir le cahier de bord, mais j'aime bien m'auto-évaluer.</i>
11.	<i>Pareil. Mais les activités et les interactions changent. Nos séances en présentiel auraient mieux profitées si le travail était dirigé (ici, Adriana fait référence au fait qu'on n'a pas bien profité des séances en présentiel, car l'enseignante venait pour guider ou aider les apprenants avec les problèmes rencontrés, au lieu de proposer des activités pour éclaircir la compréhension du contenu). L'intention de l'enseignante était de laisser ces activités sous la direction des apprenants afin de leur laisser prendre conscience des difficultés ou faiblesses et agir en conséquence pour les surmonter. En raison de la demande de plusieurs étudiants on a fait une séance comme ça lors du module 3).</i>

7. Tu crois que les cours de ce type sont convenables pour le cursus de langues ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Oui. Spécialement dans les derniers niveaux quand on a des difficultés pour assister au cours pour des raisons liées aux horaires non compatibles avec d'autres activités comme le travail. On peut gérer son temps sans perdre de vue les dates pour la remise de travaux.</i>
2.	<i>Oui, Je l'ai toujours souhaité, car à cause de la situation économique actuelle nous, les étudiants, devons travailler. Je me suis toujours demandé pourquoi dans notre faculté de langues qui est censée interagir facilement, devenir indépendants et autonomes le cours ayant cette méthodologie n'existent pas. Surtout dans les cas des étudiants qui travaillent.</i>
3.	<i>Oui. D'abord, parce qu'on se sert beaucoup d'Internet pour trouver beaucoup d'information et des exercices authentiques des pays francophones.</i>
4.	<i>Oui, surtout parce que nombreux étudiants doivent travailler. Dans mon cas, j'étudie un autre cursus où j'avais aussi suivi un cours virtuel que j'ai bien aimé, mais qui m'avait fait beaucoup travailler, donc j'avais décidé de ne jamais prendre un autre cours virtuel. Mais dans le cursus de langues je pense que ces cours permettent le développement des habilités linguistiques surtout la lecture et l'écriture.</i>
5.	<i>Oui, parce que cette méthodologie est commune dans d'autres institutions. Pour ceux qui travaillent.</i>
6.	<i>Oui. Parce que ça développe chez les apprenants le désir d'avancer par ses propres moyens.</i>
7.	<i>Oui, parce qu'ils se servent des TICE nous permettant de les inclure dans notre formation et selon le regard de notre situation actuelle d'étudiant. Il faut savoir dans</i>

	<i>quel moment du cursus, car au début les étudiants pourraient manquer d'engagement.</i>
8.	<i>Oui, énormément. Pour mon manque de temps, parce que c'est très motivant car on devient plus sûr de soi : on est le maître de son temps, de l'acquisition des connaissances selon ses objectifs.</i>
9.	<i>Oui, non de manière continue, c.-à-d. alterner avec les présentiels.</i>
10.	<i>Oui, car je pense que les langues demandent beaucoup de concentration, de travail individuel, l'effort personnel. Le cours est bien adéquat pour l'apprentissage de langues.</i>
11.	<i>Oui et non, car on n'arrive pas à bien se connaître, mais la cause de la peur peut-être la peur de prendre la responsabilité de son apprentissage. Et pour améliorer la faiblesse de l'exercice des habilités orales, il suffit de faire certains changements, ainsi les cours seraient convenables surtout pour ceux qui doivent travailler et étudier et qui pour cette raison montrent déjà certaine autonomie.</i>

8. Tu suivrais un autre cours hybride ? Pourquoi ?

Étudiant	Réponse (réviser)
1.	<i>Oui</i>
2.	<i>Oui. Je suis maintenant encouragée à faire mon master à distance</i>
3.	<i>Oui</i>
4.	<i>Oui, je pense que oui.</i>
5.	<i>Oui, mais pas pour développer l'autonomie.</i>
6.	<i>Oui. Malgré certains doutes qui me restent et que peut-être j'aurais éclairci lors du cours en présentiel. [ici, je lui ai expliqué l'importance de la participation aux forums].</i>
7.	<i>Oui, j'adorerais.</i>
8.	<i>Oui, tous ceux qu'ils font pour finir la carrière.</i>
9.	<i>Oui, bien sûr.</i>
10.	<i>Oui, définitivement.</i>
11.	<i>Selon la matière, je ne sais pas lesquelles. Mais oui, si la modalité et la matière sont compatibles.</i>

9. Tu penses que tu serais capable de suivre un cours totalement à distance ? Pourquoi ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Oui, mais toujours avec un bon accompagnement</i>
2.	<i>Oui, mais c'est un défi</i>
3.	<i>Oui, mais si j'avais du temps.</i>
4.	<i>Oui, mais tout dépend de la matière, aujourd'hui il y a des moyens technologiques comme Skype qui facilitent la communication. Je me sens bien préparée.</i>
5.	<i>Je pense que oui, mais plutôt dans le master car je serais plus passionnée et informée sur le sujet.</i>
6.	<i>Non, je pense que je m'égarais, sauf s'il y a un bon accompagnement.</i>
7.	<i>Non, parce que j'aime bien les activités en groupe comme les entretiens et les exposés.</i>
8.	<i>Oui, mais si on est bien accompagnée d'un enseignant.</i>
9.	<i>Non, car je pense qu'il faut interagir avec ses pairs.</i>
10.	<i>Non, je n'ai pas trop participé aux forums parce que j'avais honte de poser de questions bêtes.</i>

11.	<i>Oui, je suis capable, mais j'ai encore des doutes, car l'interaction est pauvre pour les caractéristiques de notre société. Tandis que dans les cours en présentiel et hybrides, les rencontres peuvent aider à trouver des réponses à mes questions. Bref, selon la culture.</i>
-----	--

10. Considères-tu utiles ou inutiles les séances présentielles ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Oui pour résoudre les doutes ou pour évaluer par comparaison avec les pairs la compréhension des aspects traités. Ou pour faire des précisions grâce à l'aide de l'enseignant. En plus parce on communique aussi avec le langage corporel en donnant ainsi plus d'éléments pour exprimer les propres difficultés.</i>
2.	-
3.	<i>Oui, utiles. Mais on a dû s'en servir plus pour faire plus de rétroaction, parler plus avec ses pairs. Mais on ne l'a pas proposé, on était plutôt collé à chaque ordinateur, donc il a fallu des activités pour nous intégrer.</i>
4.	<i>Oui, car dans ces séances on comprenait le déroulement du module. Le nombre de séances dépend de chaque module, mais surtout au début.</i>
5.	<i>Oui, car on éclaircissait les doutes d'une manière plus rapide et intégrale. On peut voir des exemples. Je pense surtout qu'une séance est nécessaire pour commencer le module pour connaître son déroulement pour savoir quoi et comment faire. Pour les autres séances, les participants peuvent décider de venir ou non, selon leurs besoins.</i>
6.	<i>Oui. Je pense qu'on en a manqué, surtout dans les derniers modules et qu'on ne les a pas demandées mais on a préféré profiter autrement de ce temps.</i>
7.	<i>Oui, surtout pour interagir avec les pairs, mais elles peuvent diminuer au fur et à mesure que le cours avance.</i>
8.	<i>Oui, surtout pour ouvrir le module, car je n'ai presque pas eu d'autres besoins. Et en ce qui concerne le développement des habilités orales, je pense que le cours le fait assez bien dans les deux premiers modules et en plus c'était à nous de pratiquer. Dans mon cas, j'utilise toujours des traducteurs oraux pour entendre et apprendre la prononciation correcte. Dans notre école de langues il y a un grand problème : nous ne parlons pas entre nous en français que dans les cas obligés, on ne participe pas dans le cours en présentiel. Nous avons l'habitude de masquer cette carence, c'est un prétexte, car pour apprendre à parler en français, il n'est pas nécessaire de suivre un cours, on doit parler, écouter, pratiquer.</i>
9.	-
10.	<i>Pas assez dans le cours, pour bien affirmer la compréhension des sujets. Je ne les ai pas proposées par honte ou pour être mal jugée par mes pairs. Par exemple après la séance où nous avons fait un exercice sur le résumé, j'ai bien compris, donc je suis partie très motivée pour chercher et faire d'autres exercices. En général il manqué plus d'accompagnement en présentiel.</i>
11.	<i>Il faut exiger avant des séances en présentiel pour forcer la participation des apprenants, il faut coller la pression, l'autonomie est difficile car nous ne sommes pas habitués.</i>

11. Qu'est-ce que tu as aimé les plus du cours ?

Étudiant	Réponse
----------	---------

1.	<i>Le contrôle de mon temps et l'accès à la plateforme. L'accompagnement permanente de l'enseignante.</i>
2.	<i>Grâce au cours, j'ai amélioré mon contact avec le français et mon niveau d'écriture.</i>
3.	<i>Que j'ai développé mon autonomie et que j'ai augmenté mes capacités en technologies : connaissance de la plateforme, chercher de l'information en ligne.</i>
4.	<i>L'expérience d'un cours hybride en français.</i>
5.	<i>La liberté d'horaire.</i>
6.	<i>Le contrôle de mon temps. Car dans le cours présentiels je me sens souvent en retard pour l'élaboration des travaux, tandis que dans ce cours hybride on avait assez de temps pour chaque module et la remise de travaux se faisait par étapes sans se hâter.</i>
7.	<i>Travailler avec l'ordinateur et les nouvelles technologiques.</i>
8.	<i>Tout. J'ai beaucoup développé mon indépendance et aussi la confiance sur moi-même de vérifier mes capacités et que je suis capable. Grâce à ce cours je suis contente et je sais que suis encore plus capable.</i>
9.	<i>La facilité de contrôler mon temps, réaliser les activités selon mes besoins et conditions. La plateforme est facile à manœuvrer. Et le cours facilite cette modalité.</i>
10.	<i>Les activités étaient très bien présentées, tout était cohérent et bien expliqué. Ordonnée et la page a été bien dessinée.</i>
11.	<i>Le contrôle de mon temps, car j'avais un emploi, et l'opportunité de s'auto-exiger, de se faire face, des fois je me proposais à faire des choses que ne faisais pas finalement. Mais, on prend conscience du processus.</i>

- Qu'est-ce que tu as aimé le moins du cours ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Le résumé (blague). Rien, le cours a été excellent.</i>
2.	<i>La co-évaluation des exposés, car nous n'avons pas présenté de bons exposés et l'évaluation n'a pas été rigoureuse car on avait peur par sa condition de pair de donner une mauvaise note à un copain.</i>
3.	<i>Que son caractère « libre » ne m'obligeait pas trop à travailler.</i>
4.	<i>Le manque de rencontres pour écouter parler l'enseignant et parler avec ses pairs.</i>
5.	<i>Je n'ai pas aimé remplir les domaines cognitif, métacognitif et psychoaffectif du cahier de bord. Ils étaient difficiles à remplir car je n'aimais pas exprimer mes pensées ou mes sentiments. Je n'aime pas les avouer et des fois, l'importance n'est pas la même pour tous.</i>
6.	<i>Ne pas être capable de résoudre mes doutes par des questions sur les forums ou la messagerie, j'avais peur de gêner l'enseignante.</i>
7.	<i>J'ai bien aimé la participation de l'enseignante et le cours, mais les copains je n'aime pas quand ils demandent de retarder la remise des travaux.</i>
8.	<i>Ce que j'ai aimé le moins est plutôt lié à ma performance dans le cours. Au début j'étais très contente quand je croyais avoir tout compris. Puis lors de la réalisation des travaux contre la montre je voyais que j'avais plein de doutes que ne pouvais pas bien corriger.</i>
9.	<i>Le manque d'interaction et de travail en équipe.</i>
10.	<i>Le manque de contact avec ses pairs.</i>
11.	<i>Oui, le manque d'exercices des habilités orales</i>

12. Quelles suggestions tu ferais pour améliorer ce cours ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Je pense que la suggestion de remplir le cahier de bord au fur et à mesure qu'on travaille n'est pas pratique, personne ne le faisait comme ça.</i>
2.	<i>Que la co-évaluation se fasse de manière privée, individuelle et anonyme. J'ai bien aimé la compréhension de l'enseignant pour repousser certaines dates lors de la remise des travaux au cas des difficultés. Les sanctions sont bonnes car c'est une manière d'exiger parce qu'une fois j'ai oublié d'envoyer mon cahier de bord à temps... c'est comme dans les cours en présentiels où il faut respecter les dates, même je pense que certains fois l'enseignante a été très complaisante.</i>
3.	<i>Profiter plus de moyens de communication pour demander de l'aide, mais surtout avant de remettre les devoirs.</i>
4.	<i>Aucune. Tout est bon : l'organisation, la plateforme facile à gérer.</i>
5.	<i>Des fois un exemple ne suffit pas, mais l'enseignant ne peut pas le savoir si on ne le lui dit pas. J'aurais bien aimé travailler un peu de grammaire et de compréhension orale, c'est-à-dire de mettre plus du matériel audio et puis en cours en faire un débat. Car il est très important de ne pas négliger/gommer les deux habilités orales le long du cours.</i>
6.	-
7.	-
8.	<i>Non, je l'ai beaucoup aimé comme ça. Bon accompagnement.</i>
9.	<i>Proposer des activités dans le but de faire interagir les participants et travailler en équipe. Augmenter les activités pour exercer l'écoute par exemple proposer plus de textes oraux.</i>
10.	<i>Ne pas manquer les séances en présentiel.</i>
11.	<i>Ne pas être flexible. Imposer des tâches par exemple pour les séances en présentiel. Ou des exercices.</i>

13. As-tu bien profité des forums ? Pourquoi ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Non. Le chat ne marchait pas très bien et le forum demande une grande maîtrise de l'écriture pour éviter les malentendus, donc je préfère me débrouiller par moi-même en cherchant ailleurs les réponses à mes questions.</i>
2.	<i>L'horaire de chat n'était pas attirant. Si le chat avait été obligatoire on y serait venu, il a fallu fixer des activités qualifiables à y faire en groupe. Son échec est dû au manque du caractère obligé. Les forums étaient pertinentes, car on pouvait y voir les participations des tous. La plateforme a toujours très bien marché.</i>
3.	<i>Non, car pour bien profiter de cet espace, il fallait travailler à l'avance pour avoir du temps pour échanger avec les autres, mais on travaille toujours au dernier moment, des fois à cause de beaucoup de travail accumulé dans d'autres matières. J'ai profité un peu pour certains sujets mais seulement dans les cas nécessaires, car des fois je demandais à mes copains lorsque je les rencontrais à l'université.</i>
4.	<i>Pas le chat. Mais j'ai bien profité des réponses données aux questions posées par mes pairs. Je n'ai pas eu besoin de poser de questions sur le forum, car tous mes doutes je</i>

	<i>les éclaircissais personnellement lors des rencontres avec mes pairs.</i>
5.	<i>Je n'ai pas bien profité, car j'étais toujours en retard. Je lisais toujours les participations des autres, sauf dans une occasion que la plateforme s'est plantée et j'ai reçu deux jours après les mails avec la participation aux forums. Je visitais 4 fois par semaine la plateforme. J'ai du mal à gérer mon temps et à rendre les travaux en temps, je suis paresseuse. Il y a certains qui sont plus doués pour participer, moi je préfère me débrouiller toute seule ou lire ce que les autres ont écrit ou leur demander à mes pairs lors de nos rencontres.</i>
6.	<i>Non. J'hésitais à poser des questions, car je doutais de leur pertinence.</i>
7.	<i>Pas du tout le chat. Et dans les forums je n'ai pas trouvé de raisons pour y poster quelque chose. De temps en temps je répondais à une question posée par un de mes pairs, mais je ne proposais rien car tout était très clair pour moi, autrement dit je n'en ai pas eu besoin.</i>
8.	<i>Non, pas du tout. Car j'étais très rassurée, je pensais toujours avoir le temps suffisant. Le chat n'est pas très motivant.</i>
9.	<i>Non. Dire que je n'ai pas d'Internet est un prétexte. On se limite à faire ce qui est impératif, car je travaille, mais je dois avouer qu'on peut si on veut.</i>
10.	<i>Non, toujours par honte.</i>
11.	<i>Oui, je posais des questions quand j'avais besoin. Je n'ai pas fait l'effort de partager de l'information dans les forums. Chat, jamais car je ne chatte jamais.</i>

IV. Les stratégies d'étude

14. As-tu changé tes stratégies d'étude ? (à justifier)

Étudiant	Réponse
1.	<i>Oui d'une certaine manière pour la condition de travail individuel que obligent à se débrouiller toute seul en cherchant sur Internet ou en demandant à quelqu'un ou à l'enseignant dans les séances présentielle. Cette condition aussi m'a fait réfléchir à l'efficacité des mes stratégies.</i>
2.	<i>Oui, je les ai changées, j'ai même senti le besoin d'acheter un ordi portable, car j'avais besoin de visiter la plateforme, mais finalement je me suis contenté de mon unité centrale. J'ai augmenté mes recherches documentaires, je suis devenue plus indépendante, avant je me contentais du matériel du cours à cause de mon manque de temps. Je jetais un œil sur le contenu pour voir sa complexité et longueur, puis je sentais besoins de chercher plus. Puis j'abordais petit à petit le contenu. J'ai bien aimé le contenu, surtout celui du module de l'essai argumentatif car il était fractionné et très facile à comprendre et à suivre.</i>
3.	<i>Non, elles ont changé. Car pour aborder un nouveau sujet, j'attends les explications des autres, puis je pose des questions sur les doutes et finalement je fais une analyse sur ce que j'ai appris. En revanche, dans ce cours, il fallait analyser dès le début, observer les exemples, réfléchir sur ma compréhension, sur ce que je peux chercher pour aller plus loin. Je pense qu'on apprend plus avec ces stratégies de manière plus durable.</i>
4.	<i>En ce qui concerne les stratégies affectives, elles ont diminué car on voyait moins ses</i>

	<i>pairs. Pour aborder un sujet, je commençais par tout lire, s'il fallait le compléter, je cherchais sur Internet pour renforcer ma compréhension.</i>
5.	<i>Oui, je suis devenue plus ordonnée pour aborder les activités et lire le contenu.</i>
6.	<i>Pour étudier il me faut m'isoler de toute distraction externe, des fois je me permets de la musique douce. Dans ce cours, j'ai commencé à lire en essayant de comprendre globalement, après je faisais une lecture plus attentive et approfondie pour ne pas avoir de lagunes.</i>
7.	<i>Je n'avais jamais consacré tant de temps à une seule activité, je lisais toute l'information d'un seul coup et faisais aussi toutes les activités, mais j'ai bien aimé car je peux dire que tout s'est passé de manière automatique, je n'ai pas senti la charge.</i>
8.	<i>Oui, maintenant je divise mon temps, je l'organise selon les différentes activités des matières. Étant ma situation de double étudiante universitaire, je comptais toujours sur les absences permises pour profiter du temps chez moi. Grâce au cours, je suis plus attentive aux corrections de mes fautes pour ne pas les répéter.</i>
9.	<i>Oui, par exemple dans le cours en présentiel, on peut lire et partager la compréhension en classe, tandis que dans ce cours on devait faire tout seul.</i>
10.	<i>Je trouve que l'unité consacrée au résumé est très utile, car résumer est une des stratégies d'étude que j'ai utilisées désormais dans le cours et dans d'autres. Je lisais les différentes parties en plusieurs jours et je faisais le devoir correspondant à chaque partie le même jour.</i>
11.	<i>Oui, un peu. J'ai profité des questionnaires pour apprendre de nouvelles. Je lis différemment, maintenant je fais des lectures globalement (ne pas traduire mot à mot).</i>

15. Quelles sont les conditions nécessaires pour réussir un cours comme celui-ci ? (si quelqu'un te demande des conseils)

Étudiant	Réponse
1.	<i>Organisation et discipline. Car la virtualité est très exigeante et cette liberté du temps ne veut pas dire manque de compromis. Je pense qu'au contraire il faut s'y consacrer plus par rapport au cours totalement présentiel. Je ne me connectais pas tous les jours, mais quand je le faisais j'y travaillais beaucoup en essayant d'aborder le contenu du module et en le croisant avec le contenu des modules déjà vus.</i>
2.	<i>On doit être indépendante, car on travaille seul les occasions de demander aux autres sont plus rares ou différentes, mais c'est une manière de s'entraîner dans la vie professionnelle en tant qu'enseignant.</i>
3.	<i>Il faut être discipliné, travailler toujours à l'avance, demander toujours et profiter de l'occasion.</i>
4.	<i>Il faut être autonome surtout pour gérer son temps et faire les activités à l'avance et ainsi améliorer la qualité des résultats. Des fois j'utilisais la plateforme pour lire, je la visitais tous les jours et me connectais pour avoir accès à toute l'information, spécialement les dates pour la remise des devoirs.</i>
5.	<i>Il faut faire les devoirs à l'avance. Il faut beaucoup lire pour profiter de toute l'information. Contrôler son temps.</i>
6.	<i>Il faut être très attentif à la publication d'annonces de la part de l'enseignant, être toujours au courant. Je la visitais deux fois par semaine surtout pour ne pas perdre de vue les dates de remise de travaux et les publications de l'enseignante.</i>
7.	<i>Ponctualité et ne pas laisser les travaux pour le dernier moment, on peut aller</i>

	<i>doucement et constamment sans se recharger, améliorer la qualité, demander aux autres</i>
8.	<i>Il faut trop se consacrer au cours, être consciente de ses besoins et objectifs. Par exemple pour moi, le principal objectif était de vérifier si j'étais ou non capable de continuer cette carrière. Je suis très satisfaite des résultats. Il faut être très rigoureux, organisé avec le contrôle du temps et ne pas jamais laisser la réalisation des devoirs pour le dernier jour car on n'a pas de temps pour le réviser et corriger.</i>
9.	<i>Responsabilité, il faut être conscient de son travail individuel, il faut bien analyser le matériel proposé, demander plus à l'enseignant pour lui demander de l'aide.</i>
10.	<i>Être très attentif des dates pour organiser son temps, ponctuel et responsable.</i>
11.	<i>Faire à l'écrit un horaire et le regarder permanemment pour se stimuler ou punir pour le respecter.</i>

V. Sentiments

16. Dans certains moments, t'es-tu senti(e) seul(e) ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Non. D'abord parce que j'aime bien la solitude</i>
2.	<i>Oui, au début je ne savais à qui leur demander lors des doutes, donc je consultais un collègue qui est français, mais après je travaillais seule.</i>
3.	<i>Non, parce que l'enseignante était toujours disponible pour répondre dans les moyens de la plateforme. Ou des pairs dans l'université jusqu'au point de ne pas garder mes doutes.</i>
4.	<i>Non, pas du tout, car l'enseignant y était toujours. Je pense que l'accompagnement de l'enseignant dans ce type de cours est indispensable quoiqu'on soit autonome.</i>
5.	<i>Non, pas très seule, mais des fois on a envie de rencontrer l'enseignant pour lui poser des questions ou assister à une séance avec l'espoir de travailler un exercice. Le forum est toujours un appui et en plus l'enseignant était toujours disponible.</i>
6.	<i>Non, j'ai travaillé souvent avec Daneisy qui est très amie à moi, on s'entraidait souvent pour éclaircir les doutes, pour réviser le travail de l'autre.</i>
7.	<i>Jamais, j'adorais travailler chez moi.</i>
8.	<i>Non, jamais</i>
9.	<i>Oui, plusieurs. Par exemple dans le dernier module, on a fait qu'une seule séance en présentiel pour e présenter.</i>
10.	<i>Non, je suis très amie avec Valeria, ce qui m'a permis de travailler ensemble personnellement ou via Internet.</i>
11.	<i>Non, car l'enseignante me répondait toujours très vite.</i>

17. Dans certains moment as-tu regretté de t'être inscrit à ce cours ou as-tu senti envie de l'abandonner ? Pourquoi ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Non, jamais, même dans le module du résumé que j'ai trouvé difficile, j'ai eu des sentiments de frustration et impuissance qui m'ont obligé à travailler, je n'ai pas pensé à quitter le cours, car on doit apprendre à faire face aux difficultés</i>

2.	<i>Non, au contraire je l'ai aimé, car pouvoir compter sur un jour de classe libre m'a soulagée, car je travaille. C'est à moi de me débrouiller.</i>
3.	<i>Non, jamais.</i>
4.	<i>Non, jamais.</i>
5.	<i>Non.</i>
6.	<i>Non. Je ne savais pas que le cours était hybride.</i>
7.	<i>Jamais, je me demandais le pourquoi ce cours n'avait pas été proposé avant.</i>
8.	<i>Ici ? Non, pas du tout</i>
9.	<i>Non, au début je l'ai trouvé ennuyeux, mais après je m'y suis adapté. Mais je n'ai pas voulu retourner au cours en présentiel.</i>
10.	<i>Non, j'ai appris après mon inscription que le cours allait être hybride, j'ai adoré l'idée. Car je n'aime pas me lever très tôt.</i>
11.	<i>Non, jamais.</i>

18. Comment a été la relation avec tes pairs ? Et avec l'enseignant ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Avec mes pairs, il n'y a pas eu un vrai changement car on se limite à faire partie des classes et à se rencontrer pour des travaux, mais c'est tout. Avec l'enseignant je pense que oui, car l'accompagnement est permanente, même plus que dans les cours en présentiel où on limite le contact à cet espace. Je dirais qu'on a une relation plus personnalisée, car on est capable de lui poser des questions que dans les séances présentiels on n'oserait pas poser par peur à être jugé par ses pairs. Les enseignants des cours en présentiels tardent beaucoup à répondre de courriels, donc on ne leur écrit presque jamais. J'aimerais compter sur système de communication type chat entre les étudiants et l'enseignant pour résoudre surtout les petits doutes.</i>
2.	<i>Je n'ai pas beaucoup d'interactions avec mes pairs, c'est comme toujours, dans les moments qu'on est ensemble, on parle toujours des sujets académiques. Avec l'enseignant on augmente le contact personnalisé pour lui poser des questions, avec l'autre cours que je suivais non-hybride je n'ai jamais parlé avec l'enseignant hors de la classe.</i>
3.	<i>Non, en général c'est presque la même avec les pairs et les enseignants d'autres cours, car j'écris souvent des mails à mes enseignants.</i>
4.	<i>La relation n'est pas différente, car on avait beaucoup de contact avec ses pairs dans les moyens offerts par la plateforme et les séances en présentiel. Avec l'enseignant le contact est un peu plus étroit sur le forum, cependant je ne lisais pas toutes les réponses si elles ne me concernaient pas.</i>
5.	<i>La relation avec les pairs est moins fréquente, même dans les séances en présentiel. Avec l'enseignant grâce aux moyens de communication de la plateforme on peut communiquer plus.</i>
6.	<i>La relation avec les pairs n'est pas la même, car les rencontres sont plus rares, la communication et interaction diminuent. Avec l'enseignant l'interaction personnelle diminue évidemment, mais augmente par les moyens de communication de la plateforme. Notre enseignant était toujours disponible pour me répondre, donc l'interaction avec elle a été très bonne.</i>

7.	<i>Avec l'enseignant oui, parce que l'enseignant dans les cours en présentiel est généralement moins en contact avec les apprenants même s'il est en face d'eux et s'en occupe moins pour les différents aspects. Tandis que dans ce cours et avec la plateforme l'enseignant était toujours disponible. Avec mes pairs je les aidais souvent, car j'adore aider les autres à développer certaines activités.</i>
8.	<i>Oui, avec l'enseignant car on se rapproche. Dans les cours en présentiel, l'enseignant se limite à dicter son cours, je participe s'il y a un exposé ou j'ai besoin d'un commentaire, sinon je suis très distante. Avec mes copains la relation est plus rare car on se voit moins, on ne peut pas connaître leurs performances, mais des fois quand on se voit on compare les notes obtenues.</i>
9.	<i>La relation avec les pairs et l'enseignant a diminué. On se limite au forum tandis que dans le cours en présentiel on peut poser des questions dans le moment de la classe.</i>
10.	<i>Avec les pairs est très rare, sauf avec Valeria on ne se voyait que dans les séances en présentiel, mais j'avoue que je ne suis pas très sociable. Avec l'enseignant est plus proche, l'enseignante a été très attentionnée, toujours connectée, les réponses aux messages étaient toujours rapide. L'enseignante a été très responsable.</i>
11.	<i>Avec l'enseignante a été plus personnelle pour la disponibilité. Avec les pairs la relation est rare, on ne se parle pas trop.</i>

VI. Le cahier de bord :

19. Crois-tu que l'activité du remplissage du CB t'a aidé à réfléchir plus à ton processus d'apprentissage ? Pourquoi ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>C'est une activité à laquelle je suis habituée à remplir des journaux depuis le collège, mais quand il s'agit de réfléchir sur soi-même cela devient plus compliqué car il est plus facile de rester à l'extérieur. Je comprends qu'un journal de bord vise à la réflexion pédagogique et non à narrer des anecdotes, s'auto-évaluer est un peu compliqué, mais c'est une bonne expérience. Ce format est beaucoup plus approprié que le premier qui était très redondant.</i>
2.	<i>Le cahier m'a aidé à réfléchir. Il est long mais c'est un bon exercice car on pense à son processus et s'efforce de bien écrire. J'aurais bien pu tout dire si on pouvait parler en espagnol, mais j'ai développé mon écriture.</i>
3.	<i>Oui, parce que on a l'habitude de travailler sans réfléchir sur ce qu'on apprend, ni sur les stratégies employées. Les domaines affectif, social et psychoaffectif m'ont paru très intéressants car je n'y pensais jamais et car cette conscience m'a facilité la réalisation des activités postérieures.</i>
4.	<i>Oui, malgré les plaintes de mes copains surtout sur sa longueur, je trouve que c'est un bon exercice d'écriture, de réflexion.</i>
5.	<i>Oui, mais dans les domaines que j'ai bien aimé comme l'informationnel, technologique, méthodologique car cela peut me servir dans le futur.</i>
6.	<i>Oui, malgré son remplissage ennuyeux. Mais j'aimais quand je pouvais le remplir avec facilité. Le sentiment pour les derniers modules (résumé et essai) était plus proches à la frustration, le cahier me permet de réaliser que quelque chose m'arrivait, que je devais faire plus d'exercices d'écriture car j'ai du mal à écrire, à conjuguer, à</i>

	<i>écrire des idées logiques, à les connecter.</i>
7.	<i>Je déteste réfléchir sur mes processus et sur ce que j'ai appris. Avec le cahier ces sentiments se sont allégés à la fin et je l'ai même trouvé confortable et plus facile. Ces réflexions peut-être je les faisais mentalement car je n'aime pas les écrire. Je ne me suis jamais intéressée aux journaux intimes.</i>
8.	<i>J'ai appris à aimer le premier format, à force d'y travailler. En revanche, au début, j'ai eu du mal à m'adapter au deuxième format, mais j'ai bien réussi à la fin, car j'ai découvert l'avantage de m'auto-évaluer car ce deuxième format il était plus complet.</i>
9.	<i>Oui, c'est une bonne réflexion si on sait que pour améliorer il faut conclure et savoir quels sont les changements à faire.</i>
10.	<i>Très utile pour notre formation, car en position d'enseignant on découvre ce que les étudiants pensent (je suis déjà pro et je demande à mes élèves de faire des réflexions). Pour le remplir des fois, je le trouvais long, mais après j'écrivais beaucoup de ce que j'avais fait, de ce que je devais améliorer.</i>
11.	<i>Oui, en plus de renforcer l'écriture. On pense à soi, j'avais du mal à différencier certains domaines.</i>

20. Comment tu le remplissais habituellement ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Toujours à la fin, une semaine avant de le remettre, ce n'est pas comme les autres que je remplissais toujours à la fin de chaque séance. C'est vrai qu'on oublie des choses, mais on garde ses sentiments de manière globale.</i>
2.	<i>Je le remplissais toujours au dernier moment, car j'ai une bonne mémoire et en regardant la plateforme je pouvais associer mes activités au contenu.</i>
3.	<i>Au début de chaque module, je le remplissais peu à peu et à la fin du module je le complétais de manière plus consciente.</i>
4.	<i>Je remplissais peu à peu surtout le domaine méthodologique, mais c'était à la fin je le révisais et le complétais.</i>
5.	<i>J'ai rempli peu à peu le module du résumé. Celui de l'essai j'ai copié les activités faites et puis je les classais dans les différents domaines.</i>
6.	<i>Je le remplissais toujours à la fin, car je changeais souvent mes activités et mes sentiments. Je remplissais le domaine informationnel au fur et à mesure que je trouvais des liens.</i>
7.	<i>Je le remplissais au fur et à mesure, car j'ai une très mauvaise mémoire.</i>
8.	<i>Certains aspects je les marquais au fur et à mesure que je faisais mes activités, mais pour des raisons de temps qui affecteraient la qualité, je le faisais en espagnol. Dans le dernier moment je mettais tout au point.</i>
9.	<i>Toujours à la fin. Manque de responsabilité, je pense.</i>
10.	<i>Je le faisais en deux parties au début (programmer) et à la fin pour m'auto-évaluer.</i>
11.	<i>Au début je n'avais pas de temps, mais les deux derniers j'étais plus ordonnée, et j'ai réussi à les remplir peu à peu.</i>

21. Quels étaient les domaines les plus faciles et les plus difficiles à remplir ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Difficile : le domaine métacognitif, car il fallait mettre en cause tout ce qui concernait</i>

	<i>positivement mon apprentissage. Psychoaffectif car il est difficile d'exprimer ses sentiments. Facile : informationnel car on y mettait les ressources.</i>
2.	<i>Difficile ; méthodologie car il fallait tout expliquer pas à pas les activités faites, et pour moi qui aime les descriptions, il était de fois difficile à résumer. Facile : psychoaffectif, car il suffisait de dire mes sentiments, j'ai dit une fois que j'étais triste, frustrée. Ce deuxième modèle est plus clair à remplir.</i>
3.	<i>Difficile : métacognitif et l'affectif, car des fois il est difficile d'exprimer ou se rappeler de ses sentiments Facile : social</i>
4.	<i>Difficile : le métacognitif, j'avais des fois du mal à différencier le social et le psychoaffectif. Facile : les stratégies (que je connais bien) et le méthodologique. Je préfère ce format et le remplissage à la fin de chaque module.</i>
5.	<i>Difficile : cognitif, métacognitif et psychoaffectif Facile : informationnel, technique et méthodologique.</i>
6.	<i>Difficile : Technique car je n'aimais pas trop. Facile : psychoaffectif, j'exprime facilement mes sentiments.</i>
7.	<i>Difficile : psychoaffectif car je me sentais toujours bien Facile : Informationnel et le cognitif, car ils occupaient plus mon temps dans le développement du module.</i>
8.	<i>Difficile : cognitif, métacognitif car j'avais du mal à rester dans ce domaine. Facile : Psychoaffectif, car c'était mon but dans ce semestre.</i>
9.	<i>Difficile : métacognitif, je crois. Facile : Psychoaffectif</i>
10.	<i>Difficile : Psychoaffectif (je n'aime pas parler de moi-même). Facile : informationnel et méthodologique.</i>
11.	<i>Difficile : métacognitif car on n'est pas consciente de ses processus mentaux et ces processus se répètent. Le cognitif aussi. Facile : informationnel.</i>

VII. Le matériel et la plateforme

22. Comment tu décrirais le matériel ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>Le matériel a été clair et pertinent. Je cherchais rarement d'autres sources information. Il a été aussi adéquat : ni trop court ni trop long.</i>
2.	<i>Au début, mon manque de connaissances de la plateforme me faisait peur, mais après peu à peu j'ai découvert qu'il était facile. Je l'explorais toujours à fond.</i>
3.	<i>Le matériel a été intéressant et adéquat, ni long ni court. Il a été précis et facile à gérer et pratique et suffisant pour les activités à réaliser. Si on cherchait quelque chose de plus c'était plutôt par plaisir.</i>
4.	<i>Facile, adéquat, clair et concis. Pour le module de l'essai j'ai dû chercher ailleurs pour mieux comprendre, mais c'est mon cas. Le module le plus difficile a été le résumé.</i>

5.	<i>J'ai bien aimé le matériel élaboré par l'enseignant car c'étaient la condensation de l'information plus les exemples, tandis que les liens étaient longs et répétitifs.</i>
6.	<i>Ordonné, facile à comprendre, complet, suffisant. Si je cherchais ailleurs, je le faisais pour assurer ma compréhension.</i>
7.	<i>Ni long, ni répétitif. J'adore lire donc je complétais l'information avec mes lectures car j'aime bien accumuler de l'information. Le matériel était complet et approprié.</i>
8.	<i>Si on dit qu'il a été répétitif, je pense qu'il est nécessaire, car on a besoin de lire le même contenu dit par plusieurs auteurs pour bien comprendre. Je ne lisais pas tout entièrement, je sélectionnais le plus nécessaire. Je me connectais long temps 4 fois par semaine. Je travaillé connectée et je révisais les devoirs les dates.</i>
9.	<i>Très bien. Vous avez bien synthétisé, il a été suffisant. Répétitif pour certains sujets comme l'essai, mais c'est mieux.</i>
10.	<i>Très complet, de bons exemples et des définitions. Je cherchais ailleurs par plaisir. cohérent, suffisant, bien structuré, bien organisé.</i>
11.	<i>Des fois le matériel était un peu long. J'allais toujours plus loin pour approfondir, mais lire tout m'empêchait de le faire. Je l'ai trouvé aussi un peu répétitif. J'ai préféré le matériel fait par l'enseignante car il était plus synthétisé.</i>

23. Comment tu décrirais la plateforme ?

Étudiant	Réponse
1.	<i>La plateforme est très facile à gérer et la disponibilité permanente du contenu est un grand avantage, ce qui me permet d'avoir une vision globale du programme : ce qui est passé et c'est qui suit.</i>
2.	-
3.	-
4.	<i>Facile à gérer et à y trouver l'information. Je me débrouille bien avec les technologiques. Je ne comprenais pas pourquoi mes copains se plaignaient des difficultés. Agréable à visualiser.</i>
5.	<i>Facile et complète. Elle se plantait des fois. La limite de réception des travaux. (ce n'est pas la plateforme, mais l'enseignant).</i>
6.	<i>Facile à gérer.</i>
7.	<i>Très facile. (cet étudiant suivait au même temps un autre cours présentiel en TIC avec support sur la même plateforme).</i>
8.	-
9.	-
10.	-
11.	-

VIII. TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

Transcription de l'entretien avec l'enseignant

Claudia Cardona: ¿Cómo nació el francés aquí? ¿En qué se basaron? ¿Cómo montaron el programa? ¿Qué formación tenían los profesores?

Enseignant : Eso es muy importante y a mí sí me gustaría hablar de eso. Nosotros introdujimos una cantidad de innovaciones, sobre todo Rodrigo y yo, porque fuimos de los primeros que nos fuimos para Europa.

Claudia Cardona: ¿En qué época fueron? ¿En los 80?

Enseignant : No. Si quieres más o menos te cuento. Aquí en el departamento se enseñaban inglés, francés, italiano, llegó a enseñarse ruso y alemán. Básicamente esos cinco idiomas. Este departamento se estructura más o menos en 1969 aquí en el actual bloque 11. El director era Marino Castrillón. Y se crea un programa propio del departamento, que se llama Licenciatura en Humanidades con énfasis en Lenguas o Idiomas Extranjeros. Fundamentalmente, el objetivo era producir egresados no para el medio docente, sino para el comercio, para la banca y para la industria, con una alta competencia lingüística, entendiendo por competencia lingüística las cuatro habilidades y una alta capacidad oral, fundamentalmente la ubicativa oral y también la capacidad comunicativa escrita. Entonces eso era lo que nos diferenciaba un poco de la docencia. En ese programa había cursos de inglés que era el idioma dominante, de francés, de italiano. Así más o menos se inició ese programa llamado Licenciatura en Humanidades.

Claudia Cardona: ¿Pero se veían todos esos idiomas? ¿O el estudiante escogía qué idioma estudiar?

Enseignant : No. La lengua extranjera dominante era el inglés, la que le seguía era el español y el francés era cuatro cursitos; era como un complemento, se veían cuatro niveles básicos nada más. Esto era en 1969. Después yo llego en 1974 y todavía estaba ese programa pero en 1975 le cambian el nombre a Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Claudia Cardona: ¿Pero en lenguas? ¿O en traducción?

Enseignant : No, en lenguas extranjeras. Aunque se llamara “licenciatura”, esto no significaba que se enfocara para la docencia, porque la palabra “licenciatura” se entiende como se entiende en Francia, que es un nivel de formación. Ya en 1975 aparece... el gobierno de López Michelsen, de 1974 a 1978, dijo: “vamos a duplicar los cupos universitarios; vamos a ampliar la cobertura ampliando los cupos universitarios”, o sea, si antes se recibían 50 estudiantes en un programa ya se iban a recibir 100, por decreto del presidente. Eso ¿qué implicó para la Universidad y para todas las universidades en Colombia? Conseguir profesores.

Entonces en 1975 implementaron ese decreto del gobierno y las universidades tuvieron que dedicarse a conseguir docentes. Fue lo que yo llamo una “borrasca de docentes”. Debido a esa borrasca vinieron docentes buenos, regulares y malos.

Pero bueno, al duplicar los estudiantes, había que aumentar también el número de cursos que se ofrecían. Entonces, ya restringiéndonos al francés, no podía haber un solo grupito de nivel I, uno de nivel II, etc. Sino que ya tenían que ser dos grupos. Entonces se vincularon profesores de francés como Javier Badillo, Melba Patiño, Dairo Giraldo y Guy Brutus. Y con esa reforma del 1975 también se implementaron cursos de italiano y alemán como electivos.

Antes los cursos de francés eran dictados por el profesor Rafael Posada, que era la institución aquí, fue el primer profesor que tuvo el área de francés; por Rodrigo López de Mesa y por Enseignant, ambos alumnos de Rafael Posada. Pero a partir de 1975 cuando se ampliaron los grupos de francés, italiano, alemán, etc. Se crea una sección de francés, que se llama entonces Sección de Francés y Otros Idiomas. En esa sección aparecíamos Rafael Posada, Rodrigo López de Mesa, Enseignant, Dairo Giraldo, Javier Badillo, Melba Patiño, Cecilia Plestel Laura Canas de Lombana...no recuerdo quien más, pero más o menos eran como ocho o diez profesores, y entonces empezaron a crecer las ofertas. Yo recuerdo que propuse, después del nivel IV, un curso de composición francesa voluntario.

Claudia Cardona: ¿El plan de estudios lo iban creando ustedes mismos?

Enseignant : Sí, creándolo a necesidad. Nosotros nos propusimos a ser innovadores e impulsar el desarrollo del francés. Esto coincidió con el hecho de que en 1974 desapareció el francés de secundaria por ley del gobierno y se quedó nada más el inglés, o sea que el francés estuvo muerto en Colombia a nivel de secundaria entre 1974 y 1980. Entonces mientras afuera desaparecía el francés, los más “encarretados”¹¹⁸, sobre todo Rodrigo López de Mesa y yo, nos pusimos de acuerdo en ir desarrollando el francés haciendo que a la gente le guste: “a la gente que asista a nuestro curso, vamos a ponerlos a hablar francés”. Nosotros le enseñábamos a todo el que quisiera, no sólo a los que venían del programa de Docencia o del programa de Lenguas Extranjeras, sino también a los estudiantes de otras facultades que pidieran el curso. Y los cursos se nos llenaban y los orientábamos desde el primer nivel hacia la parte comunicativa oral fundamentalmente, o sea que aprendían a decir desde “buenos días”. Y esperábamos que el estudiante al salir de ese curso de nivel I dijera: “yo aprendí a hablar algo de francés”. Entonces empezamos a innovar metodológicamente; yo recuerdo que hacíamos carteleras, yo recortaba imágenes de revistas, y todo para hacer un francés totalmente comunicativo y la gente era feliz con esos cursos.

A raíz de ese éxito, porque al cuarto nivel el muchacho ya hablaba bastante, yo propuse un curso de composición para el que quisiera.

Estamos ya en 1976. Yo estaba dictando el curso de composición y entonces me apareció una beca para Francia y le apareció una beca a Rodrigo para Bélgica y nos fuimos. Y así se quedó en ese ambiente la Sección de Francés y otros idiomas.

Rodrigo y yo volvimos más o menos después de 15 meses. Yo vine con una especialización en enseñanza del francés, que era lo último en ese momento porque nadie tenía esa especialización. Y llegué con esas ideas del enfoque comunicativo, del que todavía se habla y está en boga. Pero fíjate, yo llegué en 1977 y a finales del 77 llegué con la carreta del enfoque comunicativo y empecé a dictar charlas en el departamento, que primero se había llamado Departamento de Humanidades, después se llamó Departamento de Inglés, después Departamento de Lenguas Modernas, luego Departamento de Lenguas Extranjeras, después Departamento de Idiomas y finalmente Escuela de Idiomas, como se llama ahora. Las charlas las empecé a dictar fundamentalmente en la sección de francés de nosotros, allá aplicamos todas las cosas nuevas que yo traía: que las canciones, que las diapositivas, y la gente se encarretaba con eso; porque fuera

¹¹⁸ Término empleado para designar a una persona comprometida y apasionada con lo que hace

de la lengua también estaban aprendiendo cultura y además estaban aprendiendo un francés moderno.

Claudia Cardona: ¿Y esto era aplicando el método?

Enseignant : Sí, el método comunicativo. Lo aplicamos al interior de la Sección de Francés y otros idiomas y también empecé a dictar charlas en el departamento para los profesores de inglés sobre el enfoque comunicativo, para que ellos lo aplicaran.

Se demoró mucho para que los profesores de inglés, que han sido toda la vida más reacios a esas innovaciones, entendieran el enfoque comunicativo y empezaran a aplicarlo. Sin embargo, como te decía, fuimos muy innovadores metodológicamente en la aplicación del enfoque comunicativo y esto duró muchos años. Y durante muchos años, ocho o diez años, la sección de francés fue la que iba a la vanguardia en el aspecto académico y nuestros cursos empezaron a crecer. Y entonces todos proponían; yo propuse un curso de composición, Rodrigo López propuso un curso de conversación, otro propuso un curso de literatura. Y la gente asistía y tomaba eso opcional para su carrera. Entonces recibíamos gente de docencia, de licenciatura y del programa. Como siempre han tenido créditos electivos, esos cursos se reconocían.

Llega un momento en 1978 en que ya todos esos cursos han venido haciendo tanta carrera que hay una reforma del programa. El Programa de Traducción, que antes se llamaba Humanidades, luego se llamó Lenguas Extranjeras, ya después se llamó Profesional en Idiomas en 1978. Llegó un nuevo jefe de departamento que se llamó Alfonso Cuello. Nosotros empezamos a formar parte del Consejo Normativo, lo que hoy se llama Consejo de Escuela. Entonces iba Rodrigo o iba yo, nos alternábamos la jefatura de esa sección.

Claudia Cardona: ¿Rodrigo se formó en lo mismo? ¿En didáctica del francés?

Enseignant : No, él se fue a estudiar psicología con la beca que le dieron. Pero el volvió y yo venía con las ideas del enfoque comunicativo y nosotros éramos muy buenos amigos y veníamos luchando como desde el 74 o el 75 por hacer cosas nuevas, por impulsar el francés. Y el mejor apoyo que tuve fue Rodrigo. Nosotros dirigíamos la sección, entonces nosotros impulsábamos todas esas cosas.

En 1978, con una nueva jefatura en el departamento con Alfonso Cuello, nos pusimos a reformar el programa. En esa época se dio una reforma del gobierno, las famosas ULAS. Entonces aprovechamos que el gobierno nos dijo: “los programas universitarios no van a funcionar con créditos, sino con ULAS (Unidades de Labor Académica)”. Todos los programas teníamos que acomodarnos, entonces en francés aprovechamos que había que reformar el programa que ahora se llama Traducción y le pusimos el nombre de Profesional en Idiomas y aprovechamos para meterle no solamente los cuatro cursos básicos, sino un quinto nivel, conversación, composición, pronunciación, literatura. Se convirtió en toda un área. Entonces en 1978 ya aparece Profesional en Idiomas con un área de francés bastante completa, todavía no equiparable al inglés, pero peleábamos mucho. Porque es que fíjate, teníamos casi los mismos cursos, e hicimos que Inglés también tuviera Inglés V. Entonces el departamento se fue acomodando como el que proponíamos nosotros en francés y todavía se veía ese paralelismo entre el área de francés y el área de inglés. El francés llegó a ser muy importante hasta 1982, cuando viene otro jefe de departamento y hay que hacer otra reforma al programa. Pero yo en 1982 me fui a estudiar traducción 6 meses a Francia con otra beca que me dieron. Entonces volví con esa carreta y monté un curso que se llamaba Teoría y Práctica de la Traducción, obviamente como electivo en el área de francés. Cuando en 1982, después de que yo vine, hay una reforma al programa, aparece el curso de Teoría y Práctica de la Traducción y en Inglés llegó Héctor Ortiz, que también estaba encarretado con eso y me apoyó en eso allá en el Consejo y dijo “no, hagamos uno también en Inglés, Teoría y Práctica de la Traducción en Inglés”. Entonces se reformó el programa y ya se llamó “Programa 474: Profesional en Idiomas orientado hacia la Traducción”.

O sea, seguía la carreta¹¹⁹ de aprender muy bien idiomas y nosotros con nuestros egresados surtíamos la Alianza Francesa, el Colombo Americano...nuestros egresados eran incluso los mejores profesores porque salían hablando muy bien tanto inglés como francés, por esa carreta del enfoque comunicativo.

Después en 1985 me dan otra beca.

Claudia Cardona: ¿Tres?

Enseignant : Es que yo trabajaba con la Embajada de Francia y el hecho de yo ser funcionario del gobierno francés me daba derecho a una capacitación. Entonces me dieron en 1982 una beca hasta por seis meses y en 1985 otra hasta por seis meses. Y me fui a completar la parte de interpretación, porque la especialización era Traducción Interpretativa.

Claudia Cardona: Perdón, ¿en qué ciudades de Francia?

Enseignant : Enseñanza de Lenguas Extranjeras la hice en Normandía, esa fue entre 1976 y 1977. En 1982 me fui para Besanzón, en la frontera con Suiza, una ciudad muy bonita, ahí estudié traducción en el CLA, el Centro de Lingüística Aplicada de Besanzón. Muy buenos profesores, encarretados con la traducción, entonces allá me fui e hice la primera parte de la especialización en la parte de traducción. Cuando volví en 1985 para allá me fui. Allá hice los otros seis meses en interpretación.

Ya volví con mi especialización en interpretación en 1985 y creo que más o menos en 1985 o 1986 se hizo otra reforma al programa, seguía conservando el código 474 pero entonces ya aparece como Traducción y obviamente aparecieron nuevas materias ya en traducción. Entonces, yo dictaba Teoría y Práctica de la Traducción en Francés y Seminario de Traducción. Posteriormente apareció alguien con Traducción Literaria, que fue Marta Pulido. Esos fueron desarrollos posteriores ya cuando el programa de Traducción tomó forma. Y entonces Pulido orientaba su curso de Traducción Literaria básicamente con autores franceses, y yo también trabajaba mi Teoría y Práctica de la Traducción y el Seminario de la Traducción con escritores franceses.

Ya por allá en 1990 me resultó una beca para Canadá, una beca de doctorado. Y entonces me fui, era una beca de tres meses. La idea mía era hacer un doctorado en bilingüismo y obviamente tenía que ser en Canadá, por la coexistencia del inglés y el francés. Y yo presenté el proyecto. El objetivo era estudiar el bilingüismo desde las raíces, cómo se daba esa coexistencia, cómo se daba la traslación de textos a nivel oficial, porque allá existe simultaneidad en la publicación de textos oficiales; y cómo se daba ese maridaje entre los dos idiomas, cómo se daban las interferencias entre los dos, etc. El proyecto les pareció muy interesante en la Universidad de Ottawa, entonces para allá me fui, me compré una cámara y empecé a recolectar documentos de todo tipo y me vine con una maleta llena de documentos para hacer mi doctorado, para redactar el borrador y todas esas cosas. Lo redacté, me lo aprobaron y me dijeron “véngase, le damos cátedra aquí” pero la Universidad de Antioquia no me dejó ir y hasta ahí llegó mi doctorado; llegó un momento en que las cosas cambian aquí y uno no es monedita de oro. Entonces el Departamento de Formación Académica entró a formar parte de una facultad que se llamaba Ciencias Sociales y Humanas, con sede aquí en el segundo piso. El jefe del departamento, que era Dairo Giraldo en ese momento, no apoyó la solicitud que yo hacía para irme a hacer un doctorado. Pero después de ese viaje a Canadá yo monté un curso que se llamó Lengua y Cultura de Canadá, era un curso exclusivamente para traducción y el objetivo era que los estudiantes de traducción tuvieran conocimiento del québécois, es decir, de otro francés que no fuera parisino o el hablado en Francia, qué variantes había y todas esas cosas a través, obviamente, de documentos, diapositivas y videos que yo traje de Canadá. Y la gente se encarretó con ese curso, que duró como cuatro o

¹¹⁹ Término empleado para indicar un asunto

cinco años. Apareció también el boom canadiense de otorgar visas, entonces ese curso llamaba mucho la atención, el curso se me llenaba porque era una novedad. Y además del francés conocían otro inglés, que era el inglés canadiense, que es el mejor inglés del mundo porque es un intermedio entre el inglés estadounidense y el inglés británico. En fin, ese curso yo lo dictaba medio en inglés y medio en francés.

Y ya de 1990 para acá tú conoces cuál es el desarrollo. Después hubo otras reformas al programa de traducción, ha habido otras reformas de los cursos de francés, ya desaparecieron las secciones, no sé si todavía existe área de francés pero creo que eso ya se murió. Entonces por eso se frenó todo ese desarrollo del idioma.

Claudia Cardona: Pero en parte es porque no hay apoyo de la secundaria, que quitaron la política de la secundaria porque...

Enseignant : Ah bueno, pero ese auge que tuvo el francés también en los años 80 ocurrió porque, cuando yo llegué de Francia en 1978 llegué hablando muy bien francés. Había estado 15 meses en Francia estudiando francés y estudiando enseñanza del francés entonces yo aprendí el francés...

Claudia Cardona: De la calle...

Enseignant : De todo. Y entonces yo era prácticamente un francés y la Alianza me vinculó. Me vincularon para que les dictara un curso junto con los franceses y hablábamos francés, como siempre se habla en la Alianza. Cuando de pronto, en 1980 me llaman de Bogotá... me llaman no, viene el consejero cultural de la Embajada de Francia a la Alianza Francesa. Me contacta y me dice: “usted es la única persona en Colombia que tiene una especialización en enseñanza del francés como lengua extranjera y el francés vuelve, porque nosotros estamos haciendo gestión con la presidencia para que vuelva el francés y el gobierno francés se va a comprometer a brindarles una capacitación a los profesores. Entonces vamos a ver cómo nos arma usted un proyecto de capacitación de profesores a nivel nacional”. Yo les armé el proyecto y dije: “ustedes me reúnen los profesores de idiomas en Bogotá, en Boyacá, en Pasto y en Santa Marta”. Entonces me dediqué a pasear dictando seminarios de tres días.

Claudia Cardona: ¿Pero ellos ya sabían algo de francés? ¿O no?

Enseignant : Algunos, a otros se les había olvidado, otros no sabían. Yo tenía que combinar el curso de lengua básica, rudimentos de francés de estilo Francés I con metodología, cómo enseñar eso a los muchachos. Esos eran los seminarios que armábamos a nivel nacional. También conseguimos, haciendo lobby, entre las Secretarías de Educación para que a esos profesores que asistían a la capacitación les reconocieran esa formación como tal, como capacitación, para ascenso en el escalafón.

Claudia Cardona: ¿Cuántas horas duraba más o menos la capacitación?

Enseignant : Eran cursos de 45 horas. Entonces yo me iba un fin de semana y les dictaba un curso de 45 horas entre viernes, sábado y domingo, con talleres y todas esas cosas. Y como era prácticamente una inducción no nos cansábamos, estábamos hablando francés todo el tiempo. A mí me mandaron una figura que tienen los franceses que se llama DSNA, simplemente son estudiantes universitarios que tienen que presentar servicio civil, como decir aquí la práctica obligatoria para los de Medicina, los de Derecho...

Claudia Cardona: Un servicio social.

Enseignant : Eso, un servicio social. Empezaron a mandarme estudiantes que se iban a graduar en Licenciatura en Idiomas allá, para que me apoyaran. Entonces ya no tenía un escritorio pequeño en la Alianza Francesa sino que, a través también de mi vinculación con la universidad, nos conseguimos una oficina en el Paraninfo. Pues, era en el Paraninfo pero era en una oficina de la Secretaría de Educación, que se llamaba Capacitación. La oficina que conseguimos se llamaba Oficina de Francés. Yo trabajaba tiempo completo en la Universidad, pero iba todos los días a las

cuatro de la tarde a la oficina y trabajaba hasta las ocho o nueve de la noche y me pagaban medio tiempo. En la oficina tenía trabajo con dos instructores de francés y ya después llegó otra profesora que se llamaba Eunise Hurtado. Lucía Helena Estrada, que tú la conoces, primero había sido alumna mía aquí y después con ese encarrete del francés se metió a los cursos de capacitación, porque ella era profesora de secundaria. Llegó a ser una estudiante avanzada y con el tiempo se convirtió en profesora capacitadora.

Entonces ¿qué les ofrecíamos a los profesores como anzuelo? Los profesores tenían: reconocimiento de esas 45 horas como capacitación para ascenso en el escalafón, obviamente los permisos de sus superiores y monté un concurso de la canción francesa mediante el cual todos los muchachos de 10° y 11 preparaban una canción en francés. Y hacíamos una gala en el Pablo Tobón Uribe. Nosotros íbamos a los colegios y los corregíamos y los formábamos. Y como yo aplicaba esa metodología de las canciones en las clases aparece “Nathalie” de Charles Aznavour y todos esos clásicos y todos los pelados y peladas cantando en francés y fue un boom.

Claudia Cardona: Claro, eso motivó mucho.

Enseignant : Y a los que ganaban el concurso les daban una beca en Francia, al profesor que los preparaba también le daban una beca. Y yo conseguí también que: primero, cinco profesores de cada seccional tuvieran beca para Francia, para que se fueran en un curso de verano; entonces allá les daban el curso gratis y los profesores pagaban su pasaje. Y después conseguimos que la Embajada de Francia diera todo el curso más la estadía con habitación y los profesores podían comprar el pasaje con un descuento de parte de una agencia.

Claudia Cardona: ¿Air France?

Enseignant : No, no era Air France. Es otra agencia que vende pasajes para Francia.

En fin, les daban un gran descuento, entonces los profesores hacían el esfuerzo; estaban todo el año y nosotros, los capacitadores, proponíamos los cinco mejores.

Claudia Cardona: La formación que ellos recibían en Francia ¿era de un mes?

Enseignant : Sí, un curso de un mes o mes y medio. Y en el último viaje que yo hice en 1985 para completar mi especialización, me llevé 60 profesores colombianos. Me llevé 30 a Besanzón, porque yo iba para Besanzón y 30 para Toulouse, entonces quedamos dos grupos y se les creó un programa especial, como se llama en inglés “Taylor made” es decir, un curso hecho a la medida que tenía metodología, que tenía conversación y composición. Esta gente supuestamente iba a venir mucho mejor lingüísticamente y culturalmente también iba a aprender. Se esperaba que aprendieran metodología en ambas universidades, tanto en la Universidad de Besanzón como en la Universidad de Toulouse. Pero también tenían compromisos; estos profesores...nosotros teníamos que entregarle algo a Francia y esto era mostrarles la cultura colombiana, éramos embajadores de la cultura colombiana. Entonces qué propusimos: “vamos a hacer un ballet”. Montamos una coreografía, alquilamos vestidos y todos bailábamos y ensayábamos. Un muchacho de aquí de Artes nos montó las coreografías y nosotros bailábamos pasillo, bambuco, mapalé y nos presentábamos allá. Ya después yo fui a la Fábrica de Licores de Antioquia y les dije “¿les interesa que muestre sus productos en Francia?” – “pues claro” – dijeron. “Bueno, entonces regálenme muestras gratis”. Yo me llevé como cuatro o cinco cajas de medias de aguardiente y de botellitas de otros licores e hicimos una “soirée dansante” en Besanzón con avisos, porque me conseguí una amiga francesa que dibujaba muy bien y hacía unos afiches muy bonitos. Era gratis, hicimos cata de licores y muestras de platos colombianos y eso se nos llenó, lo presentaban por las emisoras...

Claudia Cardona: ¿Eso en qué año fue?

Enseignant : En 1985. Y simultáneamente los de Toulouse también hacían presentaciones allá. La de París sí fue una presentación conjunta, donde juntamos el grupo de Toulouse y el de Besanzón e hicimos una gran presentación, en el “foyer de Paris”.

Entonces fíjate todo lo que se hizo por el francés. El francés llegó a desarrollarse mucho aquí, claro que con el apoyo de ambos gobiernos, el francés y el colombiano. Después el gobierno francés empezó a restringir sus cosas, sus instructores y entonces yo me retiré del programa. Luz Helena siguió con su capacitación más que todo por el encarrete y le pagaban poquitico, después no volvieron a pagar y se acabó la oficina de capacitación.

Claudia Cardona: Y como también se acabó la enseñanza del francés en la secundaria, ya no se necesitaba que los profesores supieran más.

Bueno, muy bien. Cuando empezó el francés básico aquí, que daban Francés I, II, III y IV, se mezclaban todas las competencias ¿cierto?

Enseignant : Ah, sí, eran las cuatro competencias.

Claudia Cardona: ¿Y se apoyaban más o menos en el programa de inglés?

Enseignant : No. En los cursos de francés, el profesor básicamente utilizaba tiza y tablero porque no había más y, de pronto, una grabadora de casete. Y el profesor que llevaba una grabadora de casete a clase era un tipo muy avanzado. La metodología de la época era repetir, llenar espacios y era muy tirado hacia la gramática. Entonces, en general, los cursos eran fundamentalmente basados en la gramática. La enseñanza era gramatical porque así se había enseñado en bachillerato toda la vida y así habíamos aprendido.

Entonces, con los casetes, los estudiantes empezaron a escuchar otra voz que no era la del profesor.

Claudia Cardona: ¿Y dónde conseguían esas grabaciones?

Enseignant : Esas grabaciones se conseguían de algunos métodos de la Alianza. Como Rodrigo y yo teníamos ciertos contactos con la Alianza, íbamos allá y les pedíamos que nos grabaran los casetes. Era por amistad. Y nosotros comprábamos los libros y aquí les sacábamos fotocopia para los estudiantes.

Claudia Cardona: ¿Se acuerda de algún nombre de los métodos?

Enseignant : Sí, a ver: se trabajaba con un libro que se llamaba “*Capel*”, algo así como *Culture et Civilisation française*, vino otro más adelantado que se llamaba *Le français accéléré* o el Francés Acelerado, pero que no tenía soporte sonoro. Después vinieron algunos métodos a través de la Alianza...ya no me acuerdo cuáles conseguíamos medio prestados, que eran cositas pequeñas, pero yo traje uno de Francia, cuando fui a ver el enfoque comunicativo, que se llamaba *L’approche communicative* y ese sí traía unas diapositivas en rollo; entonces uno las montaba en un proyector y dictaba su clase con ese proyector. Y había otro método que se llamaba *Oh là là*, que era con apoyo sonoro y con textos de la vida cotidiana. Entonces fíjate cómo empezamos a revolucionar el francés.

Entonces, Rodrigo López de Mesa y yo dijimos “vamos a arrancar desde el nivel I, vamos a dictar usted y yo Francés I y vamos a darle un enfoque comunicativo con estos nuevos materiales”. Por eso era que los cursos se nos llenaban, porque los cursos ya no eran de tiza y tablero, sino que eran tiza, tablero, grabadora, proyector. Yo compré un proyector viejo y Rodrigo y yo nos lo repartíamos. Yo aprendí a hacer diapositivas con una cámara Kodak, entonces en vez de comprar un rollo para fotografías compraba uno para diapositivas y los mandaba a revelar. En fin, lo que quiero decir es que la innovación metodológica arrancó desde el nivel I. Entonces ya después Rodrigo y yo cogíamos el nivel II y los profesores que nos remplazaban en el nivel I iban a los cursos y ya después cogían el nivel I. Y Rodrigo y yo íbamos llevando a la gente y después fue que propusimos lo de la composición, la conversación, la pronunciación.

Con el tiempo Rodrigo terminó especializándose en enseñar pronunciación y yo terminé abandonando. Yo dicté todos los cursos del Área de Francés, pero después terminé yéndome por el lado de la traducción.

Claudia Cardona: ¿Y por qué en esa época no incluían, por ejemplo, profesores de apoyo de la Alianza o por qué no traían profesores de francés?

Enseignant : No, tuvimos...como te digo, en los años 80 yo tenía muy buenas relaciones tanto con la embajada de Francia como con la Alianza Francesa, entonces teníamos su apoyo y allá nos facilitaban materiales que nosotros reproducíamos.

Claudia Cardona: Ah, ese era el apoyo.

Enseignant : Y logramos que nuestros alumnos pudieran ir a la biblioteca de la Alianza Francesa, que les prestaran libros y demás. En determinado momento logramos que les cobraran la mitad de lo que valían los cursos. Sí, hubo una muy buena colaboración en los años 80 entre la Alianza Francesa y el Departamento de Idiomas pero era porque yo pertenecía a ambos bandos.

Claudia Cardona: Usted era el puente.

Enseignant : Pero cuando yo me retiro de la Embajada de Francia también me retiro de la Alianza Francesa y se rompe ese nexo. Pero después, en los años 90, que yo seguía siendo de la parte directiva de la Escuela, volvimos a contactar a la Embajada de Francia para que nos mandara practicantes.

Claudia Cardona: Ah sí, los *stagiers*

Enseignant : Sí, estos que vienen a hacer un *stage*. Eso arrancó en los años 90, con ciertos compromisos de parte y parte y creo que todavía funciona.

Claudia Cardona: Sí, todavía funciona y es buenísima esa idea, porque hacen clases de conversación y ayudan al estudiante.

Enseignant : Esa cosa la hicieron los de inglés.

Claudia Cardona: Ah, está copiado del inglés. Yo pensé que era al contrario.

Enseignant : Nosotros siempre fuimos innovadores. Lástima que Rodrigo no esté aquí para confirmar eso, o que Guy Brutus no esté, porque nosotros trabajábamos mucho y tratábamos de innovar porque teníamos libertad, aquí se llamaba Libertad de Cátedra, entonces nosotros enseñábamos como nos daba la gana. Pues, había un programa, pero ese programa nosotros lo cumplíamos de una manera muy distinta a la tradicional que era pegados de un librito.

Claudia Cardona: Y este profesor haitiano, ¿cómo llegó? ¿Cómo se vinculó?

Enseignant : En la borrasca de docentes.

Claudia Cardona: ¿Se vino desde Haití?

Enseignant : No. El se había graduado aquí en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Ese programa tenía cuatro cursitos de francés. Pero el vino como estudiante y se graduó, obviamente validó sus cuatro niveles. Entonces él se graduó en inglés, que era el fuerte de ese programa y también aprendió bastante español. Se graduó tipo 1973 o 1974 y creo que estaba vinculado al politécnico como profesor de inglés. En el politécnico hubo varios que llegaron a parar aquí.

Cuando se hizo la convocatoria abierta vinieron profesores del Marco Fidel Suárez, del Liceo Antioqueño, de todos los que trabajaban en bachillerato. Qué les exigían: que fueran licenciados. Y como en ese momento el gobierno tiraba más hacia la izquierda les hacían una entrevista...ojalá Marino estuviera aquí para que se muriera de la risa, para que vea que no estoy diciendo mentiras, porque quien sucedió a Marino Castrillón se llamaba Hernán Darío Julio y era un tipo muy de izquierda, entonces lo cogió esa bonanza docente y aprovechó políticamente para vincular a sus amigos. Entonces las entrevistas para entrar al Departamento de Idiomas de tiempo completo eran de 100 puntos y 80 eran de historia política, o sea, participación en ADIDA y todas esas cosas.

Brutus llenaba el requisito: licenciado en inglés y era nativo del francés y en ese momento Rodrigo y yo estábamos impulsando el francés, entonces eso era una ganancia. Lo vinculamos y el tipo llegó con muchas pilas y se encarrató con esas innovaciones metodológicas que

proponíamos Rodrigo y yo. El tipo se metió muy bien en eso y formamos una trilogía buena, porque él fue el primero que nos remplazó en Francés I, escribió muchos materiales también y le encantaban las canciones y se convirtió en un buen profesor.

Claudia Cardona: ¿Y Daniela cómo entró? Porque ella era la otra nativa ¿cierto?

Enseignant : Por mi, yo entrevisté a Daniela Musialeck.

Claudia Cardona: Y ella viene de Francia ¿cierto? ¿De qué ciudad?

Enseignant : No, ella venía de Bogotá. También por su forma de ser ella estaba buscando escampadero, pero nosotros no sabíamos nada de eso. Entonces yo la entrevisté y como estaba ese antecedente de Guy Brutus, que había sido un gran aporte para la sección de francés, porque los otros eran buenos pero no tenían ese bagaje cultural y todo eso, pensamos que sería bueno tener una nativa. Y yo la entrevisté en francés y dije “esta mujer habla muy bien francés”.

Claudia Cardona: Perdón, ¿de qué ciudad era?

Enseignant : Ella era de París. Pero en Bogotá había tenido tropiezos, no había tenido vinculación a nivel universitario o eran vinculaciones muy esporádicas por su manera de ser, pero no sabíamos nada de eso. Nos dejamos llevar, ella llenaba los requisitos, tenía unos estudios de pregrado pero era nativa y era un gran aporte y se vinculó.

Después llegó Marta Pulido, que había sido alumna mía en la Universidad Pontificia Bolivariana, en pregrado. Y ella después se fue a Francia y después en otra convocatoria se vinculó. Ella tuvo la ventaja de que había sido alumna mía de inglés en la Bolivariana.

Claudia Cardona: ¿Ella es egresada de la Bolivariana?

Enseignant : Sí. Entonces Pulido, egresada de la Bolivariana de Inglés y Español, se fue para Francia y ya vino hablando francés, yo no sé por qué se fue para Estados Unidos en otra época. En todo caso terminó Pulido con formación en ambos idiomas pero llegó a alimentar el programa de Traducción por el lado del francés y ahí está todavía.

Cuéntame, ¿qué otras inquietudes tienes?

Claudia Cardona: ¿Usted leyó la saga que escribió Marino?

Enseignant : Más o menos. Es incompleta porque nunca tuve la posibilidad de completar esa saga, yo estaba ya por fuera y la saga de Marino, así como la mía puede estar muy orientada al francés, la saga de Marino...él tuvo muy poco conocimiento porque cuando Rodrigo y yo empezamos con toda esa carreta del francés, él se jubiló y estuvo muchos años por fuera de la Universidad. Marino vuelve por mí, cuando yo llego a dirigir el Departamento de Formación Académica.

Claudia Cardona: Porque él en ese artículo menciona que hubo unas becas para ir a La Franche-Comté ¿pero entonces era usted solamente? En los años 80. Porque ahí decía que varios profesores.

Enseignant : Ah no, yo; lo que pasó es que yo me arrastré a los de Capacitación.

Claudia Cardona: Ah, entonces es por eso.

Enseignant : Sí, porque de aquí de la Escuela no fuimos sino Rodrigo y yo. Y los que yo me llevé fueron profesores de secundaria.

Claudia Cardona: Listo, yo creo que ya, porque lo de la metodología ya me lo explicó...

Enseignant : Sí, ¿cómo evolucionó la metodología en Francés? En el inicio de los cursos, en los años 70, era una metodología completamente basada en la gramática, en el método de *Grammar/translation*, Gramática/traducción, como toda la vida se enseñó.

Claudia Cardona: ¿Esa era la metodología del profesor Rafael Posada?

Enseignant : Exacto.

Claudia Cardona: ¿Y él qué formación tenía?

Enseignant : Él había estado en Francia. Él estudió en La Sorbona, tuvo una pasantía allá y fue nuestro profesor, pero sus clases seguían esa metodología. Y se seguía el libro de Mollet, Lengua y Civilización Francesa; y después el libro de *Le français accéléré*.

Entonces, el método de partida fue el de Gramática/traducción. ¿Cómo evoluciona? Evoluciona con el método audiovisual, que fue cuando Rodrigo y yo empezamos a montar carteleras, diapositivas y todas esas cosas. Ese era el método audiovisual, que yo había aprendido de los estadounidenses y que después confirmé en Francia; estaba todavía en boga el audiovisual pero yo lo completé con el enfoque comunicativo. Y después, cuando el programa se volvió Traducción, se da una enseñanza de los idiomas para la traducción.

Claudia Cardona: Listo, muchas gracias.

Transcriptions des entretiens finaux avec les étudiants

1. Transcription de l'entretien avec Cecilia

Claudia Cardona: Bueno Cecilia, la primera pregunta es: de manera general, ¿cómo te pareció esta experiencia de estar en un curso híbrido?

Cecilia: Pues a ver, yo era una de las más temerosas, porque la parte tecnológica no era que se me diera de a mucho, pero me pareció excelente. Yo digo que se me facilitaron mucho las cosas y aprendí demasiado por el acompañamiento que hubo de parte suya. Creo que un curso virtual de pronto no es muy complicado, pero si uno no tiene un buen acompañamiento se le hace a uno más trabajoso verlo. Entonces me pareció excelente. Ojalá en la escuela pudieran implementar más cursos así a futuro. Me pareció excelente el curso así.

Claudia Cardona: O sea que le gustó pues.

Cecilia: Sí, bastante.

Claudia Cardona: En este curso tú crees, porque por lo menos uno de los objetivos del curso era desarrollar o empezar a desarrollar un poquito la autonomía de los estudiantes, ¿tú piensas que en tu caso se desarrolló la autonomía?

Cecilia: Sí. Obviamente es un proceso bastante largo, eso no se va a lograr en un semestre. Pero al menos sí tiene uno como las bases para continuar. Y me parece que sí porque yo soy muy a la antigua, entonces estaba como muy acostumbrada a lo que el profesor diga, como él lo diga y ya. Este curso me permitió empezar a ir más allá: “hombre es que no solamente me puedo quedar con lo del aula, tengo que empezar a moverme más allá a ver qué es lo que encuentro; cómo puedo adaptar lo que en el aula me enseñan a mi vida profesional, a mi vida cotidiana, y cómo puedo yo buscar más cosas para mejorar este sistema”.

Claudia Cardona: Y en el manejo del tiempo; la organización para, por ejemplo, hacer las tareas y todo, ¿cambió un poquito con respecto a los cursos o a tus costumbres?

Cecilia: Pues, yo por lo general tengo la costumbre de hacer las cosas antes de la fecha. De pronto no las enviaba antes porque me pegaba como “ah, la fecha es tal, entonces no lo envío hasta esa fecha”. Pero por lo general tengo esa buena o mala costumbre, yo no sé, de tratar de hacer las cosas antes de las fechas límites y enviarlas. Solo de pronto hubo como unos aspectos en los que...considero que eso le pasa mucho a la gente: se encuentra uno con fechas de otros cursos entonces por eso las premuras todas juntas.

Claudia Cardona: Me imagino que en este curso, por ser diferente a los otros, de pronto descubriste alguna debilidad que tenías o una fortaleza.

Cecilia: Una debilidad: pues era lo del manejo de la informática, como el miedo más que todo. Y una de las fortalezas es que encontré que sí lo puedo manejar; la cosa es arriesgarse, más que todo eso. Es básicamente como esa parte.

Claudia Cardona: Cuando ustedes hablan con los compañeros del curso presencial, que también era conmigo, ¿tú crees que aprendiste más, menos, o igual que ellos?

Cecilia: Yo pienso que igual, porque igual no se aleja del plan; ustedes están siguiendo la propuesta de la escuela, entonces no pueden a unos darles una cosa y a otros otra. Obviamente la parte de nosotros de pronto si era “más flexible” por el hecho de que la teníamos a usted todo el tiempo y, digamos, a cualquier hora del día; uno se comunicaba con usted y tenía una asesoría. De pronto en la parte presencial es un poco más complicado concertar una cita o algo por el estilo. Es como la única diferencia pero de resto igual.

Claudia Cardona: Sí, pero digo yo: dándoles el mismo contenido, porque yo a los dos les dicto el mismo contenido, ¿tú crees que si yo le hago un examen a los dos grupos, van a ser más o menos los mismos resultados?

Cecilia: Sí.

Claudia Cardona: Y en cuanto a la parte del trabajo, ¿usted piensa que trabajaron más, menos o igual que ellos?

Cecilia: Yo pienso que el trabajo fue igual, porque por ejemplo, si a nosotros nos enviaban dos textos a ellos también les enviaban dos textos...

Claudia Cardona: Pero, o sea, la parte activa tuya; porque ellos venían a clase y se sentaban a oír la explicación, en cambio a ustedes les tocaba leer, analizar, casi que hacerlo todo solitos.

Cecilia: Pues entonces desde ese punto de vista trabajamos más nosotros. Y de pronto una diferencia que yo puedo encontrar entre los cursos es el trabajo de cada persona, porque por ejemplo nosotros trabajábamos mucho de manera individual. Ellos, por la cantidad de gente, porque ese curso tenía mucha gente, más que todo trabajaban en parejas o así.

Claudia Cardona: Pero no siempre, más bien poquito. Ah pero ¿cuándo les tocaba hacer las tareas?

Cecilia: Sí.

Claudia Cardona: Ah sí, de pronto se encontraban y trabajaban juntos.

Cecilia: Pero el de nosotros era más que todo individual. Para mí excelente, porque yo no es que sea muy amiga de trabajar en grupo.

Claudia Cardona: Entonces ahorita me dijiste que te parece que este tipo de cursos son convenientes para esta carrera.

Cecilia: Sí, sobre todo, pienso yo, en los últimos niveles. Estaría muy acorde, porque hay muchos, pues he hablado con muchos de mis compañeros, que no han podido coger “x o y” curso porque los horarios se les cruzan con el trabajo...no pueden. En cambio uno así, con un curso así puede entrar a la hora que quiera y disponer de su tiempo. Obviamente tiene que tener en cuenta unas fechas que se dan, pero un curso así le permite ser autónomo.

Claudia Cardona: Claro, le da mucha flexibilidad. Si abren otros cursos híbridos, me imagino que los seguirías.

Cecilia: Sí, claro que sí.

Claudia Cardona: ¿Y si abren un curso totalmente a distancia? Con un buen acompañante, por supuesto.

Cecilia: Sí, por lo que acabo de decir.

Claudia Cardona: Las clases presenciales, ¿las consideras útiles o inútiles? ¿Fueron útiles o no?

Cecilia: A mí me parece que sí fueron útiles, porque uno a veces de la casa traía como muchas dudas, o a veces uno interpreta una cosa de una manera y acá viene y pone como esas dudas que uno tiene en común. Entonces ya puede mirar: “ah, este piensa así, y entonces la cosa es por este

lado”. Y la orientación suya es más precisa. Por ejemplo en el caso mío yo doy muchas vueltas, entonces a veces escribiendo doy muchas vueltas; en cambio aquí uno llega y como que...o sea, el hecho de la parte corporal, el lenguaje corporal también ayuda mucho al esclarecimiento. Porque yo puedo dar muchas vueltas, pero usted está pendiente de mi lenguaje corporal y puede decir hasta: “lo que quiere decir es esto”.

Claudia Cardona: Sí. Por ejemplo algunos me comentaban, porque casi todas las clases presenciales que hacíamos yo las enfocaba para resolver dudas, ¿cierto? Para ayudarles a avanzar. Pero algunos me comentaron, de los que vinieron ayer, que faltó que en esas clases se trabajaran cosas. O sea, por ejemplo la expresión oral, que se hicieran debates, que se dejaran lecturas para analizar y trabajar aquí...

Cecilia: Ah, de pronto esa parte de lo oral sí. Pues, como más interacción de pronto con las temáticas.

Claudia Cardona: Pero yo cuando les preguntaba cosas, ustedes casi no contestaban.

Cecilia: Ah, sí, eso saldría también de ahí. Ponen una cosa en común y uno se queda como por las ramas o ni habla. Yo no tengo ese problema, yo hablo mucho.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó del curso?

Cecilia: Lo que más me gustó es eso, el manejo del tiempo. Que podía disponer de la plataforma y de un acompañamiento a la hora que fuera. Que no me gustó: el tema del resumen. Pero de resto en general me pareció excelente. Pues, yo que era una de las que más temores tenía para matricularme en ese curso, a mí me pareció excelente.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que aprovechaste como se debía de los foros y el chat?

Cecilia: No, de esa parte no. El chat al principio; me conectaba mucho con usted o con alguien que encontrara, claro que me respondía el compañero que había conectado cuando ya me había desconectado, entonces dejé de usarlo por lo mismo. Y en los foros, lo que yo le comentaba en los *cahiers de bord*, pues me parece mejor con la persona de frente, o si puedo buscar como por otro lado, pero eso uno interactuar, a veces...de pronto es uno de los miedos que tengo, a veces la gente tiende como a confundirme, entonces a veces prefiero ir más fácil a la fuente que empezar a dar ahí 50.000 vueltas...

Claudia Cardona: No, y es que escribir un mensaje y que interpreten lo que uno quiere decir exige.

Cecilia: Es que escribir es la cosa más complicada, en el idioma que sea.

Claudia Cardona: Sí, porque hay muchos limitantes.

Cecilia: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que cambiaste tus estrategias de estudio con este curso? O sea, por ejemplo: cómo abordar los temas, cómo organizarte, cómo sacar las ideas principales... ¿las técnicas de estudio que uno utiliza cambiaron un poquito con esto?

Cecilia: Sí cambiaron un poco porque, bueno, en cierta manera uno estaba solo, y uno era el que tenía que: “bueno, organícese”. No es lo mismo uno en una clase, llega y orienta a los estudiantes: “vamos a hacer esta actividad” o “¿no hay dudas?”No. Uno ahí era solo, esperando hasta la clase presencial, o busque recursos en internet o pregúntele a alguien cercano. Y lo lleva a uno a replantearse muchas de las estrategias: “bueno, si a mí ésta en la presencial me funcionaba, en la virtual no me funciona”, entonces es como esa parte.

Claudia Cardona: Si alguien te pidiera un consejo para tomar uno de estos cursos, ¿qué consejo le darías?

Cecilia: Primero, que tiene que ser muy ordenado, o sea tener mucha disciplina en cuanto a esos cursos; porque aunque uno no tiene la obligación de estar en un aula igual tiene el mismo nivel de exigencia. Que no es el hecho de que “ah no es que esto es virtual, entonces yo trabajo como

quiera a la hora que quiera y como quiera” no. Igual requiere de la misma disciplina, igual requiere de la misma dedicación, quizás más, quizás mucho más.

Claudia Cardona: ¿Tú te conectabas a diario? ¿Cada cuánto te metías a la plataforma?

Cecilia: No. Uno de los problemas míos es que no soy muy amiga de estar pegada al computador, como le comenté alguna vez.

Claudia Cardona: Los ojos, sí.

Cecilia: No, no tanto los ojos sino que me mareo. O sea, no es problema ya de lentes, porque incluso me los quitaron, sino que es pues como el vértigo. Entonces no lo hacía muy a menudo. Pero sí cuando entraba trabajaba mucho tiempo sobre la plataforma, miraba los temas, miraba los videos que ahí colgaban; incluso cuando ya íbamos en otro tema me devolvía pues a mirar ciertas cosas de los otros, a retroalimentarme.

Claudia Cardona: De los otros módulos.

Cecilia: Sí, hacer transversalidad: “hombre, como puedo vincular esto de este módulo a éste, y entre los dos, qué puedo sacar de los dos”.

Claudia Cardona: Si yo te digo ¿qué es trabajar en autonomía? ¿Cómo lo entiendes?

Cecilia: Para mí es trabajar de una manera independiente, según tu propio ritmo de aprendizaje, tu necesidad, según tu perspectiva de contexto.

Claudia Cardona: O sea, hacerse responsable de su aprendizaje.

Cecilia: Sí, eso es lo que plantean. O sea, ser consciente de su proceso de aprendizaje y ser una parte activa del mismo.

Claudia Cardona: ¿Alguna vez se llegó a sentir sola?

Cecilia: No. Creo que no porque amo la soledad, entonces si en algún momento estuvimos solos, pues, para mí fue indiferente.

Claudia Cardona: ¿O haberse arrepentido de inscribirse en este curso? Decir: “ah, que vaina, lo voy a cancelar”.

Cecilia: No. Incluso con la parte del resumen, que fue la que más duro me dio, me sentí muy impotente, me sentí muy frustrada y a lo último hice las cosas porque me tocaba hacerlas, por hacerlas. Pero fue como en el único espacio. Incluso en ese momento nunca dije como “voy a cancelar este curso”. Igual uno tiene que aprender a sortear las dificultades.

Claudia Cardona: Y ¿tú piensas que la relación con tus compañeros y el profesor, respecto a la que has tenido con ellos en los cursos presenciales, cambió? ¿Es distinta la relación o no?

Cecilia: Pues, no. Con los compañeros es como igual, porque yo soy de “somos compañeros en la clase, ya por fuera de ella cada uno por su lado”, a menos que tengamos que hacer pues como algo. Y con el profesor, pienso que sí, porque hubo, a mi manera de ver, más acompañamiento. Porque a veces, lo que le comentaba ahora, en las clases presenciales el profe va a su clase, lo ayuda a uno en su momento, ya después para concertar una cita es un problema. En cambio en este tipo de cursos, uno tiene el profesor, por así decirlo, casi que las 24 horas del día a su disposición.

Claudia Cardona: Es muy personalizado.

Cecilia: Sí.

Claudia Cardona: Cuando están en un grupo es más general, ¿cierto?

Cecilia: No y uno se cohibe mucho. Por ejemplo si uno tiene alguna duda en un grupo presencial, uno se cohibe mucho de preguntar o de exponer algo, como uno es como que “ay juemadre, si digo esto van a decir que qué bobada, ¿qué me van a decir?”.

Claudia Cardona: Tan charro eso, sí. Y, por ejemplo, en este tipo de cursos las preguntas se pueden hacer en el foro o la mensajería interna. Como el profesor tiene que estar tan pendiente de la plataforma es más rápido el curso. Porque ¿tú te comunicas a menudo con tus compañeros por internet?

Cecilia: No. Es que uno con ellos...uno envía un correo y por allá a los años responden. Es contado el que le responde a uno en el instante. Deberían, por ejemplo, si no habilitar un curso semipresencial o...

Claudia Cardona: Debería haber un soporte tecnológico para los cursos, yo también estoy de acuerdo.

Cecilia: Como un chat, por ejemplo como los que maneja la Universidad; la Universidad tiene un sistema de chat entre dependencias; por ejemplo un sistema de chat de los profesores con los estudiantes.

Claudia Cardona: Sabe qué, como que el profesor cree un sitio en internet o que le abran un espacio en la plataforma y que esté todo el material del curso, las fechas, así como este pero que de pronto haya clases...no tantas, yo creo que 4 horas a la semana es mucho.

Cecilia: Que si uno necesita al profe le pueda mandar un mensaje y pues, que al menos conteste porque...por ejemplo uno tiene alguna duda sobre un trabajo que hay que entregar o algo y el profesor contesta al otro día, ya es tarde.

Claudia Cardona: ¿Piensas que la actividad de llenar el *cahier de bord* te ayudó a reflexionar?

Cecilia: Para mí no es algo ajeno. Para mí eso es un diario, yo estoy haciendo diarios desde que estaba en octavo. Pero ya enfocarlo como a la parte de uno mismo es un poco complicado. Es más fácil ser un agente externo y uno “ah bueno, la clase tal cosa” que ya uno ser parte de ese proceso y “venga yo me evalúo haber como estoy”. Es un poco complicado, pero fue una experiencia muy buena. Lo que yo tengo entendido es que un diario apunta a la reflexión pedagógica, no a redactar un anecdotario, que es en lo que se está cayendo. Para mí fue bueno.

Claudia Cardona: y ¿tú lo llenabas cómo? ¿Al principio o al final?

Cecilia: Siempre al final. Por ahí...yo sabía que a la semana siguiente había que entregarlo, empezaba una semana antes como a mirar, a sentarme a pensar un poco, porque nunca...incluso cuando eran diarios en la clase nos daban un espacio para llenarlo en la misma clase. Pero ya cuando el diario es por fuera de ella uno por lo general no hace eso. Uno siempre lo deja para lo último. Obviamente se le escapan a uno cosas, pero uno lo que hace es como englobar todo lo que sintió en la clase.

Claudia Cardona: De los siete dominios que aparecían ahí, ¿cuál era el que más dificultad te daba llenar y cuál el que menos?

Cecilia: Creo que era la parte meta cognitiva, que ahí era donde uno ponía en tela de juicio la parte del aprendizaje, más la parte de uno y cómo todo eso le ayudaba, esa era la parte más complicada. Y otra también era la parte socio afectiva, porque es bastante complicado uno plasmar lo que siente. Uno puede sentir muchas cosas, pero plásmelas en el papel pues. La más fácil era la parte donde uno colocaba los recursos.

Claudia Cardona: En general, ¿cómo describirías el contenido que aparecía en la plataforma? ¿Te pareció completo, incompleto, claro, difícil, pertinente, impertinente?

Cecilia: Para mí era claro y pertinente. Por lo menos en el caso mío yo raramente buscaba más información; sí tenía alguna dificultad la buscaba pero de resto la mayoría de información que necesitaba la encontraba ahí. Había soportes de video, o los mismos vínculos que nos daban ahí para ir a buscar más información. Pues para mí fue adecuada, ni mucha información de esa que uno dice “qué pereza leer todo esto” ni tampoco una cosita que queda uno como “bueno, ¿y aquí qué más hago?”

Claudia Cardona: ¿y la plataforma te pareció fácil después de que la aprendiste a manejar?

Cecilia: Sí. Además de que uno puede encontrar, como le decía ahora, todo el tiempo lo que usted decía, los contenidos o el programa ahí. Eso es una ventaja, si yo ya sé que yo ya voy a trabajar esto, “venga yo voy buscando a ver para llegar con conocimientos previos”. Mientras que

uno en los otros cursos, pese a que hay un programa y uno sabe qué sigue, rara vez va y coge el papel o entra a la plataforma a mirar y “venga yo adelante”.

Claudia Cardona: ¿Si tú fueras a darme una sugerencia para mejorar el curso, cuál me darías?

Cecilia: de pronto replantear la parte del *cahier de bord* que no sea como “ah, vamos llenarlo diario” porque eso nadie lo hace, porque para uno es más fácil llegar y englobar todo.

Claudia Cardona: Sí. Pero no era propiamente sentarse a llenarlo, sino como ir apuntando. Ya al final se sienta uno y lo cuadra. Pero el *cahier de bord*, mucho mejor ese formato que el otro, ¿cierto?

Cecilia: Sí. Es que el primero estaba mortal. Uno era como perdido porque todo redundaba mucho. Este último formato parecía más una matriz DOFA.

Claudia Cardona: Bueno, esa era la entrevista, muchas gracias Cecilia.

2. Transcription de l’entretien avec Gilma

Claudia Cardona: La primera pregunta es, ¿cómo te pareció esta experiencia del curso híbrido? ¿Qué me puedes decir de esta experiencia?

Gilma: A mí me pareció muy interesante, bueno. Nunca había tenido la experiencia entonces...es bueno aprender de todo.

Claudia Cardona: ¿Es como enriquecedora?

Gilma: Sí. Es más como autonomía de uno, porque uno siempre deja las cosas para última hora pero...o sea, eso también sirve porque uno tiene que entrenarse en todos los campos. Uno no puede estar como pegado al profesor.

Claudia Cardona: ¿O sea que, digamos, te ayudó a crecer un poquito como estudiante?

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que en este curso desarrollaste la autonomía?

Gilma: Sí, siempre, porque uno...pues, por lo menos yo siempre comparaba los otros cursos con este que era semipresencial, y yo decía: “no, es que si yo hago lo mismo que hago en los otros cursos, que siempre dejo todo para última hora, no me va a rendir”. Al principio si me dio como durito eso, pero ya después empecé como a buscar yo sola, a cogerle el ritmo, a mirar a ver qué era lo que había en la página y a desarrollar los temas bien.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que con este curso descubriste alguna debilidad? ¿Descubriste alguna fortaleza?

Gilma: Pues...debilidad, de pronto que yo soy muy indisciplinada a veces con mis cosas. Se me acumulaba alguna cosita de aquí con otras materias. Y fortalezas...yo siempre he sido como muy seriecita para hacer las tareas, y me tocó ponerme más responsable.

Claudia Cardona: ¿En este curso híbrido, comparado con el curso presencial, piensas que aprendiste más, menos o lo mismo?

Gilma: Lo mismo, diría yo.

Claudia Cardona: ¿Y trabajaste más, menos, o lo mismo que los estudiantes del curso presencial?

Gilma: Más, sí. Por lo que he escuchado, trabajamos más nosotros.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que este tipo de cursos son convenientes para esta carrera?

Gilma: Sí, porque nosotros, primero que todo, necesitamos mucho del internet. Entonces con este tipo de herramientas, uno encuentra cualquier cantidad de páginas, cualquier cantidad de ejercicios, y todo online. O sea, puede uno experimentar con videos o cosas así que sean propios de allá de Francia o de cualquier otra parte, y no solo centrarse como “ah, vamos a hacer una laminita, vamos a hacer esto, vamos a hacer una ficha, venga hable con su compañero y salga y olvídese de todo”.

Claudia Cardona: ¿Entonces se familiarizan más con la tecnología y con la comunicación en línea?

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Estarías dispuesta a seguir otro curso en línea?

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y si es totalmente en línea? ¿Te animarías?

Gilma: Sí, pero digamos que si tuviese tiempo para hacerlo así en línea.

Claudia Cardona: ¿Las clases que teníamos presenciales te parecen útiles o inútiles?

Gilma: Sí eran útiles, pero digamos que se pudieron haber utilizado un poquito más como para hacer un *feedback*.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que eso lo debería haber propuesto yo o ustedes?

Gilma: Nosotros. Sobre todo porque...eh, pero hubo...por lo menos cuando estábamos en los computadores a veces era como “bueno, vamos a mirar...” Pero nosotros también éramos como “ah bueno, entonces, la otra clase...” Por lo menos la de las exposiciones fue como más enriquecedora.

Claudia Cardona: Sí. Ya me han hecho esa sugerencia otros estudiantes: incentivar más la parte de la expresión oral.

Gilma: O hacer un foro por internet. Pero que todos estemos ahí.

Claudia Cardona: El foro o el chat ¿cierto? El chat se desaprovechó.

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso?

Gilma: Que me volví más autónoma y que aprendí también a cacharrear mucho en los computadores porque yo sé como lo básico, lo que se necesita. En cambio ahí “a buscar aquí, a buscar allá” y se aprendió a conocer la página, que no la conocía.

Claudia Cardona: ¿Y lo que menos te gustó?

Gilma: De pronto que como no era tan “obligatorio”, entonces uno era como “ah, después lo miro, después lo hago”. Eso.

Claudia Cardona: Si te pidiera una sugerencia para mejorar el curso, ¿cuál me darías?

Gilma: La del *feedback*. Estar como más “yo sé qué está haciendo esto” o bueno, por lo menos en lo del resumen y eso, que a mí me fue tan mal; como “bueno, usted hizo esto, pero está fallando en esto”.

Claudia Cardona: ¿O sea que las correcciones que te hacía por escrito no eran suficientes?

Gilma: Sí, sino que yo digo, como antes de enviar la cosa ya bien terminada.

Claudia Cardona: Por eso yo les decía: “pregunten en el foro”. Yo esperaba eso, pero nadie lo hizo.

Gilma: Sí. Y lo que yo decía, uno lo deja como “ah, eso es para el lunes, entonces me pongo a hacerlo el sábado o el domingo”. Y a veces como eso se mezcla tanto con otros trabajos uno es como “ay no, pues ya dejemos esto así”.

Claudia Cardona: Eso. Porque la idea mía era esa: leen, y entonces hacen el ejercicio que está propuesto ahí, y si tienen dificultades me preguntan. Pero ya entiendo por qué no lo hicieron.

¿Tú piensas que aprovechaste bien el espacio del foro y del chat?

Gilma: En algunos temas sí los aproveché muy bien, en otros era como “bueno, no le pregunto aquí a nadie” porque de pronto le preguntaba a otro que me encontraba por aquí en la universidad, entonces ya analizábamos las dudas y aclarábamos entre los dos.

Claudia Cardona: Sí. No lo sintió tan necesario. Precisamente porque se pueden encontrar aquí en la universidad.

Tus estrategias de estudio, o sea, la metodología que tú utilizas, ¿cambió, o fue más o menos la misma?

Gilma: No, cambió.

Claudia Cardona: ¿Cómo cambió?

Gilma: Cambió porque, por lo menos, yo siempre hago como “bueno, me voy a poner a leer” o espero que me expliquen y yo saco dudas y pregunto, o cosas así, y luego es que me pongo a analizar yo a ver si aprendí o no aprendí. En cambio aquí ya era como “siéntese y analice lo que están diciendo ahí, que ejemplos tiene, que entendió, que puede buscar”.

Claudia Cardona: Tenía que hacer usted todo el trabajo.

Gilma: Sí, pero a veces uno aprende mejor así también.

Claudia Cardona: Y se va acostumbrando a hacerlo y ya después...

Gilma: Y no es como para el momento. Porque uno siempre hace las tareas aquí y es como “bueno, entrego y ya”; en cambio uno aquí ya era como “bueno, que aprendí aquí, qué me sirvió, que cosas nuevas hay”.

Claudia Cardona: Si alguien te dice: “voy a meterme a un curso híbrido” ¿qué consejo le das?

Gilma: Que sea muy disciplinado, que no deje todo para lo último, que sea responsable, que pregunte, que aproveche los recursos.

Claudia Cardona: Si yo te digo: defíneme “trabajar en autonomía”; o dar un sinónimo, ¿cuál me darías?

Gilma: Independencia, responsabilidad, algo así.

Claudia Cardona: ¿Alguna vez en este curso, te sentiste sola o abandonada?

Gilma: No. Porque siempre la encontraba por el chat, o cuando ya no se podía, por el hotmail, o le preguntaba a las compañeras o me encontraba con cualquiera por ahí. O sea, nunca me quedé con una duda, siempre la aclaré.

Claudia Cardona: ¿Nunca te arrepentiste de haberte inscrito en este curso? ¿Alguna vez pensaste en abandonarlo?

Gilma: No.

Claudia Cardona: ¿Piensas que la relación con tus compañeros y conmigo, cambió?

Gilma: No, no cambió. Fue como igual.

Claudia Cardona: ¿A los profesores de los cursos presenciales, tú les mandas correos, se comunican personalmente e interpersonalmente?

Gilma: Sí, siempre. Si tengo una duda, acudo al profesor, acudo a un estudiante...

Claudia Cardona: O sea, no cambió ni para más ni para menos.

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: Vamos a hablar del Cahier de Bord. ¿Tú piensas que eso te ayudó a reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje?

Gilma: Sí. Porque uno a veces hace las cosas pero no mira ni qué es lo que está haciendo, ni qué puede aprender, ni cuáles son los procesos que usa para hacer una cosa. Por la parte que se especificó, que lo social, lo afectivo, lo meta cognitivo, eso me parecía como muy interesante porque yo siempre hago las cosas y como que no me siento a analizar “bueno, por qué hice esto, qué hice, cuáles fueron los pasos que utilicé aquí, ¿me sirvieron?” entonces ya para la próxima los tenía en cuenta para hacer la tarea y ya después era como “bueno, yo hice aquí esto, esto y esto y me sirvió, esto no me sirvió”.

Claudia Cardona: O sea que creciste en eso.

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y tú crees que eso te va a servir para el futuro? Pues no para escribirlo en todas las materias pero por lo menos para pensar, ¿es un buen ejercicio?

Gilma: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú llenabas el Cahier de Bord poco a poco? ¿O lo dejabas para lo último?

Gilma: Al principio lo llenaba poco a poco, pero ya al final lo dejaba para lo último. Yo tenía en mente lo que iba a escribir, así por encimita, y ya después me sentaba a especificar.

Claudia Cardona: ¿Cuál aspecto del Cahier de Bord te daba más trabajo llenar? ¿Y cuál era el que menos?

Gilma: El que menos era el social. El que más, digamos que el meta cognitivo y el afectivo. Pero era muy sencillo de llenar.

Claudia Cardona: Y finalmente, sobre el material y la presentación, el contenido del curso. ¿Te pareció completo o incompleto? Me gustaría que me dijeras si era claro, pertinente, muy largo o pesado.

Gilma: A mí me pareció muy interesante y adecuado. No me pareció largo, no me pareció cortico. O sea, me pareció muy puntual y muy exacto. Cuando se iba a hacer una cosa u otra, uno siempre encontraba lo necesario, lo puntual. No era como “ay me voy a sentar a leer 80 páginas de un documento” ni tampoco era como “ay, me tengo que poner a buscar aquí, allá...”

Claudia Cardona: ¿Sentías la necesidad de buscar en otras partes, o lo hacías por placer?

Gilma: No, por placer.

Claudia Cardona: Bueno Gilma, terminamos la entrevista.

3. Transcription de l’entretien avec Marina

Claudia Cardona: ¿Cómo le pareció, de manera general, esta experiencia?

Marina: Pues, a mí me pareció una buena idea, porque nunca antes había participado de un componente así. Creo que sí llegué a desarrollar más autonomía, porque es la responsabilidad de tenerse que conectar, revisar lo que se debe hacer... Aunque muchas veces como que se me olvidaba la fecha, entonces...

Claudia Cardona: Entonces no visitaba diario la plataforma, porque la plataforma muestra las tareas. ¿No la visitabas diario?

Marina: No, a diario no. Pero por ahí 2 o 3 días antes de la clase yo decía “¿qué es lo que tengo que hacer? Y volvía a entrar, revisaba... Entonces así sí hacía las tareas. Pero me pareció una muy buena experiencia porque sé que me ayudó mucho con el tiempo porque yo estoy dedicada al trabajo y al deporte. Entonces fue buena, muy enriquecedora.

Claudia Cardona: ¿Este curso te ayudó a organizarte más que los presenciales?

Marina: Sí, me ayudó mucho con el tiempo, porque entonces yo ya pude establecer horarios. Eso fue un punto a favor.

Claudia Cardona: Y por ejemplo para abordar el material usted sola, ¿también se organizaba? ¿Cómo hacía? O sea, leías todo de una, ¿o hacías el trabajo por etapas?

Marina: No, el material se dividía por partes; entonces yo empezaba a leer como la primera parte en un día, y me dedicaba a hacer la tarea que correspondía a esa parte. Y ya después si me pedían otra cosa, leía lo que correspondía a eso.

Claudia Cardona: Entonces, ¿sí consideras que este curso te ayudó a desarrollar la autonomía?

Marina: Sí. Yo creo que ese era el objetivo principal del curso.

Claudia Cardona: Ese era uno de los objetivos, sí.

¿Descubriste alguna debilidad o alguna fortaleza que tuvieras con este curso?

Marina: Como fortaleza, que sí pude ser más organizada con el tiempo. Como debilidad, que no estuve pendiente todo el tiempo, o sea, es algo que me debe implicar más responsabilidad.

Claudia Cardona: Con respecto a este mismo curso, pero presencial, ¿crees que aprendiste más, menos o lo mismo?

Marina: Yo creo que lo mismo.

Claudia Cardona: ¿Y crees que trabajaste más que ellos? ¿O menos?

Marina: Más.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que este tipo de cursos son convenientes para esta carrera? ¿Los recomendarías para otras materias?

Marina: A ver, a mí me gustó mucho para esta carrera, porque creo que los idiomas implican mucho la concentración, el trabajo por aparte, el esfuerzo propio...Entonces me parece que es adecuado un curso de estos. Pero para otras carreras pueden ser válidos también.

Claudia Cardona: ¿Tú te apuntarías a otro curso híbrido?

Marina: Sí. Definitivamente.

Claudia Cardona: ¿Pero a un curso completamente a distancia, con ayuda del profesor?

Marina: No porque...a ver, yo sé que no estuve participando de los foros, pero no es porque yo diga "ay, no quiero", sino porque muchas veces uno siente pena.

Claudia Cardona: No le debe dar a uno pena, porque todos tenemos contextos distintos y conocimientos distintos. Con los años, yo me di cuenta que vale la pena preguntar bobadas, porque para mí puede ser una cosa muy importante y para ti una bobada y viceversa. Y si estamos aprendiendo, pues ánimo a preguntar. A lo mejor otro dice "ay, qué bueno que esta preguntó esto porque teníamos la misma duda". Pero bueno, ojalá les sirva para que en las próximas clases pregunten. Pero eso nos pasa a todos, a mí también me pasaba.

Ah bueno, las clases presenciales, ¿te pareció que fueron suficientes, o que faltaron? ¿Y sí sirvieron para algo?

Marina: A mí me pareció que faltaron. Faltaron más clases presenciales.

Claudia Cardona: ¿Para qué, por ejemplo?

Marina: Para explicar mejor los temas. Porque cuando uno aborda los contenidos solos, bueno, uno lee la teoría y todo pero muchas veces queda como inconcluso, uno no alcanza como a comprender todo.

Claudia Cardona: ¿Y por qué no la propusiste, por ejemplo?

Marina: Me daba pena.

Claudia Cardona: También en estas clases presenciales, me imagino que otro de los objetivos es poder hablar y escuchar francés, ¿cierto? Que es una parte que, digamos, en los últimos dos módulos se pierde. Pero a uno le falta, cuando está aprendiendo una lengua, que se hable y se interactúe en la lengua. Entonces, de pronto sí...no dejar que los estudiantes decidan si las clases van a ser o no, sino obligarlos, ¿cierto?

Marina: Sí. Por eso importante el rol del maestro. Yo creo que parte de nuestro deber es tomarnos la tarea de explicar, de hacer ejercicios, actividades...

Claudia Cardona: Por supuesto. Yo creo que yo percibí mal; yo percibía que ustedes no querían tener que venir porque ustedes muchas veces no venían, y cuando venían no hablaban, entonces yo pensé como que los estaba obligando a venir. Fue falta de comunicación, ¿cierto?

Marina: Sí.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó del curso?

Marina: Lo que más me gustó fue que las actividades estaban muy bien planteadas y organizadas. O sea, todo tenía coherencia, había muy buenas explicaciones, todo me pareció muy bien ordenado. Fue una página bien diseñada y fue una buena experiencia. Lo que no me gustó fue el poco contacto, faltó más acompañamiento.

Claudia Cardona: ¿Alguna sugerencia para mejorar el curso? Me imagino pues, que es esa.

Marina: Sí.

Claudia Cardona: ¿Aprovechaste como debía ser el foro y el chat?

Marina: No.

Claudia Cardona: El chat, por la hora...

Marina: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y los foros por pena más que todo? ¿Por temor a incomodar a los demás?

Marina: Sí, es que uno siente como que “ah, es que voy a hacer una pregunta bobo, mejor no la hago”.

Claudia Cardona: Porque en los foros, por ejemplo, se podrían haber explicado muchas cosas.

Marina: Sí, es cierto.

Claudia Cardona: Tus estrategias de estudio, ¿cambiaron un poco con este curso? ¿O trabajaste más o menos igual a como siempre lo habías hecho?

Marina: Yo creo que para mí fue muy útil la unidad del resumen. Y el resumen es una de las estrategias que uno utiliza para aprender. Entonces a partir de eso yo comprendí cómo organizar mis ideas, como conectarlas y todo; y lo he hecho en otros trabajos.

Claudia Cardona: O sea que aprendiste a manejar mejores estrategias.

Marina: Aunque en esa unidad me fue muy mal, sí.

Claudia Cardona: Si alguien te dijera: “voy a seguir un curso híbrido” ¿qué consejo le darías?

Marina: Estar pendiente de las fechas, es lo más importante. Uno tiene que ser muy puntual con eso, tiene que ser cumplido...

Claudia Cardona: Porque todo está preestablecido.

Marina: Sí, y además eso es la importancia de un curso híbrido; o sea, si no vas a estar en la clase, entonces cumple en el tiempo que te asignan. Entonces eso sería un gran consejo.

Claudia Cardona: Si yo te digo: “¿qué es trabajar en autonomía?” ¿Qué me dirías?

Marina: Es tomarse el tiempo, uno mismo, para realizar independientemente sus trabajos. Es uno mismo autoevaluarse, saber qué capacidades tiene y saber desarrollarlas para un tiempo determinado.

Claudia Cardona: ¿Hubo algún momento en el que tú dijeras “Ay, qué soledad, qué pereza uno trabajando solo”, que te sintieras abandonada?

Marina: No. Yo en realidad no me sentí sola, porque yo socializaba con una amiga, así fuera por internet, entonces le preguntaba “¿sí comprendiste esta tarea? ¿Vos qué pensás?” y le mandaba mis cosas.

Claudia Cardona: ¿Entonces nunca te arrepentiste de haberte inscrito en este curso? ¿Cuándo te inscribiste, sabías que era híbrido?

Marina: Yo me inscribí, y cuando entramos me dijeron “el curso va a ser híbrido” y yo pensé “ay, qué bacano”.

Claudia Cardona: Fue una sorpresa agradable.

Marina: Sí, fue muy buena. Sí, porque madrugar a las 6:00 a.m...

Claudia Cardona: Esa es otra de las ventajas del curso híbrido. Uno de los objetivos de este curso es precisamente el horario, que la gente pueda descansar de ese horario de la mañana y trabajar en otros horarios.

¿Piensas que la relación con tus compañeros o con el profesor es distinta en este tipo de cursos?

Marina: Con los compañeros disminuye por completo. Yo sólo estuve en contacto con una amiga. De resto con los otros, los días que nos veíamos era solamente para hablar con usted, para hablar del tema, de la unidad...

Claudia Cardona: ¿Y con el profesor? ¿Crees que la relación fue un poquito más personal, o piensas que en los cursos presenciales es más cercana la relación?

Marina: A mí me pareció más cercana en la metodología híbrida. Porque yo siento que usted estuvo muy pendiente de todos, usted siempre estaba ahí dispuesta, uno le mandaba una pregunta y siempre respondía, me pareció muy responsable. Hubo mucha atención de parte suya.

Claudia Cardona: ¿Te parece que el Caier de Bord es útil?

Marina: Sí, a mí me pareció muy útil.

Claudia Cardona: Para reflexionar un poquito.

Marina: Y para que uno como profesor se dé cuenta de qué piensan los estudiantes. Porque yo ya soy profesora de inglés, y le he dicho a mis estudiantes que me gusta que hagan reflexiones, entonces se los he pedido en 2 ocasiones, y a partir de eso me doy cuenta de qué puedo mejorar como profesora.

Claudia Cardona: Y ¿te daba mucha pereza llenarlo?

Marina: Sí y no. Porque yo pensaba “ay, esto tan largo”, pero cuando empezaba, me extendía, seguía escribiendo, porque uno recordaba lo que hacía y se autoevaluaba.

Claudia Cardona: Entonces sí ayuda de alguna manera al proceso de aprendizaje.

Marina: A mí sí me parece.

Claudia Cardona: Y ¿tú lo desarrollabas al final? ¿O a medida que ibas desarrollando el módulo?

Marina: Yo no lo hice todo al final, sino que yo fijaba como 2 fechas, una al principio, como para poner lo que iba a hacer, y otra al final como para resumir cosas.

Claudia Cardona: ¿Alguna de las partes del Caier de Bord te daba más pereza o dificultad, o menos dificultad que las otras?

Marina: La que más me gustaba era la informacional. Me gustaba mucho decir qué era lo que había hecho, en donde había buscado información... esa parte era la mejor.

Claudia Cardona: ¿Estas búsquedas las hacías por necesidad, o por el deseo de aprender más cosas? ¿O encontrabas que el material estaba incompleto?

Marina: No. El material estaba muy completo. Yo creo que las búsquedas que hacía sí eran más como por gusto.

Y la parte que casi no me gustaba era la psicoafectiva.

Claudia Cardona: No te gusta hablar de ti misma, de tus sentimientos.

Marina: No.

Claudia Cardona: Finalmente, dime ¿cómo te pareció el material, el contenido, el manejo y la presentación de la plataforma? ¿Te pareció bien? O...

Marina: Sí, muy bien. Muy coherente, muy bien organizado, estructurado...

Claudia Cardona: ¿No era muy largo el material?

Marina: No, todo estaba muy bien.

Claudia Cardona: Muchas gracias Sara.

4. Transcription de l'entretien avec Jaime

Claudia Cardona: Bueno Jaime. Dime, en términos generales, ¿cómo te pareció esta experiencia?

Jaime: Fue una experiencia agradable. Es algo diferente, otra metodología. O sea, no hacer la carrera como tan monótona.

Claudia Cardona: Ah, fue como un incentivo pues.

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y te gustaba el ejercicio de ir a la plataforma, ver que había que hacer, trabajar solo, organizar el tiempo?

Jaime: Casi no lo hacía. Pues, yo no tenía internet en mi casa; lo hacía poco. Pero sí era agradable. Y antes pensaba que de pronto esta forma de hacer un curso generaba poca interacción; pero, poniéndome a analizar, si nosotros hubiéramos aprovechado bien el foro, ahí podríamos haber compartido muchas ideas.

Claudia Cardona: Y el chat, por ejemplo. Aunque la hora era muy mala, pero nunca propusieron un chat a otra hora, ni me pidieron un chat, ni nada. Puede ser porque de pronto no se sintió la necesidad, o no sé qué piensas de eso.

Jaime: Sí, a lo mejor fue por eso. Pero sí deberíamos haber utilizado todos los recursos...

Claudia Cardona: Un poquito más.

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que la autonomía se desarrolló en este curso?

Jaime: Sí. Antes ese es de pronto uno de los...

Claudia Cardona: Aspectos positivos...

Jaime: Sí, es positivo pero se puede convertir en algo negativo porque es muy importante trabajar en grupo. Y noté que en este curso el trabajo fue muy autónomo.

Claudia Cardona: Sí, casi no se trabajó en equipo. Lo pudieron hacer, pero por cuenta de ustedes, porque yo no propuse ningún trabajo en equipo.

Jaime: Sí. Por ejemplo yo pienso que la presentación oral podría haber sido en grupos de 2 personas. Como al menos para tener ese aspecto en cuenta.

Claudia Cardona: Durante el curso, ¿descubriste alguna fortaleza o debilidad?

Jaime: Sí, de pronto en otros cursos, uno a veces se relaja demasiado, y como hay mucho trabajo en grupo, uno le deja más responsabilidad a los compañeros. En cambio en este curso uno adquiere más responsabilidad, uno sabe que uno mismo tiene que trabajarle. Bueno, de pronto una falencia que tuve fue que no hacía a veces las cosas a tiempo, porque varias veces tuve que pedir más tiempo para hacer los trabajos, entonces en esa parte sí me faltó como responsabilidad.

Claudia Cardona: En esta modalidad de curso híbrido, con respecto al curso presencial, ¿tú piensas que trabajaste más, menos o igual?

Jaime: Pienso que se mejoraron muchas cosas. Mejoró la escritura, la producción oral...pero pienso que hubo vacíos que pronto se pudieron haber llenado con la otra modalidad. Por ejemplo, el aspecto gramatical. El curso...no sé si fue falta de búsqueda de mi parte, pero el curso me dejó muchos vacíos con respecto a la gramática.

Claudia Cardona: ¿Cómo vacíos? ¿Pensaste que se veían en el curso? Porque en el programa no están. Pues, en el programa mencionan el participio presente, pero yo me acuerdo que yo les ponía a ustedes algunos textos en participio presente, los corregía poniendo el participio presente, entonces a algunos les explicaba cómo se usaba...

Jaime: Sí, hubo algo pero...

Claudia Cardona: Faltó parte de gramática, crees tú.

Jaime: Sí, pienso que en todo curso, para ir avanzando, es importante la gramática.

Claudia Cardona: ¿Y las correcciones? Por ejemplo cuando yo te enví un trabajo corregido, ¿tú crees que ahí ya hay un trabajo de gramática?

Jaime: Ah, sí.

Claudia Cardona: Porque es que uno tiene que mirar los errores. ¿O tú no revisabas las correcciones?

Jaime: Sí, yo sí las miraba. Yo leía sus comentarios...

Claudia Cardona: Porque en este nivel se trabaja gramática, más que sentarse uno a dar reglas y hacer ejercicios, porque ustedes están supuestamente en un nivel más avanzado; están en nivel intermedio pero más avanzado. Pero bueno, es una buena sugerencia.

Pero ¿tú trabajo personal hubiera sido mayor o menor si hubieras estado en el curso presencial?

Jaime: Yo pienso que trabajé más, sí. Uno no podía decirle a un compañero que hiciera esto, o que hiciera esto, sino que uno tenía que hacer cada cosa personalmente.

Claudia Cardona: Y ¿crees que aprendiste más? ¿O menos?

Jaime: No, yo pienso que igual.

Claudia Cardona: Depende mucho es de cada uno. ¿Cierto?

Jaime: Sí, ya en esta modalidad depende mucho es de uno mismo.

Claudia Cardona: ¿Tú consideras que este tipo de cursos se deben proponer aquí en la Universidad?

Jaime: Sí, claro que sí. No continuamente, pero al menos...

Claudia Cardona: Intercalados con el presencial.

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: Si te proponen otros cursos híbridos, ¿los tomarías?

Jaime: Sí, claro.

Claudia Cardona: Y si te proponen uno totalmente a distancia, pero con acompañamiento del profesor, ¿también te medirías? ¿O no? Depende de la materia, por supuesto.

Jaime: Sí, pero yo pienso que siempre es bueno algo de interacción con los compañeros.

Claudia Cardona: Sí, de verse aquí y encontrarse en la Universidad.

Jaime: Ajá.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso? ¿Y lo que menos te gustó?

Jaime: Bueno, lo que más me gustó, fue pues como la facilidad de tener mi tiempo, de poder realizar los trabajos en un espacio que yo viera conveniente, que se acomodara a mis necesidades. Fue muy fácil trabajar sobre una plataforma como la de “aprende en línea”. Entonces sí, como la comodidad. Pues, no la facilidad, porque no estoy diciendo que el curso sea fácil, obviamente también tiene su complejidad; pero al menos uno sí se puede como adaptar un poquito más al trabajo.

Claudia Cardona: ¿Y lo que menos te gustó?

Jaime: Mmhhh...

Claudia Cardona: Yo creo que lo que me dijiste al principio, ¿cierto? La falta de interacción, que es muy importante.

Jaime: Sí, es eso.

Claudia Cardona: Y el trabajo en equipo.

Jaime: Y el trabajo en equipo, sí.

Claudia Cardona: ¿Crees que aprovechaste debidamente el foro y el chat?

Jaime: No.

Claudia Cardona: ¿Y por qué no lo usabas? Porque no tenías internet, o porque no veías la necesidad, o te daba pereza...

Jaime: A ver...bueno, primero, sí, no tengo internet, pero no voy a decir que eso sea la razón. Pero sí, yo no sé, uno como que únicamente se limita a hacer lo necesario.

Claudia Cardona: ¿Pero es por falta de tiempo o falta de motivación?

Jaime: No, la verdad yo trabajo y...pero igual sí le queda a uno más pesado, para qué decir que no.

Claudia Cardona: A veces está uno cansado o...hay tantas cosas, tantos factores ¿cierto?

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: ¿Crees que tus estrategias de estudio cambiaron? ¿O trabajaste más o menos igual a como lo haces en los cursos presenciales?

Jaime: Sí, cambió un poco. Por ejemplo, en un curso presencial, el profesor nos puede dar un documento, hay que leerlo, después debatirlo... ¿cierto? Mientras que en este curso, yo mismo tuve que leerlo...

Claudia Cardona: Sí, la autonomía es mucho más exigente.

Entonces, si alguien que fuera a tomar un curso híbrido te pidiera un consejo, ¿qué consejo le darías?

Jaime: Responsabilidad. O sea, que sea consciente de que debe trabajar por sí mismo, de que debe analizar muy bien el material que se le da. Pienso que también nos faltó preguntar más, ¿cierto? Si no entendíamos algo del material, hacérselo saber a usted para que usted nos ayudara y así poder hacer mejor las actividades.

Claudia Cardona: ¿Qué es trabajar en autonomía?

Jaime: Trabajar en autonomía es adquirir una responsabilidad propia, teniendo objetivos claros, precisos; buscando ayuda, buscando recursos, pero sabiendo que uno mismo es el eje del trabajo.

Claudia Cardona: ¿Hubo momentos en que te sentiste solo o abandonado?

Jaime: Sí, la verdad es que por momentos sí. Por ejemplo, en el último módulo la única clase presencial fue cuando se hizo la presentación.

Claudia Cardona: ¿Y no te provocaba proponer una clase?

Jaime: Pues...

Claudia Cardona: Me imagino que estabas muy ocupado.

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y dijiste “qué pereza, lo voy a cancelar”? ¿Alguna vez te arrepentiste de no matricularte en el curso presencial?

Jaime: Al principio sí lo vi como que pintaba mal, como aburridor, pero luego le fui cogiendo...

Claudia Cardona: Se fue adaptando.

Jaime: Me fui adaptando.

Claudia Cardona: ¿Pero nunca dijiste “ay no, me debí haber quedado en el presencial”?

Jaime: No. Antes me gustó.

Claudia Cardona: Entonces sientes que la relación con tus compañeros fue menor que en un curso presencial ¿cierto?

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y la relación con el profesor?

Jaime: También. Fue poco lo que participaba en el foro, mientras que con un profesor en clase presencial...

Claudia Cardona: Se pregunta más...

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: Entonces la parte que más te molesta es la falta de interacción, ¿cierto?

Jaime: Sí.

Claudia Cardona: Crees que la parte...esa de las habilidades de escuchar y hablar en francés, ¿faltó?

Jaime: Sí, más que todo escuchar.

Claudia Cardona: Pero entonces, ¿tú dices que se hagan más clases presenciales para que el profesor y los compañeros hablen y poderlos escuchar, o que se ponga más material de audio en el curso?

Jaime: Sí, es una buena opción. Por ejemplo más audio, videos...

Claudia Cardona: Que no todo sea textos, ¿cierto?

Jaime: Sí señora.

Claudia Cardona: El Cahier de Bord, yo sé que a muchos les aburría, pero te pregunto: ¿Te sirvió este ejercicio de pensar “qué sentí, qué estrategias utilicé”, te parece que eso es útil para el proceso de aprendizaje?

Jaime: Es una buena reflexión, sí.

Claudia Cardona: ¿Entonces te ayudó a mejorar tu proceso de aprendizaje?

Jaime: Sí, o sea, teniendo en cuenta que en el proceso de aprendizaje está la reflexión, sacar conclusiones y lo que uno debe mejorar, lo que a uno le puede servir, lo que hay que cambiar ¿cierto? El Cahier de Bord sirve para eso.

Claudia Cardona: ¿Tú lo llenabas durante el desarrollo del módulo o al final?

Jaime: Al final.

Claudia Cardona: ¿Porque no tenía tiempo, o porque le daba pereza o porque le gustaba así?

Jaime: Descuido, no sé.

Claudia Cardona: Había siete partes a llenar. ¿Cuál era la que te daba más pereza o trabajo llenar? Y ¿cuál era la que llenabas con más gusto o facilidad?

Jaime: La que se me daba más fácil llenar era la psicoafectiva.

Claudia Cardona: Y la más difícil fue la meta cognitiva, me imagino.

Jaime: Sí, creo que sí.

Claudia Cardona: Y finalmente, con respecto al material puesto en la plataforma. ¿Te parecía agradable, largo, difícil, incompleto? ¿Cómo encontraste el material?

Jaime: Creo que estaba muy bien, sí. Usted sintetizó muy bien el material porque era material suficiente para abarcar cada contenido.

Claudia Cardona: ¿Y no te pareció repetitivo?

Jaime: De pronto había unas partecitas. Por ejemplo en lo del ensayo.

Claudia Cardona: ¿Pero molesta? ¿O es bueno tener eso ahí para retroalimentar?

Jaime: Sí, antes es mejor.

Claudia Cardona: ¿Tú tenías la necesidad de buscar mucho material aparte? ¿O crees que con ese era suficiente?

Jaime: Con ese fue suficiente.

Claudia Cardona: Listo, muchas gracias.

5. Transcription de l'entretien avec Olga

Claudia Cardona: Bueno Olga, la primera pregunta es: ¿Cómo te pareció la experiencia de este curso semipresencial?

Olga: Excelente, me encantó. Todo estuvo muy bien organizado. Y más porque yo soy una de las que creen que no es necesaria una universidad para aprender, sino que uno puede hacer su parte en la casa. Entonces fue muy chévere.

Claudia Cardona: Yo noté que eres muy autónoma. ¿Pero piensas que con este curso desarrollaste más esa autonomía? ¿O no?

Olga: Pues, yo creo que yo siempre he sido igual. Pero cuando las materias son presenciales a mí me da más pereza hacer las cosas.

Claudia Cardona: ¿Por qué?

Olga: No sé por qué. Sino que, como son presenciales, todo está muy sujeto a ser aplazado. Mientras que con este, como tenía una fecha límite y se daba un tiempo, o sea, se avisaba desde por lo menos una semana o dos semanas antes, entonces uno ya tenía tiempo de trabajarle, entonces uno siempre estaba pendiente de eso.

Claudia Cardona: ¿Descubriste alguna fortaleza o debilidad tuya durante este curso?

Olga: No, ninguna. No me di cuenta.

Claudia Cardona: No sé si hablabas con los compañeros del curso presencial...

Olga: No

Claudia Cardona: ¿Nunca? ¿Entonces no te diste cuenta si trabajaste más que ellos, si aprendiste más, igual o menos que ellos?

Olga: Ay no. No te sabría decir.

Claudia Cardona: Ah bueno. ¿Pero tú crees que si hubieras hecho este curso presencial, el aprendizaje y el trabajo de tu parte hubiera sido más o menos el mismo?

Olga: Más o menos sí, pero me hubiera aburrido. Siempre me aburro en los cursos presenciales.

Claudia Cardona: Es que yo pienso que 2 horas es mucho. Yo sigo pensando que las clases deberían ser de una hora, pero una hora donde se vean bastantes contenidos y con descansitos.

Olga: Así sí. Sino que como es tanta gente entonces sí se ameritan las dos horas.

Claudia Cardona: Este tipo de cursos, ¿te parece que son convenientes para esta carrera?

Olga: Claro que sí, sobre todo porque involucra a la tecnología. Y como nosotros estamos en proceso de formación como docentes, entonces también nos serviría para mirar cómo funciona, qué es lo que no funciona, porque uno lo ve desde el puesto del estudiante; para ya después aplicarlo como profesor.

Claudia Cardona: Y porque se desarrollan otras habilidades, como la autonomía.

Olga: Ah, claro que sí.

Claudia Cardona: Claro que a este tipo de curso se le debe hacer una evaluación, porque los novatos que van llegando de pronto no serían capaces de manejarlo.

Olga: Claro, y se relajarían del todo. Primero hay que “amarrarlos” y ya después darles libertad.

Claudia Cardona: Y darles herramientas.

Olga: Claro.

Claudia Cardona: ¿Tú seguirías más cursos de este tipo?

Olga: Sí, me encantaría.

Claudia Cardona: ¿Y si te llegan a proponer uno completamente a distancia con acompañamiento, te le medirías?

Olga: No, porque a mí, por ejemplo, me gustaba cuando hacíamos las exposiciones; pues, es chévere. Y cuando hacíamos las entrevistas. Pues, uno también podría hablar por medio del internet y todo eso, pero no es lo mismo.

Claudia Cardona: No, es que la parte humana hace falta también.

Olga: Claro.

Claudia Cardona: Entonces, ¿la modalidad óptima es un curso híbrido?

Olga: Sí.

Claudia Cardona: Claro que el 50% presencial puede ir bajándose; a medida que avance el curso, irse volviendo menos presencial, ¿cierto?

Olga: Sí.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó?

Olga: Lo que más me gustó...trabajar con internet. A mí me encantan los computadores y todas estas tecnologías. Y lo que menos me gustó...no, por parte tuya todo me gustó, del curso todo. De pronto con los compañeros, que a veces se relajaban mucho.

Claudia Cardona: ¿Qué consejo le darías a una persona que fuera a seguir un curso híbrido?

Olga: Puntualidad. Y que no dejen nada para el final; si desde la fecha que le pongan las cosas puede trabajarle 5 minutos al día todos los días, así lo hace y no se recarga.

Claudia Cardona: Y no lo hace mal, porque uno a la carrera hace mal las cosas.

Olga: Exacto. Y le da hasta tiempo de revisar, de volver a revisar, de preguntarle a los compañeros...

Claudia Cardona: O sea, organizarse.

Olga: Sí.

Claudia Cardona: ¿Crees que aprovechaste debidamente el foro y el chat?

Olga: El chat no.

Claudia Cardona: ¿Y por qué?

Olga: Es que yo no veía como de qué hablar. Yo de vez en cuando le respondía a alguien que tuviera alguna duda o algo así, pero por mi parte no. Para mí todo fue muy claro, entonces como que no sabía de qué hablar.

Claudia Cardona: ¿Crees que cambiaste tus estrategias de estudio?

Olga: Bueno, yo nunca había trabajado tanto tiempo en una misma cosa; porque por ejemplo, con esa plataforma, yo decía “bueno, este día leo tal cosa, el otro tal otra...” en cambio antes trabajaba todo de una, entonces ya salía. Pero me gustó más así, porque no sentí tanto el trabajo. Prácticamente se fue haciendo solo. Entonces fue muy chévere.

Claudia Cardona: Si yo te digo: “¿qué es trabajar en autonomía?” ¿Tú que me dirías?

Olga: Saber qué hacer, cómo hacerlo y en qué tiempo hacerlo.

Claudia Cardona: ¿Solo o con ayuda?

Olga: Es que yo creo que para la autonomía uno no necesita ayuda, uno necesita ayuda de pronto para saber qué es lo que debe hacer. Porque el “cómo” ya es más que todo de uno. Uno ya lleva trabajando mucho tiempo y uno ya sabe cómo entiende mejor las cosas. Entonces yo creo que esa parte es más bien solito.

Claudia Cardona: ¿Hubo momentos en que dijiste: “ay no, que soledad este curso, uno en la casa, qué pereza”?

Olga: Nunca. Siempre fue espectacular para mí.

Claudia Cardona: O sea que nunca dijiste: “ay, yo me voy a salir de este curso, lo voy a abandonar, ¿yo para qué cogí este curso?” ¿No?

Olga: No. Antes yo pensaba ¿por qué no ofrecieron esto mucho antes?

Claudia Cardona: La relación con tus compañeros y tu profesor, ¿fue distinta a como ha venido siendo en los cursos presenciales?

Olga: Yo creo que sí. Sí, totalmente. Porque, por lo menos de tu parte; el profesor generalmente en las clases presenciales está mucho menos en contacto con los estudiantes aunque esté ahí, y se preocupa menos por las cosas. Y...por ejemplo, con este método de la plataforma, siempre que uno tenga una pregunta el profesor va a estar ahí. Y vos siempre estuviste ahí. Yo siempre veía que de una contestabas. Y con los compañeros...pues yo les ayudé mucho a varios, porque me decían “ay, Olga, ¿cómo hago esto? A mí me encanta ayudar igual.

Claudia Cardona: El Cahier de Bord. Yo sé que no era lo más cómodo del mundo, pero ¿digamos que te ayudó?

Olga: Te voy a ser muy sincera. Yo odio cuando a mí me ponen a reflexionar y me dicen “ay, ¿cómo aprendió esto? ¿Y qué sintió?” Pero al final como que lo encontré muy cómodo. Ya al final no era tan “ay, qué pereza hacer esto” sino que ya era más fácil, porque, no sé, ya como que había tomado conciencia de qué era lo que...

Claudia Cardona: Y por ejemplo, eso que no te gusta hacer, que ya aprendiste a hacer, ¿crees que te sirve o no? ¿De pronto lo vas a hacer de forma automática en otros cursos?

Olga: Exacto, uno lo hace más que todo de manera automática. Porque yo no soy de las que se sienta a escribir, a mí me choca escribir.

Claudia Cardona: ¿Tiene diario?

Olga: No, me choca.

Claudia Cardona: ¿Tú lo llenabas al final? ¿O a medida que ibas avanzando?

Olga: No, siempre lo llenaba a medida que avanzábamos, porque yo soy muy desmemoriada, y si no lo iba haciendo a medida que íbamos teniendo los cursos, ya después yo me ponía como “¿qué fue lo que hice para eso?” entonces no me daba.

Claudia Cardona: Había 7 partes en el Cahier de Bord. ¿Cuál era la que más dificultad o pereza te daba y cuál era la que menos?

Olga: La que más pereza me daba era la psicoafectiva, la de los sentimientos. Porque yo siempre era como “pues, me sentí bien, normal”. Entonces yo no sabía qué más decir. Y la que más fácil me pareció... fueron dos. La de qué debíamos aprender, las temáticas que veíamos.

Claudia Cardona: ¿Ah, la informacional?

Olga: Eso. Esa, y la de qué era lo que utilizaba para...

Claudia Cardona: Las estrategias, lo cognitivo.

Olga: Eso. Esas dos me parecían las más fáciles, porque era lo que uno estaba haciendo todos los días.

Claudia Cardona: Bueno, y lo último es con respecto al material de la plataforma, si la plataforma era fácil de abordar, si el material era suficiente, o era repetitivo, completo, largo...

Olga: Repetitivo para nada. Largo tampoco. No, de hecho, a mí me gusta mucho leer, entonces igual yo siempre buscaba por fuera otras cositas.

Claudia Cardona: ¿Pero por completar? ¿O por placer?

Olga: No, como por tener más información. No era que la necesitara, pero a mí me gusta tener mucha información.

Claudia Cardona: ¿Pero el material que estaba ahí, era suficiente para defenderse uno en el curso?

Olga: Sí, era suficiente, y era apropiado para cada cosa.

Claudia Cardona: Y la plataforma, ¿era fácil de abordar?

Olga: A mí me pareció muy fácil.

Claudia Cardona: ¿Y la presentación del material, era cómoda?

Olga: Sí.

Claudia Cardona: Muy bien Olga, muchísimas gracias.

6. Transcription de l'entretien avec Rocío

Claudia Cardona: De manera general, ¿cómo le pareció esta experiencia del curso híbrido? ¿Ya la había vivido?

Rocío: No, nunca. Aquí en la escuela no hay este tipo de cursos.

Claudia Cardona: ¿Y le gustó? ¿Qué piensa de la experiencia que tuvo? ¿Sufrió? ¿Se aburrió?

Rocío: Pues, a ver... digamos que el cuarto, que es oral y escrito, es muy de repetir y como ir mejorando lo que se vio en el tercero. Entonces ayuda a que uno... pues, no es tan difícil porque uno ya vio la teoría, entonces ayuda a que uno vaya resolviendo y haciendo lo que vio antes. Pero a la vez resulta como complicada la parte de la autonomía, porque por mi parte es... horrible, porque yo me desconcentro mucho.

Claudia Cardona: Entonces la habilidad de organizar el tiempo y todo eso es una parte que todavía no tienes muy... necesitas que el profesor te esté diciendo todo el tiempo: "esa tarea para mañana"... casi que con presión.

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: Pero ¿piensas que esta experiencia te sirvió un poquitico para mejorar eso? ¿O vas a seguir siendo la misma?

Rocío: Pues, obviamente no porque la carrera exige que uno sea muy autónomo y que uno repase por su propia cuenta y todas esas cosas, e investigue y todo eso. Esa parte sí me gusta porque me gusta mucho buscar documentos y más si están en la biblioteca. Y también hay una parte de la biblioteca que es la base de datos; ahí busqué y me gusto mucho, hay documentos muy completos.

Claudia Cardona: Pero la experiencia de un curso híbrido en general, ¿te gustó? ¿O no?

Rocío: A mí me parece buena, en cuanto al tiempo y el desarrollo de la autonomía.

Claudia Cardona: ¿Usted no sería capaz de hacer otro curso así? ¿No se apuntaría en otro?

Rocío: Yo creo que ya viendo este, de pronto sí me anotaría. Pero como pues... así como por lo de la autonomía, no.

Claudia Cardona: Cuando usted se inscribió a este curso, ¿sabía que era híbrido?

Rocío: Sí sabía que era como semipresencial, pero no sabía qué metodología se iba a usar para hacerlo. Suponía que era como entregar trabajos por correo.

Claudia Cardona: ¿Crees que tu autonomía se desarrolló un poquito?

Rocío: Sí, yo sí creo.

Claudia Cardona: ¿Te diste cuenta de alguna debilidad que tenías?

Rocío: La capacidad de mantener la concentración.

Claudia Cardona: ¿Descubriste alguna fortaleza?

Rocío: Buscar información. Eso sí me gusta.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que aprendiste más o menos que los estudiantes del curso presencial?

Rocío: Yo creo que igual.

Claudia Cardona: ¿Y crees que trabajaste más o menos que ellos?

Rocío: Creo que más.

Claudia Cardona: ¿Por qué?

Rocío: Porque ellos, creo yo, venían a la clase trabajaban en ella; en cambio a uno le tocaba buscar, leer y...

Claudia Cardona: Y entender sola. Porque a ellos yo les explicaba y a ustedes no. Pero eso es bueno, es enriquecedor; es más demandante pero aprende uno mucho ¿no?

Rocío: Yo creo que de pronto puede ser un poco mejor presencial, porque las dudas surgen en ese momento, y en ese momento uno las comparte y de pronto otro compañero resuelve sus dudas también.

Claudia Cardona: Sí, pero no creas que en el curso presencial preguntaban mucho. Casi que se la pasaban callados todo el tiempo. No son muy activos, más bien son pasivos.

Rocío: Sí, también pasa eso.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que este tipo de cursos son buenos para esta carrera?

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: ¿En esta carrera se pueden hacer este tipo de cursos?

Rocío: Yo sí creo porque como ya sabemos, la metodología es como de uno repasar, estudiar y buscar información, y eso es lo que hacen en muchas partes.

Claudia Cardona: ¿Seguirías otro curso híbrido?

Rocío: Depende de la materia.

Claudia Cardona: ¿Y un curso totalmente a distancia? ¿Te le medirías?

Rocío: Yo creo que sí, pero no en pregrado.

Claudia Cardona: ¿Ya después cuando termines la carrera?

Rocío: Sí, de pronto sí me gustaría. Yo creo que ya estaría más enfocada en algo, y...

Claudia Cardona: Seguramente ahí estarías trabajando y comprenderías más.

Rocío: Sí, seguramente.

Claudia Cardona: Las clases presenciales, ¿te parecieron útiles? ¿O no?

Rocío: A mí sí me parecieron importantes, porque en ese momento se resuelven las dudas más fácilmente. Porque uno puede hacer una pregunta en el computador y como que ya, se limita. En cambio cuando uno está con otra persona hay una conversación, y se van haciendo como ejemplos... es más fácil.

Claudia Cardona: ¿Y crees que siempre debe ser una clase presencial por semana durante todo el semestre? ¿O se pueden ir disminuyendo?

Rocío: Pues, a veces es innecesaria cada semana. Pueden hacerse cuando se vaya a abrir un módulo, como para dar el orden de los objetivos, de qué se va a hacer, cómo se va a hacer... y si hay necesidad, pues se pide otra.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso? ¿Y lo que menos te gustó?

Rocío: Por ejemplo, el Caier, en la parte metacognitiva, psicoafectiva y cognitiva, es muy maluca para llenar porque uno a veces no quiere decir cómo se sintió, y así. A veces uno hace la introspección pero no quiere compartirlo.

Claudia Cardona: En esa parte te sentías forzada.

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y qué fue lo que más te gustó?

Rocío: La flexibilidad en el tiempo para estar uno en el computador. Pues, que uno podía estar a cualquier hora.

Claudia Cardona: La libertad de horario.

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: Si yo te digo: “dame una sugerencia para mejorar el curso”. ¿Cuál me darías?

Rocío: La verdad no sé. Pues, por el momento a mí me parece bien. Obviamente son cositas como que...

Claudia Cardona: Por ejemplo, cuando estabas frente al grupo, que pensaras “debería haber hecho esto, por qué no puso esto así”... porque por ejemplo hubo varios que me dijeron: “esto está muy largo”, “ponga otro ejemplo”... cosas así.

Rocío: A veces pasa esto: que los ejemplos uno los puede leer, pero a veces no todos entendemos con el mismo ejemplo.

Claudia Cardona: ¿Entonces como poner más ejemplos?

Rocío: Sí. Pero es que uno tampoco pregunta.

Claudia Cardona: Sí exacto. Hay que preguntar y pedir más ejemplos, porque uno no sabe.

Y el orden de los módulos, ¿te parece bien? ¿O te parece que el ensayo debe ir primero que el resumen?

Rocío: No, a mí me parece que sí estaba bien. Iban como en orden de demanda. Y pues, yo estaba repitiendo el curso, porque yo el semestre pasado no hice un trabajo, que era el ensayo, porque no hice la conclusión; me daba muy duro hacer las conclusiones. Entonces yo también vi que se trataba como de lo mismo. Aunque nosotros también reforzamos un poquito la parte de gramática y... la parte oral casi no se trabajó en este curso, y es muy necesario.

Claudia Cardona: Pero por ejemplo, cuando veníamos a las clases presenciales ustedes no hablaban tampoco.

Rocío: Pero se pudo haber hecho, por ejemplo...en el computador se hacía pues la parte escrita; pero hacer un poquito más de audios, para uno escuchar.

Claudia Cardona: Pero y los videos que yo les ponía....

Rocío: Sí, pero entonces podría ser como que...viéramos videos, y en una clase presencial podríamos trabajar una parte...pues, como de hablar, hacer un debate, un conversatorio, preguntas...algo así, sobre el video. Ah esa podría ser la sugerencia.

Claudia Cardona: Sí, esa es la sugerencia.

Pero, por ejemplo, los dos primeros módulos eran de mucho hablar. Tenían que hacer una entrevista en francés, presentarla en francés y la exposición igual. Por eso yo pensé que como les puse esos trabajos, que fueron la mitad del semestre, más el examen oral, y la segunda mitad, que fue escrita, entonces estaba bien balanceado el semestre. Pero de pronto sí es importante que la parte oral esté presente todo el semestre.

Rocío: Sí, yo creo que en cada trabajo...

Claudia Cardona: Debe haber una actividad oral.

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: ¿Piensas que aprovechaste lo suficiente el foro y el chat?

Rocío: No.

Claudia Cardona: ¿Por qué no preguntabas en el foro? ¿Por qué no participabas? O cuando encontrabas información, ¿por qué no la compartías ahí?

Rocío: Porque yo siempre hacía las cosas a última hora, entonces pensaba que los otros ya habían hecho todo. Ya no veía la necesidad.

Claudia Cardona: ¿Y leía lo que ponían los otros en el foro?

Rocío: Ah, eso sí. Siempre leía.

Claudia Cardona: ¿Cada cuánto entrabas a la plataforma?

Rocío: Como la información me llegaba directo al correo, entonces veía cuándo participaban mis compañeros. Miraba casi diario, o cada dos días.

Claudia Cardona: ¿Cada dos días entrabas a la plataforma?

Rocío: De siete días, entraba por ahí cuatro días.

Claudia Cardona: ¿Hubo algún cambio en tus estrategias de estudio? ¿O no?

Rocío: Sí me volví como más organizada.

Claudia Cardona: Si alguien te preguntara cuál es la clave para triunfar en un curso de éstos, ¿qué le dirías?

Rocío: Que haga las cosas con tiempo, que lea mucho, que trate de aprovechar y leer todo lo que le dan...

Claudia Cardona: Y organizar el tiempo.

Rocío: Sí, organizar el tiempo.

Claudia Cardona: Para ti, ¿qué es trabajar en autonomía? ¿Cómo definirías ese concepto?

Rocío: Trabajar de manera independiente. Hacer las cosas por cuenta propia. Pero también debe de haber alguien que lo ayude a uno; un instructor, como en este caso.

Claudia Cardona: Es que trabajar en autonomía no es trabajar solo. Es: “yo me encargo de mis cosas, pero siempre hay alguien en quien puedo apoyarme”.

Rocío: Sí, que lo dirija a uno. Yo pienso que eso es la autonomía.

Claudia Cardona: Entonces ¿“autonomía” sería sinónimo de qué para ti?

Rocío: De “independencia”.

Claudia Cardona: ¿Y no de “organización”?

Rocío: También tiene que ver, obvio. Y esa es la parte independiente, pues, uno buscaría por propia cuenta. Pues, no tendría que esperar a que el profesor le diga “bueno, organice esto de esta manera”, sino que dependiendo de la manera en que uno aprenda, uno va buscando cómo organizar el trabajo.

Claudia Cardona: En el curso, ¿alguna vez te sentiste sola?

Rocío: No como decir sola abandonada, pero uno a veces siente como: “qué bueno que uno mañana viera al profesor para que me explique esta cosa” o como “en la clase vamos a hacer esto para hacer este trabajo”.

Claudia Cardona: Mucha soledad, pero no abandono.

Rocío: Sí. Pues, pero igual estaba el foro, para uno preguntar.

Claudia Cardona: Y yo estaba pendiente.

Rocío: Pues sí, que si uno necesitaba las asesorías, uno las pedía.

Claudia Cardona: ¿Alguna vez te arrepentiste de haberte inscrito en este curso?

Rocío: No.

Claudia Cardona: La relación con tus compañeros y el profesor, ¿fue muy distinta a la de los cursos presenciales?

Rocío: Con los compañeros no es mucho el trato. Si no tuviera otras clases con ellos, no tendría ninguna relación.

Claudia Cardona: ¿Ni en las clases presenciales?

Rocío: No, porque muchas veces era como... uno con el profesor, no tanto de hablar con ellos.

Claudia Cardona: ¿Y con el profesor? ¿Es un poquito más particular o no?

Rocío: Sí, claro. Porque uno en el computador tenía la posibilidad de hablar con usted...

Claudia Cardona: Pero por ejemplo en los cursos presenciales, ¿no se mandan muchos correos con los profesores?

Rocío: No. Solamente como citaciones, para preguntar si hay clase o no hay clase, y ya. Pero como para preguntar, para resolver dudas, para sugerir algo no.

Claudia Cardona: ¿Te gustó la experiencia de llenar el Caier de Bord?

Rocío: No me gustó la mitad. Porque sí me gustaba la parte de información, porque uno guarda todos esos links y le pueden servir para después. Y las últimas partes, pues la social, la cognitiva...

Claudia Cardona: No querías compartirlas.

Rocío: No.

Claudia Cardona: Pero ¿piensas que ese tipo de reflexión te sirve en tu aprendizaje? ¿O no?

Rocío: En las partes que te dije, pues, en la psicoafectiva y esas, no. Pero entonces poer ejemplo en la metodología, pues si me sirvió o no la plataforma, en qué sitios utilicé, esas cosas, sí me parecen importantes.

Claudia Cardona: Como más prácticas.

Rocío: Sí.

Claudia Cardona: Y ¿lo llenabas poco a poco? ¿O todo a lo último?

Rocío: El del resumen sí lo fui llenando mientras lo hacía, y en el del ensayo sí lo hice más...pues, lo iba llenando en una hoja aparte; o iba poniendo al final del recuadro lo que iba haciendo y ya después lo ubicaba.

Claudia Cardona: Y ¿qué tal el material que estaba en la plataforma? ¿Estaba corto, largo, fácil, agradable a la vista? ¿Hay algún comentario con respecto a eso?

Rocío: Sí. Me gustaban las presentaciones que usted hacía en Power Point, porque condensaban lo que decían los otros textos, y porque también tenían los significados y los ejemplos, entonces le ayudaban a uno a comprender.

Claudia Cardona: Entonces le gusta que haya material hecho por el profesor.

Rocío: Sí, porque condensa más. Porque los otros textos eran muy largos y aparecía prácticamente el mismo contenido.

Claudia Cardona: Y ¿te gustó la plataforma? ¿Era fácil de manejar?

Rocío: Sí, es fácil y es buena, porque tiene todo: el chat, el calendario...

Claudia Cardona: Es muy completa.

Rocío: Sí, pero lo que es muy maluco es...pues, de pronto que pase algún problema en el sistema.

Claudia Cardona: ¿Se te caía?

Rocío: Una vez hubo un problema, como que estaban haciéndole mantenimiento a la plataforma.

Claudia Cardona: Bueno, muchas gracias Rocío.

7. Transcription de l'entretien avec Laura

Claudia Cardona: De manera general, ¿cómo le pareció la experiencia del curso?

Laura: Me pareció súper bien. Como yo ya había visto el curso antes me pareció más fácil, pero creo que para personas que no lo hayan visto...de pronto no alcanzan a ver bien todos los temas, porque es que en el curso presencial uno puede preguntar, está aquí, le explican...el curso semipresencial también me parece también muy bien, porque uno tiene más tiempo libre; claro que también hay mucho trabajo, pero me pareció muy bien. Volvería a coger otro curso así.

Claudia Cardona: A parte del contenido del curso, la experiencia de venir, de trabajar por sí sola, de participar en el foro, de estar pendiente de la plataforma...

Laura: Me parece que la autonomía se desarrolla mucho porque no hay nadie marcándole, si no que si uno no hace las cosas...

Claudia Cardona: Claro, aprende usted sola a controlarse, ¿cierto?

Laura: Es la verdad.

Claudia Cardona: ¿Entonces tú crees que este curso sí desarrolla la autonomía?

Laura: Sí, la favorece muchísimo.

Claudia Cardona: ¿Tú descubriste con este curso alguna debilidad que no te hubieras dado cuenta de que tenías? ¿O descubriste alguna fortaleza?

Laura: No, pues, la autonomía. Es que, por ejemplo, uno muchas veces tenía que esperar a que le dijeran “bueno, la próxima clase es esto”, “para la otra clase es esto”. En cambio en este curso, uno ya se tiene que programar con las fechas. Pero debilidad, la escritura, diría yo.

Claudia Cardona: ¿Crees que aprendiste más, menos o igual que los estudiantes del curso presencial?

Laura: Pues, los contenidos eran los mismos; a mí me parece que aprendí lo mismo que ellos. No me parece que haya habido ventaja o desventaja alguna; bueno, la ventaja que había es que no tenía que ir a clase.

Claudia Cardona: ¿Y crees que trabajaste más, menos o igual que ellos?

Laura: Pues, a mí me parece que lo mismo, claro que en la escritura yo creo que más, pues, la escritura se fortaleció mucho más.

Claudia Cardona: ¿Y en el contacto con el curso? Como estar pendiente del curso, por estar pendiente de la plataforma y eso, me parece que eso demanda más tiempo.

Laura: A mí me parecía bien, porque igual uno tenía contacto con los compañeros y les podía hacer preguntas en el foro y en el chat. Entonces a mí no me hizo falta el curso presencial.

Claudia Cardona: ¿Y tú todos los días visitabas la plataforma?

Laura: Sí, porque igual usted también estaba en contacto; siempre le llegaban a uno sus correos.

Claudia Cardona: ¿Tú piensas que este tipo de cursos son convenientes para esta carrera?

Laura: Claro que sí, porque hay muchas personas que trabajan...por ejemplo, yo estudio otra carrera, y ya había cogido un curso así en la otra carrera, y a mí me pareció bien, pero yo dije: “no vuelvo a coger un curso de éstos, es mucho trabajo”. Sin embargo, en esta carrera sí me parecen bien, porque uno igual desarrolla todas las habilidades, aunque me parece que la parte oral y de escucha se trabaja poco, pero en la escritura yo creo que sí salimos bien.

Claudia Cardona: De todas formas también se trabajó la parte oral en la exposición y en la entrevista...

Laura: Ah sí, claro.

Claudia Cardona: Entonces si abrieran otro curso de este tipo, ¿te le medirías?

Laura: Sí, claro.

Claudia Cardona: ¿Y si fuera completamente a distancia?

Laura: Depende de la materia.

Claudia Cardona: Las clases presenciales, ¿te parecieron interesantes? ¿O inútiles?

Laura: Me parecieron importantes porque en ellas uno se iba orientando en todo el módulo. Entonces si uno no venía a esa clase se perdía.

Claudia Cardona: Pero ¿cierto que al principio son más necesarias que al final? ¿O crees que siempre debe haber una clase por semana?

Laura: No. Me parece que eso depende de cada módulo.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso? ¿Y lo que menos te gustó?

Laura: Lo que más me gusto fue la experiencia en cuanto a un curso semipresencial. Lo que menos me gustó fue la parte oral. Pero en general me pareció muy bueno.

Claudia Cardona: Si yo te pidiera una sugerencia para mejorar el curso, ¿cuál me darías?

Laura: No tengo sugerencias; me parece que todo está bien. Me parece que la organización está súper bien, la plataforma es accesible a todas las personas... todo está muy bien.

Claudia Cardona: ¿Piensas que aprovechaste bien el foro y el chat?

Laura: Claro que sí. Pues el chat no tanto, pero los foros sí; porque había preguntas que los compañeros hacían que también me servían para resolver mis dudas. Me parece que era una buena forma de contacto.

Claudia Cardona: Pero ¿alguna vez te dio pena o pereza preguntar?

Laura: No. Si yo sentía la necesidad de preguntar, lo hacía.

Claudia Cardona: ¿Qué estrategias de estudio cambiaste o mejoraste en este curso?

Laura: las estrategias afectivas obviamente fueron pocas, porque uno igual no tenía tanto contacto con los compañeros, pero igual uno las abordaba. Y las estrategias en cuanto a abordar el tema, primero uno tenía que leer mucho, tenía que leer todo lo que usted ponía en la plataforma; si necesitaba más información, tenía que buscar en internet...

Claudia Cardona: Cuando leías, ¿sentías la necesidad de buscar más?

Laura: Tenía la necesidad de leer en otra parte y de hacer ejercicios porque si no, no interiorizaba bien las ideas.

Claudia Cardona: Si alguien te preguntara cuál es la mejor estrategia para ganar un curso híbrido, ¿qué le dirías?

Laura: La autonomía. Es muy importante porque si no, igual puede terminar todo, pero no es lo mismo si uno no ha hecho el proceso de leer, de buscar más información si la necesita...

Claudia Cardona: Organizar el tiempo para realizar las actividades.

Laura: Claro.

Claudia Cardona: Para ti, ¿qué es trabajar en autonomía?

Laura: Es organizar el tiempo uno mismo, y uno mismo hacer las actividades, sin esperar que alguien le esté diciendo: "haga tal cosa". O sea, es uno mismo saber qué tiene que hacer y cuándo lo tiene que hacer.

Claudia Cardona: ¿Alguna vez te sentiste sola o abandonada en el curso?

Laura: No. Primero porque usted siempre estaba ahí, pues uno sabía que si tenía una pregunta, uno se la enviaba y usted ya respondía. Me parece que el acompañamiento del profesor es importante, así sea en un curso semipresencial o a distancia.

Claudia Cardona: Entonces ¿nunca lamentaste haberte inscrito en este curso?

Laura: No.

Claudia Cardona: ¿Piensas que las relaciones con tus compañeros y el profesor es distinta en este tipo de cursos?

Laura: No. Como ya te había dicho, me parece que hubo muchas formas de contacto en la plataforma. Si hubiera sido sólo de relación estudiante-profesor la relación hubiera sido distinta, pero como participábamos en el foro y nos encontrábamos en las clases, no cambió la relación.

Claudia Cardona: Y la relación con el profesor, ¿es más personalizada o es igual que en las clases presenciales?

Laura: Pues hay un poquito más de acercamiento. Por ejemplo cuando usted enviaba los comentarios en los trabajos y respondía las preguntas en los foros.

Claudia Cardona: En cuanto al Caier de Bord, ¿piensas que te ayudó a reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje?

Laura: Sí. A mí me parece bien porque en cuanto a la escritura lo enriquece a uno mucho.

Claudia Cardona: ¿Cómo lo llenabas?

Laura: Bueno, en la parte que decía las actividades, la llenaba poco a poco para que no se me fuera olvidando; del resto iba haciendo cositas y ya al final lo volvía a hacer, lo corrige y lo completa. Me parece una buena actividad.

Claudia Cardona: De los dominios que había en el Caier de Bord, ¿cuáles eran los más fáciles de llenar y cuáles los más difíciles?

Laura: en la parte metacognitiva, me parece que lo psicosocial y lo psicoafectivo son lo mismo, ¿no? Me daba cuenta de que a veces ponía lo mismo en las dos partes, entonces tenía que volver a hacerlo. Y el más fácil eran las estrategias, porque ya tenía conocimientos acerca de esa parte, y las actividades, que uno las iba llenando poco a poco.

Claudia Cardona: Y finalmente, respecto al contenido que se presentaba en la plataforma: ¿lo encontraste claro, completo, pertinente?

Laura: Sí.

Claudia Cardona: ¿Y la interfaz? ¿Era agradable a la vista?

Laura: Sí, todo lo que uno buscaba lo encontraba fácil y era agradable a la vista.

Claudia Cardona: ¿La información era muy larga?

Laura: No, la información estaba muy clara y muy precisa. En el plan dialéctico y en el ensayo argumentativo sí me tocó buscar más información, pero me parece que era muy clara la que había en la plataforma.

Claudia Cardona: ¿Cuál fue el módulo más difícil?

Laura: El resumen.

Claudia Cardona: Mil gracias, Laura.

8. Transcription de l'entretien avec Ligia

Claudia Cardona: En general, ¿cómo te pareció la experiencia del curso híbrido?

Ligia: Bueno, en general me pareció interesante, ya que no había tenido la oportunidad de vivir esta experiencia porque mis cursos siempre han sido presenciales y siempre tuve la inquietud de cómo sería un curso a distancia.

Claudia Cardona: ¿Entonces lo escogiste por curiosidad?

Ligia: No, porque en realidad no sabía que era un curso híbrido; me di cuenta el primer día de clase. Me pareció una experiencia muy buena, porque desarrolló en mí la autonomía: investigar por mí misma, no limitarme a lo que el profesor me dijera...

Claudia Cardona: Y lo otro era abordar el material a tu ritmo.

Ligia: Sí.

Claudia Cardona: ¿Crees que este curso te ayudó a desarrollar la autonomía?

Ligia: Pues yo pienso que en parte sí porque... como te decía antes, no me ligué mucho a lo que nos brindabas en la plataforma, sino que yo iba más allá, buscaba en internet...

Claudia Cardona: ¿Por qué? La plataforma te parecía insuficiente o...

Ligia: No. Me parecía muy buena la información, pero como le dije, desarrollé más autonomía y buscaba información por otros medios, pero como para aprender más. Si hubiera sido presencial uno se limitaría a los documentos que le dan y ya, por la premura del tiempo.

Claudia Cardona: Como las preguntas que le haría al profesor en clase, pero como el profesor no estaba ahí, tú sola te las contestabas.

Ligia: Eso.

Claudia Cardona: ¿Este curso te ayudó a descubrir alguna debilidad o fortaleza que tuviera y no se hubiera dado cuenta?

Ligia: De pronto una debilidad fue que al principio me generó angustia, porque, como te digo, siempre he sido muy presencial, y de interactuar con el profesor y de hablar porque siento que

aprendo más. Pero sí, al principio me generó angustia y me sentí frustrada por la posibilidad de no hacer las cosas bien, porque no había alguien que me corrigiera, que hiciera una retroalimentación, entonces yo decía “bueno, si ya quedó bien, quedó bien, porque ¿qué más puedo hacer? Ya lo tengo que enviar y ya, quedó así”

Claudia Cardona: ¿Y los foros?

Ligia: Sí los veía, pero como un espacio simplemente para hacer preguntas; no podía poner todo el trabajo.

Claudia Cardona: Sí hubieras podido.

Ligia: Ah, bueno.

Claudia Cardona: Y lo otro de los foros es que a muchos no les gustaba que otros se dieran cuenta de las dudas que tenían.

Ligia: Porque a veces uno siente que va a preguntar una cosa que de pronto es muy básica, es como el temor...

Claudia Cardona: De ser juzgado.

Ligia: Eso.

Claudia Cardona: ¿Y la mensajería interna?

Ligia: Eso, yo alguna vez envié mensajes pero sobre alguna duda que tenía, pero eso fue al principio; ya después comencé a sentirme segura porque ya sabía los pasos, ya me sabía la metodología el Caier de Bord, entonces ya no me daba tan duro.

Claudia Cardona: Yo me imagino que ustedes hablan con los compañeros del curso de cómo les está yendo y cosas así.

Ligia: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú sientes que trabajaste más que ellos? ¿Que le dedicaste más tiempo al curso?

Ligia: Pues, yo lo comparo con el curso que tenía presencial, que era Introducción a la Literatura. Creo que en ambos trabajé mucho. En este, siento que trabajé...yo diario me metía a la plataforma, a ver qué había de nuevo, o leía un documento por día, o así. Mientras que al otro le dedicaba un día.

Claudia Cardona: ¿Y cómo te parece mejor? ¿Trabajar todos los días un poquito, o trabajar mucho un solo día?

Ligia: Pues todos los días un poquito, porque uno se retroalimenta de lo que los compañeros dicen...

Claudia Cardona: Y no le queda tan pesado.

Ligia: Eso. Como te digo, yo sacaba media hora, o así, un poquito de tiempo para estudiar.

Claudia Cardona: ¿Crees que aprendiste más o menos que los compañeros del curso presencial? ¿O aprendiste más o menos lo mismo?

Ligia: Pues en realidad, igual cuando uno tiene...o sea, este curso que fue semipresencial...yo pienso que aprendí mucho, porque me basé mucho en los documentos y leí mucho, y cuando hacía por ejemplo...el ensayo argumentativo, que me dio mucha dificultad, y me fue bien. Entonces yo decía “es increíble, lo hice yo sola. Ni siquiera le pregunté a nadie para que me corrigiera”. Y yo pienso que los que hicieron el curso presencial, igual en la clase son muy independientes. O sea, no estaban tan pegados al docente. Porque por ejemplo, nosotros veníamos a las clases y cada uno era en su actividad.

Claudia Cardona: Y en el curso presencial no participaban casi. Lo que pasa de pronto es que el aprendizaje así es más pasivo y más cómodo. No es lo mismo cuando una persona le dice a uno todo a cuando tiene que enfrentarse al documento.

Ligia: Entonces se vuelve muy catedrático, como que de esa forma uno simplemente se limita a recibir información; mientras que en el curso híbrido uno sabe que tiene que producir.

Claudia Cardona: ¿Piensas que este tipo de cursos se pueden aplicar en la carrera? No solamente en esta materia, sino en otras.

Ligia: Pues, yo siempre he querido que se implementen este tipo de cursos, porque igual ahora la situación demanda que nosotros los estudiantes busquemos nuestros medios y trabajemos. Siempre ha habido la duda de por qué en la facultad, que somos de lenguas, y que podemos interactuar más, y que podemos ser más independientes y autónomos, ¿Por qué no implementa este tipo de metodología? Que no sea tan presencial.

Claudia Cardona: En los primeros niveles no tanto, porque la gente está todavía sin muchas herramientas, pero a partir del tercer o cuarto nivel ya se podría.

Ligia: Sí, somos muy pegados del docente. Pero yo pienso que ahora que casi todos trabajamos y por la premura del tiempo a uno no le da como para estar en tantos cursos presenciales, me parece que sería muy bueno y muy interesante.

Claudia Cardona: Entonces ¿sientes que serías capaz de seguir otro curso híbrido?

Ligia: Sí. Yo pienso hacer la maestría o la especialización cuando me gradúe, y me han dicho que la haga virtual, y yo decía “no, a mí me da susto, yo siento que de pronto no voy a aprender” pero es mentira, aprendí mucho.

Claudia Cardona: Mientras el profesor esté pendiente, es bueno.

Ligia: Uno sí aprende mucho y hasta habla mucho con el profesor.

Claudia Cardona: Es más personalizada la relación.

Ligia: Sí, uno en clase hasta le da pena preguntar, por el temor...muchas cosas. Pero uno ahí le pregunta y ya.

Claudia Cardona: ¿Y serías capaz de hacer un curso totalmente a distancia?

Ligia: Pues, pienso que sería un reto.

Claudia Cardona: Yo creo que este es un paso de preparación. Lo que pasa es que ha habido muchos fracasos con los cursos completamente a distancia, precisamente porque no hay mucho contacto entre el profesor y el estudiante. Por eso el curso híbrido es la condición óptima. Pero, por ejemplo, un curso puede empezar con un porcentaje muy alto de clases presenciales e ir bajando la cantidad a medida que los estudiantes se adaptan y conocen al profesor.

Bueno, ¿qué fue lo que más te gustó del curso?

Ligia: Bueno, como te dije al principio, fue una experiencia interesante. Yo sí le he tenido mucho miedo al francés porque el inglés ha sido mi fuerte. Sin embargo, yo siento que ahora estoy muy metida en el francés y he aprendido demasiado y me ha gustado mucho. Y siento que con este curso mejoré sobre todo la escritura, porque yo antes era muy temerosa al escribir, pero ahora con las correcciones, con toda la retroalimentación que tú nos dabas, yo me corregía y sentía que escribía como...libre, como que me soltaba y ya no tenía ese temor. El cambio ha sido enorme.

Claudia Cardona: Entonces lo que más te gustó fue que desarrollaste la escritura.

Ligia: Siento que sí.

Claudia Cardona: ¿Y qué fue lo que más te molestó o menos te gustó del curso?

Ligia: De pronto algo que vi como una debilidad en el curso fue la parte de evaluación en las exposiciones. Pienso que, aunque, mis compañeros y yo no nos sentimos muy preparados para una exposición, pues, como de seguir los pasos y hacer una exposición buena...siento que no fue muy exigente la parte de la evaluación.

Claudia Cardona: Pero la preparación de la exposición se abordó en un módulo, entonces supuestamente ustedes aprendieron a preparar una exposición.

Ligia: Eso es lo que te digo. Seguimos un proceso, debimos haberlo estudiado y se suponía que debíamos haber leído todo porque... aunque cuando yo lo empecé a leer yo decía “esto es muy básico. Que pararse, que interactuar, que hablar en un tono moderado...” todas esas cosas yo ya las sabía. Pero entonces me pareció que en la parte narrativa debiste haber sido tú la que evaluara.

Claudia Cardona: ¿Sabes por qué lo hice en grupo? Porque como supuestamente ustedes habían aprendido a hacer una exposición, también habían aprendido a juzgar una exposición.

Ligia: Y eso me parecía delicado porque de pronto uno debe decidir algo como “yo le hubiera puesto un 2”.

Claudia Cardona: Y así debió haber sido.

Ligia: Pero por el temor, porque como estamos en grupo...

Claudia Cardona: Ah, ¿de pronto haberlo hecho individualmente la coevaluación? Lo que pasa es que yo pensé hacer una actividad de coevaluación y pensé que se podían hacer debates, para que hubiera más conversación en francés entre ustedes. Pero a los estudiantes les da miedo ser reprochados por el otro.

Ligia: No, y yo al principio pensé, como te digo...si yo pensaba que justificaba un 4, yo lo decía. Pero yo veía, por ejemplo, que justificaba un 2 o un 3...yo intenté, yo dije “creo que un 2” y me miraron como...

Claudia Cardona: “Ay, tan mala...”

Ligia: Entonces yo dije “no me voy a tirar a mis compañeros de enemigos”.

Claudia Cardona: Porque entonces después ellos van y le dicen al otro “fue Ligia la que te puso ese 2”. Sí, es delicado, de pronto es mejor hacerlo más privado.

Ligia: Porque por ejemplo, yo con mis estudiantes, aunque son pequeñitos, sé que si hago una evaluación grupal ellos no se van a tirar duro. Entonces uno sabe que en ese tipo de evaluaciones a todos les va a ir bien.

Claudia Cardona: ¿Tienes alguna sugerencia para mejorar el curso?

Ligia: No, yo creo que la que te acabé de decir, pues, como de la parte de la evaluación. Si se puede, hacerlo individual, o darle a cada estudiante una hoja que cada uno evalúe y ponga una nota y ya tú haces el cómputo.

Claudia Cardona: Ah, bueno. Pero con respecto a la presentación del curso, a las fechas establecidas, a los porcentajes de evaluación...

Ligia: No, todo me pareció muy bueno.

Claudia Cardona: Lo de la sanción, ¿te parece bien o mal?

Ligia: Me parece que es una forma de exigir, porque es que nosotros...por ejemplo, yo soy una que me descuidé con el Cahier de Bord y aplacé su envío. Pero me parece que la sanción está bien, porque es que es como si fuera un curso presencial; si para tal fecha es una tarea o una actividad, uno debe hacerla para esa fecha. Antes pienso que nos diste...

Claudia Cardona: A veces fui muy querida.

Ligia: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú cambiaste la manera de estudiar? Ya me dijiste que en parte sí: lo de estudiar todos los días un poquito. ¿De pronto adoptaste una nueva estrategia de estudio o dejaste alguna otra?

Ligia: Como te digo, fui más independiente. Yo no era de investigar, de ir más allá. Yo me limitaba porque no tenía tiempo. En cambio en este curso miraba un tema y bueno, leía todo lo que usted me mandaba, todo lo de la plataforma; y yo sentía que quería buscar más y buscaba en internet, miraba libros....

Claudia Cardona: Y cuando mirabas el material cuando yo abría un módulo, ¿lo leías a la carrera o ibas paso por paso?

Ligia: El primer paso lo leí a la carrera como para mirar si era muy largo o muy complicado. Al otro día leía un documento entero, ya me quedaba claro...

Claudia Cardona: Y ¿los documentos te parecían buenos? ¿Te parecía bueno el contenido de la plataforma?

Ligia: Muy buenos. El del ensayo argumentativo me pareció súper bueno.

Claudia Cardona: ¿Qué sugerencia le harías a una persona que vaya a seguir un curso híbrido?

Ligia: Pues, yo pienso, como te digo, que deben ser más independientes. Porque uno si puede preguntar y eso, pero no es lo mismo que un curso presencial. Pero me parece que eso es bueno porque cuando uno empieza a trabajar, uno no puede ser tan dependiente de nadie. Uno llega a un salón de clase y se tiene que desenvolver como sepa, con lo que haya estudiado y con lo que haya preparado.

Claudia Cardona: ¿Cómo entiendes el concepto de “trabajar en autonomía”?

Ligia: Creer en uno mismo. Tener seguridad en uno mismo. Yo era una persona muy insegura y este curso me ayudó a sentirme más segura de mí misma, como a no ser tan dependiente y a no tener que preguntarle constantemente a otra persona si lo que hago está bien.

Claudia Cardona: ¿En algún momento te sentiste sola?

Ligia: Al principio sí, entonces le pedía ayuda a un profesor del instituto donde trabajo. Pero ya después me solté y ya me sentía segura.

Claudia Cardona: Entonces, ¿al principio lamentaste inscribirte en este curso?

Ligia: No, antes me gustó porque súper rico el horario...

Claudia Cardona: Sobre todo para el que trabaja, ¿cierto?

Ligia: Sí.

Claudia Cardona: Entonces ¿nunca dijiste “lo voy a cancelar”?

Ligia: No. Es más, el primer día estaba feliz.

Claudia Cardona: Y ¿piensas que en estos cursos, la relación con tus compañeros y el profesor es distinta? Mejor, peor...

Ligia: Siento que... igual no sé si es una debilidad, porque yo he sido como muy independiente aquí en la universidad, porque he sido de venir a clase y ya. Igual en los cursos presenciales, con mis compañeros tengo una relación simplemente de estudio. En este curso, durante las exposiciones, que uno podía interactuar, uno simplemente se limitaba como a hablar sobre el tema de la clase y ya.

Claudia Cardona: ¿Y con el profesor?

Ligia: Siento que con usted tuve más interacción.

Claudia Cardona: Fue más personal.

Ligia: Sí.

Claudia Cardona: Hablemos un poco del Caier de Bord. ¿Tú crees que te ayudó a reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje?

Ligia: Pienso que sí. Aunque yo dejo todo siempre para lo último.

Claudia Cardona: O sea que no siguieron el consejo que les di de no dejar todo para lo último.

Ligia: Pues, personalmente no, soy honesta. Porque yo tengo muy buena memoria y cuando me sentaba a hacer el Caier de Bord, simplemente miraba la plataforma, recordaba y ya me sentaba a escribir.

Claudia Cardona: ¿Pero te daba pereza llenarlo?

Ligia: Sí, porque es largo; además implica escribir y uno tiene que reflexionar mucho. Pero me parece que es bueno porque uno: primero, reflexiona mucho acerca de su proceso; y segundo, desarrolla la escritura.

Claudia Cardona: De los siete dominios que tenía el Caier de Bord, ¿cuál era el que más dificultad te daba llenar? y ¿Cuál era el más fácil de llenar?

Ligia: El dominio de la metodología era el más difícil, porque era explicar paso por paso todo lo que había hecho. Entonces, aunque yo me acordaba de todo lo que hacía, me demoraba llenándolo porque soy muy descriptiva.

Claudia Cardona: ¿Y el más fácil?

Ligia: El psicoafectivo, porque era simplemente explicar cómo me sentía.

Claudia Cardona: Y finalmente, acerca del material y el contenido de la plataforma. ¿Cómo te pareció la interfase?

Ligia: Pues, al principio me sentí frustrada porque no estaba acostumbrada a meterme en una plataforma, no entendía bien cómo funcionaba. Pero cuando uno ya está inmerso en eso es fácil.

Claudia Cardona: Y ¿cómo te parecieron el foro y el chat?

Ligia: Pienso que debieron haber sido en el horario del curso, o sea de 6:00 a 8:00. Pero siento que, de pronto por la hora, porque muchos queríamos dormir...pero eso no debe ser así, uno tiene que ser más consciente de la utilidad de estos recursos.

Claudia Cardona: Pero si hay una verdadera necesidad, si no...

Ligia: Yo pienso que si hubiera sido obligatorio, nosotros lo hubiéramos hecho. Pero como no era obligatorio, no veíamos tan necesario ingresar.

Claudia Cardona: Pero entonces piensas que eso fue una falla de mi parte, que debí haberlo puesto obligatorio.

Ligia: No, porque igual...si hubiera habido como una actividad o un propósito en grupo, uno sabe que lo tiene que hacer: “a las 6:30 o 7:00 tenemos que ingresar todos al chat, porque vamos a discutir acerca de esto”, de pronto como por interactuar a ver cómo era esa relación con el chat, como escribiríamos todos...Por lo menos que hubiera habido 1 o 2 actividades en el chat. De pronto una tarea con nota que tuviera que ver con la interacción en el chat.

Claudia Cardona: Y los foros, ¿te parece que fueron pertinentes?

Ligia: Me parecieron pertinentes y muy buenos, porque uno miraba la retroalimentación de los compañeros.

Claudia Cardona: ¿Y todos te llegaban al correo?

Ligia: Todos. Aunque me metía de una vez a la plataforma

Claudia Cardona: ¿No tuviste muchos problemas con la plataforma?

Ligia: No. Incluso cuando supuestamente estuvo en mantenimiento pude entrar.

Claudia Cardona: Bueno, eso es todo. Muchas gracias por haber participado del curso

Ligia: Gracias a usted, profesora.

9. Transcription de l'entretien avec Marta

Claudia Cardona: Cuéntame Marta, de manera general, ¿cómo te pareció esta experiencia de seguir un curso semipresencial?

Marta: A mí me gustó mucho la idea de intentarlo. Nunca lo pensé; de hecho en alguna ocasión inicié un curso de inglés en el Sena, pero no me sentí bien.

Claudia Cardona: ¿Por qué?

Marta: Porque me perdía. No era capaz de seguir la plataforma; o tal vez era el hecho de que nunca he trabajado de forma independiente, no he sido capaz.

Claudia Cardona: ¿Y no tenían acompañamiento?

Marta: No. Ponen la plataforma y entonces usted entra, revisa que tiene que montar, pero no. Entonces yo como que cuando llegaba a revisar había tareas que ya habían entregado entonces me perdí impresionante. Entonces sentí miedo al principio, pero ya después, al ver que por lo menos una vez a la semana teníamos la guía de las fechas...y de hecho eso me gustó mucho, tener las fechas ya establecidas; saber que tal día se entrega, entonces yo ya sabía que tenía que repartir mi tiempo.

Claudia Cardona: Le permite a uno organizarse, ¿cierto?

Marta: Sí.

Claudia Cardona: ¿Crees que con este curso desarrollaste tu autonomía?

Marta: Digamos que desarrollado, no, porque eso es un proceso largo; pero digamos que sí fue como la pauta para yo preguntarme...o sea, que si yo organizo bien mi tiempo y aprendo a hacer cosas que nunca he hecho, porque yo he sido muy desordenada con mi tiempo, tal vez puedo hacer cosas...

Claudia Cardona: O sea, empezaste como ese proceso...

Marta: Exacto.

Claudia Cardona: Te mostró que puedes, ¿cierto? Y que es conveniente.

Marta: Exacto.

Claudia Cardona: Durante este curso, ¿crees que descubriste alguna debilidad o alguna fortaleza que tuvieras?

Marta: Pues, debilidad, sí. Me he dado cuenta de que soy muy dependiente a que me estén guiando mucho.

Claudia Cardona: ¿Pero guiando para la entrega de trabajos, o para todo? O sea, para leer...

Marta: No, como “ah, leímos tal documento, entonces hay que hacer la explicación”, me he dado cuenta de que tengo esa debilidad, de que eso es algo en lo que debo trabajar. Y fortaleza, que me gustó sentir que puedo responder a tiempo con las entregas, que si me pongo las pilas puedo responder con algo así, que yo pensaba que no era capaz.

Claudia Cardona: Con respecto al curso presencial, ¿tú sientes que en este curso aprendiste más, menos o lo mismo?

Marta: La verdad es que no hablé mucho con los compañeros del curso presencial. Sí me di cuenta de que realizaban más actividades, pues, veían el tema y realizaban más ejercicios, según lo que me contaron. Pero también me di cuenta de que en línea yo podía ver el tema y buscar más información, realizar trabajos...entonces digamos que por ese lado pudimos haber aprendido lo mismo.

Claudia Cardona: ¿Tú sientes que trabajaste más que ellos? ¿O menos?

Marta: Yo siento que trabajamos igual, porque digamos que ellos trabajaban en clase; a mí me tocaba llegar y, aparte de leer lo que se ponía en la plataforma, yo debía buscar más información, realizar ejercicios...

Claudia Cardona: Y yo pienso que ustedes trabajaron más, porque a ustedes les tocaba abordar los temas solitos, mientras que ellos se sentaban a esperar que se los dieran.

Marta: Sí, es cierto.

Claudia Cardona: Entonces es mucho más pasivo el aprendizaje de ellos. Pues, es lo que yo pienso.

Marta: De hecho sí, sí lo sentí porque...digamos que yo podía llegar a otras conclusiones, a otras cosas que ellos tal vez no porque ya se les estaba dando.

Claudia Cardona: Este tipo de cursos híbridos, ¿te parece que son favorables para esta carrera?

Marta: Sí, sí me parece que son favorables.

Claudia Cardona: ¿Crees que se podrían implementar?

Marta: Sí, se podrían implementar porque, como ya vimos, por lo menos crea la como la inquietud en las personas de no quedarse con lo que les está dando el profesor, sino de investigar y, no sé, y...

Claudia Cardona: Trabajar por su cuenta.

Marta: Exactamente, sí.

Claudia Cardona: ¿Te le apuntarías a otro curso híbrido?

Marta: Sí, yo creo que sí. Yo quedé contenta. Pues, quedé preocupada con algunas cositas, que siento que me quedaron vacíos, pero...

Claudia Cardona: ¿Como qué cositas?

Marta: Pues, no sé, como temas que a veces...no sé, por ejemplo, yo le escribí mucho en el Caier que decía que en lo escrito a mí no me iba tan bien. Entonces son cosas que...tal vez si hubiera estado más con el profesor, también hubiesen sido cosas que...

Claudia Cardona: ¿y entonces por qué no aprovechó el foro?

Marta: Sí, por eso le digo que tal vez eran cosas mías.

Claudia Cardona: Porque escribir es difícil, es de lo más difícil que hay, y es un proceso lento. Pero entonces uno preguntando, equivocándose, es que aprende. Y leyendo las retroalimentaciones, las correcciones hay que leerlas.

Bueno, un curso completamente a distancia, ¿Te suena? ¿O no?

Marta: Pues, todavía no me siento capaz profe. Completamente a distancia no, siento que me perdería mucho.

Claudia Cardona: Claro que habría acompañamiento del profesor.

Marta: A bueno, ya en ese caso...

Claudia Cardona: De pronto.

Marta: Sí.

Claudia Cardona: Pero es mejor híbrido, porque la interacción hace falta. Ver a la gente, conversar con ella...

Marta: Sí profe. Saber uno con quien está...

Claudia Cardona: Eso. Las máquinas son buenas pero no tanto, ¿cierto?

Marta: Sí.

Claudia Cardona: Las clases presenciales, ¿te parecían interesantes, útiles? Y ¿te parece que fueron muchas? ¿O apenas?

Marta: No, me parece que faltaron un poquito, porque había temas...por ejemplo los últimos...Sí, yo sé que muchas veces dijimos “no, que no haya clase” porque tal vez teníamos otras cosas que hacer y nos servía el tiempo, pero tal vez si hubieran sido necesarias.

Claudia Cardona: Y, por ejemplo, los que se quejan de que en este curso no hay mucha interacción oral: que no se habla, que no se oye; ahí hubiera sido un buen momento para aprovechar.

Marta: Sí, me parece.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó o lo que menos te gustó del curso?

Marta: Lo que más me gustó fue sentir que dominaba el tiempo, porque es que a veces, cuando la clase es presencial, llega el momento en que tengo que entregar un trabajo y no he empezado, no lo he empezado a investigar, entonces me siento cogida del tiempo. En cambio de esta forma, como el trabajo ya era con tanto tiempo, y ya tenía unas pautas, lo íbamos haciendo por partecitas entonces se tenía como...

Claudia Cardona: O sea que tú no dejabas todo para lo último.

Marta: No. Y de hecho con esto aprendí.

Claudia Cardona: ¿Y lo que menos te gustó?

Marta: Lo que menos me gustó si fue eso como a lo último que tenía dudas, y entonces yo no he sido tan amiga de...

Claudia Cardona: Ponerlo en los foros, pero...

Marta: Exacto.

Claudia Cardona: ¿Y la mensajería interna? No le dé pena nunca preguntarle a un profesor, porque para eso nos pagan. A uno como profesor le gusta que los estudiantes se muestren interesados, porque si un estudiante pregunta es porque está entendiendo. Hay que ser moderado, pero preguntar.

Marta: Sí, tengo que utilizar eso.

Claudia Cardona: Si alguien te dice “ay Marta, yo voy a seguir un curso híbrido” ¿qué consejo le darías?

Marta: Tendría que estar muy pendiente de lo que el profesor está subiendo, de la plataforma, estar como al día...

Claudia Cardona: ¿Cada cuánto visitabas la plataforma?

Marta: La visitaba por ahí dos veces a la semana. Cuando había trabajos si la visitaba muy seguido, pero cuando no había, por ahí una o dos veces a la semana.

Claudia Cardona: Estaba pendiente de las fechas...

Marta: Eso. Me preocupaba mucho por estar consciente de las fechas de las entregas, entonces estar revisando, porque...me tocó muchos compañeros que me preguntaban, a las 2 horas que se había cerrado la fecha de entrega, “ay ¿a qué horas hay que entregar el trabajo?”, o sea, no revisaban las fechas. Entonces ese consejo lo daría; estar pendiente de las fechas y pendiente del material que sube el profesor, porque eso es el pie para que usted...lo que no entendió, tenga tiempo para buscarlo.

Claudia Cardona: Entonces, ser muy organizado con el tiempo es como la clave, ¿cierto?

Marta: Sí.

Claudia Cardona: ¿Tú crees que aprovechaste debidamente el foro y el chat?

Marta: No.

Claudia Cardona: El chat pues no lo aprovechó nadie. Pero es que el chat a esa hora, y fuera de eso...de pronto no había tanta necesidad. Pero el foro sí había que aprovecharlo más. ¿Entonces no lo aprovechaste porque te daba pena? O...

Marta: Pues, pena no pero también era como...decía como “ay, que voy a preguntar eso”.

Claudia Cardona: Esa me la han dicho varios: “ay, todos van a decir qué pregunta tan boba”.

Marta: Ajá.

Claudia Cardona: No, no pueden pararle bolas a eso, porque todo el mundo puede preguntar lo que quiera. ¿Sabés que con el tiempo y con los años uno aprende a preguntar bobadas?

Marta: Y lo peor de todo es que uno se traga la pregunta y luego alguien más la pregunta y termina siendo una pregunta que de verdad era...

Claudia Cardona: Se da uno cuenta de que no era el único. Y al o mejor dice otro “ay, siquiera preguntó este”.

Marta: Ajá.

Claudia Cardona: ¿Cambiate tus estrategias de estudio? Por ejemplo ya me contaste una, hacer poco a poco para no dejarte coger de la noche, ¿cierto?

Marta: Ajá.

Claudia Cardona: ¿Alguna otra? Por ejemplo para abordar las lecturas, hacer resúmenes, o aprender con unas nemotecnias...ese tipo de estrategias.

Marta: Pues yo las nemotecnias, la verdad es que yo no las sé utilizar bien. Lo que yo hago, es que primero me desconecto de todo: apago el televisor, apago internet, música...aunque a mí a veces la música me sirve para concentrarme, pero lo que utilizo es música que no cante, o canciones que yo no me sepa, porque...

Claudia Cardona: Como un fondito.

Marta: Exacto. Y segundo: primero leer y tratar de entender la idea global, y si vuelvo y leo y siento que hay muchos vacíos, empezar a buscar palabras y cosas. Ese sería como...

Claudia Cardona: ¿Pero esa estrategia siempre la has tenido? No es que le hayas...

Marta: No, pero ahorita sí la apliqué más. Yo sí trataba de que me sentaba con el diccionario y empezaba a traducir todo, pero entonces ya sí empecé a utilizar que...leo, trato de entender la idea global, y ya si me quedan muchos vacíos empezar a buscar.

Claudia Cardona: Eso es una gran evolución, ¿ah? Gana mucho tiempo y tiene otra percepción.

Marta: Sí, yo siento que mejoré.

Claudia Cardona: Si yo te digo: “¿qué es trabajar en autonomía?” ¿Cómo entiendes eso?

Marta: Pues para mí autonomía es yo solita...me dan el tema y sin que me digan dónde buscar información, dónde buscar nada, yo solita llegar e investigar y...pues, yo creo que solamente sería llegar como con dudas, pero de resto todo...

Claudia Cardona: Sí porque uno necesita ayuda. “Autonomía” no quiere decir “soledad”.

Marta: Sí, eso creo. Sí, como buscar uno material y crearse dudas, como que eso es muy importante.

Claudia Cardona: ¿En algún momento te sentiste sola, abandonada?

Marta: No, sola completamente nunca me sentí. De hecho trabajé mucho con Gilma. Las dos trabajamos muy juntas, entonces si teníamos dudas nos ayudábamos.

Claudia Cardona: ¿Por qué? ¿Son vecinas o muy amigas?

Marta: No, somos muy amiguitas.

Claudia Cardona: Entonces se encuentran aquí en la universidad.

Marta: Sí, nos mantenemos casi todo el tiempo.

Claudia Cardona: Eso es un muy buen sistema; pedirle ayuda a alguien del mismo nivel. Porque si uno le pide ayuda a alguien de un nivel muy superior entonces lo va a descontextualizar o le va a hacer el trabajo.

Marta: Sí.

Claudia Cardona: Entonces, ¿me imagino que nunca lamentaste haberte inscrito en este curso? ¿Ni sentiste deseos de abandonarlo?

Marta: No.

Claudia Cardona: Cuando te inscribiste ¿sabías que era híbrido?

Marta: No.

Claudia Cardona: Y la relación con tus compañeros y el profesor, ¿es distinta en este curso con respecto a los presenciales? ¿O crees que es más o menos lo mismo?

Marta: No, sí es un poquito distinta porque ya uno no se ve tanto con los compañeros, y no hay tanta comunicación y no...

Claudia Cardona: Falta interacción.

Marta: Exacto.

Claudia Cardona: Pero ¿y con el profesor?

Marta: Con el profesor, pues, también.

Claudia Cardona: ¿Es la misma? ¿O más? ¿O menos?

Marta: No; me pareció, sinceramente, menos; no porque estuviésemos solos, pero sí...digamos...ah bueno, pero interacción personal; pero digamos que por los medios sí estaba...

Claudia Cardona: Porque a veces suele suceder que el profesor está ahí pero le da clase a todo el mundo y sale y se va; en cambio aquí yo me puedo contactar directamente...

Marta: Ah no, en ese sentido no; porque si yo tenía alguna duda usted inmediatamente respondía, estaba como siempre pendiente de que no hubiesen dudas...no, la interacción me pareció muy buena, en ese sentido sí.

Claudia Cardona: ¿Fui responsable?

Marta: Sí, mucho, profe. Estaba entendiendo mal la pregunta.

Claudia Cardona: ¿Crees que el Caier de Bord te ayudó a pensar un poquito en tu proceso de aprendizaje, a hacerte preguntas, etc.?

Marta: Sí. El realizarlo era tedioso, pero sí. Era muy chévere cuando uno llegaba y decía “ay, sí...”. Por ejemplo cuando...yo me di cuenta que el en los primeros trabajos, como me sentía...o sea, el sentimiento, como yo me sentía, era muy distinto en los primeros trabajos y en los últimos, porque en los últimos me sentía más frustrada, porque escribir se me dificulta mucho; conectar,

hacer ideas lógicas...yo siento que es más difícil, entonces me daba cuenta de que...cuando yo realizaba el Caier yo decía “algo pasa...de pronto me falta leer, hacer ejercicios de escritura, de conjugación, de todo eso, que tal vez lo estoy olvidando”. Entonces me daba cuenta de que en un trabajo iba mejor, y en otros si le estaba como perdiendo el ritmo; entonces gracias al Caier me daba cuenta de esas diferencias.

Claudia Cardona: Pero no te vayas a dejar desmotivado por la escritura, porque escribir es muy difícil. Lo que pasa es que, por ejemplo, el sistema francés es muy estricto, pero precisamente ese tipo de organización le facilita a uno el proceso, porque si es libre, uno no sabe si lo está haciendo bien o mal.

Marta: Sí, es cierto.

Claudia Cardona: Bueno, entonces, ¿llenabas el Caier poco a poco? ¿O lo llenabas al final?

Marta: No, la verdad yo lo dejaba para el final, porque cuando lo llenaba poco a poco, al final cambiaba mucho lo que había hecho, entonces me tocaba volver a empezar a hacerlo.

Claudia Cardona: De las 7 partes que presentaba el Caier de Bord, ¿Cuál era la que más pereza o dificultad te daba llenar?

Marta: No sé, tal vez la técnica.

Claudia Cardona: ¿Y la más fácil?

Marta: De pronto el afectivo, porque yo ya sabía cómo me había sentido en cuanto al trabajo, entonces ya era más como de expresarme.

Claudia Cardona: Fluía más.

Marta: Exacto.

Claudia Cardona: Finalmente, acerca de la plataforma. ¿Te gustó la plataforma, el material que se ponía, la manera en que se presentaba, o tienes algún reproche?

Marta: No, me pareció muy organizada, se encontraba fácil la información, había mucho material, nunca hubo como...

Claudia Cardona: ¿Cosas muy largas o corticas?

Marta: No.

Claudia Cardona: ¿Estaba la información completa?

Marta: Sí.

Claudia Cardona: ¿Buscabas otra información más como por placer?

Marta: Exacto, como para que la idea quedara más clara, pero me pareció muy completo, muy...

Claudia Cardona: ¿No era repetitivo?

Marta: No, me pareció apenas bien.

Claudia Cardona: Entonces fue más bien una experiencia positiva.

Marta: Sí, de hecho fue una experiencia positiva. Siento que de aquí puedo sacar otras cosas para seguir con mis propios cursos, así sean presenciales.

Claudia Cardona: Bueno, muchísimas gracias.

Marta: A usted profe, muy amable.

10. Transcription de l'entretien avec Adriana

Claudia Cardona: Las clases presenciales, ¿te parecieron útiles? ¿O inútiles?

Adriana: Yo pienso que ahí habría que exigirles un poquito más a los estudiantes para que no pase lo que nos pasaba, que llegábamos prácticamente a no decir nada; había muy poca participación. Por ejemplo, podrían ponerse tareas para hacer antes de ir a clase.

Claudia Cardona: O sea, ejercer presión.

Adriana: Es que toca presionar porque realmente...es que yo no sé cómo hacer con lo de la autonomía; es muy complicado, porque nosotros no estamos acostumbrados a eso.

Claudia Cardona: Eso debe empezar desde la escuela.

Adriana: Eso digo yo, desde la escuela deberían enseñarle a uno a hacer las cosas uno mismo.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó del curso? ¿Y lo que menos te gustó?

Adriana: Lo que más me gustó...no, pues, hay varias cosas. Por un lado, lo del tiempo, porque yo también estaba trabajando. Y también la oportunidad de exigirse a sí mismo, aunque uno terminaba enfrentándose a sí mismo, porque...por ejemplo yo; a mí me daba tristeza porque yo decía “voy a dedicarle tal rato a esto” y no lo hacía, entonces queda uno como “¿por qué no lo hice?”. También es lo bueno de ser consciente del proceso que uno está teniendo. Y lo que menos me gustó...no sé.

Claudia Cardona: Será lo que menos le gustó a todo el mundo: ¿la poca participación oral?

Adriana: Sí, yo creo que sí.

Claudia Cardona: ¿Qué sugerencia me darías para mejorar el curso?

Adriana: De pronto...a mí me pareció que era como un poquito flexible.

Claudia Cardona: ¿Yo?

Adriana: No, el curso en sí, porque...no sé cómo decirlo.

Claudia Cardona: ¿Te parecieron poquitas las tareas?

Adriana: No sé si era en sí como la cantidad o qué, sino que era, por ejemplo, lo de ir a la clase presencial y que uno iba a no decir nada. Entonces me parece que sería bueno lo que le dije ahora: ponerle deberes a la gente a la hora de llegar a clase.

Claudia Cardona: Porque para mí las clases presenciales, de pronto lo entendí o lo hice mal, eran para que resolvieran dudas. Entonces supuestamente ustedes ya tendrían que haber leído el material, tener preguntas para hacer, haber hecho los ejercicios y haberse entrenado...yo esperaba que ustedes lo hicieran, pero a lo mejor habría que proponer algo.

Adriana: Como poner un ejercicio antes de llegar a la clase, porque a uno le surgen dudas mientras va resolviendo el ejercicio.

Claudia Cardona: ¿Piensas que aprovechaste como se debía los foros y el chat?

Adriana: En el caso de los foros sí, porque igual yo los usaba cuando los necesitaba. El chat no lo usé porque no lo uso siquiera en la vida real, o sea, yo tengo facebook y nunca chateo con nadie. Y lo de compartir, creo que en eso sí me fue mal; porque yo veía, por ejemplo, algo en internet y no me tomaba el trabajo de pasarlo y publicarlo para que los demás lo vieran.

Claudia Cardona: ¿Cambiaron tus estrategias de estudio con este curso?

Adriana: Sí, un poquito. Incluso cuando leíamos los cuestionarios de autonomía, lo metacognitivo, ahí a uno le daban estrategias de estudio. Entonces uno integraba cositas que le podían servir.

Claudia Cardona: Y la manera de abordar el material, por ejemplo, y de sentarte a estudiar, ¿Hubo cambios?

Adriana: Sí hubo cambios porque yo era muy de...incluso creo que no me rendía y me iba mal. No es que me vaya muy bien pero uno sí va mejorando a medida que avanza. Me iba muy mal porque yo me ponía a traducir palabra por palabra y yo quería entender todo, y a veces eran cosas muy largas, entonces nunca acababa de leer. Entonces toca como seleccionar y...

Claudia Cardona: ¿Entonces aprendiste a leer más globalmente?

Adriana: Sí.

Claudia Cardona: ¿Qué consejo le darías a alguien que pensara en hacer un curso híbrido?

Adriana: Yo le diría que se ponga a sí mismo un horario, pero que lo escriba y lo ponga en un lugar donde se vea, y si no lo cumple le toca también “darse golpes”, porque la autonomía es eso, formarse a uno mismo y le toca a uno mismo darse pelus y motivarse.

Claudia Cardona: ¿Qué significa para ti trabajar en autonomía?

Adriana: Para mí la autonomía es cuando uno pone sus propósitos sobre los propósitos del profesor y del programa.

Claudia Cardona: ¿“Sobre”? ¿O “ante”?

Adriana: ¿Cómo se definiría “ante”?

Claudia Cardona: Es decir, “son más importantes mis propósitos que los del profesor”.

Adriana: Sí, anteponerlos, pero obviamente tener en cuenta también lo otro. Porque uno aprende más de lo que realmente le gusta y de esa manera uno logra disfrutar un poquito más lo que está haciendo. Por ejemplo, si usted me pone a hacer una exposición, para mí es más importante, digamos...o bueno, no anteponer los propósitos propios, pero sí como mezclarlos con los otros. Entonces, por ejemplo, para mí es importante la presentación y eso me va a alegrar un poquito el trabajo que estoy haciendo, entonces también le voy a dedicar un poquito de tiempo a eso, a la presentación y a la dinámica de la exposición.

Claudia Cardona: Entonces autonomía es organizarse y amar lo que hace.

Adriana: Sí, yo creo que es eso.

Claudia Cardona: Pero autonomía no es sinónimo de motivación, o ¿tú crees que es un sinónimo?

Adriana: No, porque uno puede muchas veces no estar motivado y sin embargo ser autónomo y saber que tiene que hacer.

Claudia Cardona: ¿Alguna vez te sentiste sola durante el curso?

Adriana: No, porque yo le escribía y usted me respondía rápidamente.

Claudia Cardona: ¿Lamentaste haberte inscrito en el curso o pensaste en cancelarlo?

Adriana: No.

Claudia Cardona: ¿Piensas que la relación con tus compañeros y el profesor cambió en este curso?

Adriana: No, yo pienso que es lo mismo, antes es un poquito más personal porque uno tiene más posibilidades de hablar con el profesor, mientras que en el curso presencial el profesor no siempre tiene tiempo de contestar las preguntas. Y la relación con los estudiantes es como lo mismo, porque a pesar de que les gusta tanto el facebook no sé por qué...

Claudia Cardona: No escribían casi en los foros y el chat.

Adriana: Sí.

Claudia Cardona: Y en clase no hablaban mucho ¿cierto?

Adriana: No, no hablaban mucho.

Claudia Cardona: Pero en los corredores de pronto sí hablan, porque muchos me han contado que resuelven dudas cuando se encuentran en otra clase o en los corredores. Porque ustedes nunca se mandaron mensajes internos.

Adriana: Yo no, a nadie. Pero es por eso, porque igual es gente que uno ve todos los días, entonces ¿para qué les va a mandar mensajes?

Claudia Cardona: En cuanto al Caier de Bord, ¿crees que llenarlo te ayudó a reflexionar en tu proceso de aprendizaje?

Adriana: Sí, igual era la oportunidad de escribir; uno ahí fortalecía lo que era la parte escrita. Y también para pensar. A mí me parece que es muy bueno, sino que de pronto...pero no sabría decirle exactamente qué...me parece que hay preguntas que podrían unirse o suprimirse, porque son muy parecidas.

Claudia Cardona: Yo las que más noté que confundían ustedes eran la informacional y la técnica. En la parte en la que les preguntaba el aspecto técnico me ponían los enlaces que habían visitado, y eso es informacional. En el técnico sólo había que poner “visité sitios de internet” y ya. Pero me parece que se entendieron bien con el Caier de Bord.

¿Tú lo llenabas poco a poco o lo dejabas todo para el final?

Adriana: Al principio no lo llenaba poco a poco porque no me daba tiempo, pero los dos últimos sí los llené poco a poco.

Claudia Cardona: ¿Cuál aspecto era el más difícil de llenar? y ¿cuál era el más fácil?

Adriana: El metacognitivo me parecía el más difícil, porque uno no es consciente de los procesos mentales que uno tiene y a veces son muy repetitivos, entonces uno se preguntaba “¿voy a poner lo mismo que puse la vez pasada?” Y el más fácil era el informacional.

Claudia Cardona: Y finalmente, el material de la plataforma, la cantidad, la presentación en la plataforma, los contenidos en sí, ¿te parecieron pertinentes? ¿Largos? ¿Cortos?

Adriana: A mí me parece que eran un poquito extensos, porque a mí me gusta profundizar y como son tantos contenidos, para tener una idea de todo había que leer todo como muy por encima; y muchos textos tenían contenidos similares, entonces uno pudiendo profundizar en otro tema...eso sí no me gustaba, que a uno no le quedaba tiempo de profundizar en un tema porque había que leerlos todos al menos un poquito.

Claudia Cardona: ¿Te gustaba el material que yo hacía o el material en línea?

Adriana: Me gustaba más el que usted hacía, porque usted lo resumía y decía lo más importante; igualmente ponía el link si uno quería ampliarlo. Ya el otro material me parecía muy largo.

Claudia Cardona: Adriana, mil gracias por colaborarme.

Adriana: A usted, profe.

11. Transcription de l'entretien avec Érica

Claudia Cardona: De manera general, ¿cómo te pareció la experiencia de este curso?

Érica: Me gustó mucho porque en mi caso yo tengo que distribuir muy bien mi tiempo, tengo que ser muy organizada. En el curso, más que en cualquier otro curso al que haya estado viniendo, yo era la que me ponía qué debo aprender, qué debo hacer, cuándo lo voy a hacer. Y siento que aprendí muchísimo más.

Claudia Cardona: ¿Pero aprendiste más a manejar el tiempo o más francés?

Érica: Las dos cosas. Y con el francés era raro porque no era tanto cuando estaba leyendo los documentos sino cuando veía mis errores.

Claudia Cardona: Entonces ¿consideras que este curso te ayudó a desarrollar más tu autonomía? Porque ya tenías algo de autonomía, ¿cierto?

Érica: Sí me ayudó a desarrollar mi autonomía, porque si tenía algo de autonomía pero era muy dependiente de las clases magistrales, aunque me aburría, pero era como que...pues, ya estaba acostumbrada. Pero también noté el contraste, porque yo tenía otro curso virtual. En este había mucho acompañamiento; yo te escribía algo y tú me respondías, en los trabajos había retroalimentación...en cambio en el otro no.

Claudia Cardona: Uno se siente muy solo.

Érica: Sí. No me mandaban correcciones, no me mandaban nada, no habían preguntas, ni foro, nada.

Claudia Cardona: Durante el curso ¿descubriste alguna fortaleza o debilidad que no supieras que tenías?

Érica: Encontré una debilidad: que me fijo mucho en el trabajo de los demás y en el avance de los demás y no en el mío.

Claudia Cardona: ¿Y cómo hacías? ¿Sí se podía ver?

Érica: Claro. Por ejemplo: había una exposición... ¿se acuerda el último trabajo del semestre pasado, que todos salían a exponer una película?

Claudia Cardona: Sí.

Érica: Entonces yo los veía, y veía que hablaban tan bien, yo era como que “ay no, yo no tengo el mismo nivel que ellos, ¿será que cancelo?” o sea me sentía menos y siempre trataba de abandonar y volver a empezar; y me di cuenta de que eso era un error, porque yo no debo fijarme en el avance de los demás sino en el mío.

Claudia Cardona: No sé si tú hablabas con los compañeros del curso presencial.

Érica: Sí y ahí fue cuando me di cuenta de que yo no era tan mala como pensaba. Y cuando ellos me contaban las notas y yo veía los trabajos y me pedían que se los corrigiera o que les ayudara, pensé “ah, entonces yo no soy tan mala”.

Claudia Cardona: Ah bueno. ¿Crees que aprendiste más, menos o lo mismo que ellos?

Érica: Yo siento que más.

Claudia Cardona: Y ¿sentiste que trabajaste más, menos o igual que ellos?

Érica: Yo siento que trabajé mucho y me dediqué mucho. Y lo mejor es que era más por amor, porque era mi curso y yo lo quería sacar adelante, y no por la obligación de hacer los trabajos.

Claudia Cardona: O porque tuvieras que sacar buena nota. Claro que la buena nota es un estimulante, pero ese no es el motor, ¿cierto?

Érica: Como yo le dije en un Caier, yo aprendí en esta carrera que yo no debía trabajar por las notas, porque yo acá vine a aprender idiomas y no a tener un promedio súper bueno.

Claudia Cardona: Si aprendes bien y haces bien tu trabajo, las notas vienen solas.

Érica: Exacto.

Claudia Cardona: Entonces ¿piensas que este tipo de cursos son convenientes para esta carrera?

Érica: Mucho.

Claudia Cardona: Pero bueno, tú porque no tienes mucho tiempo, pero ¿además de eso?

Érica: No solo por eso, sino porque te motiva. Primero, te da seguridad: para distribuir tu tiempo, tú eres el dueño de tu conocimiento, de lo que quieres aprender, de los objetivos...

Claudia Cardona: Y lo otro es que se aprenden otras cosas, no solo francés, sino también a manejar el tiempo y a escribir.

Érica: Sí.

Claudia Cardona: ¿Seguirías otro curso híbrido?

Érica: Toda la carrera.

Claudia Cardona: Y ¿un curso totalmente a distancia pero bien acompañada?

Érica: Si es bien acompañada sí. Porque muchas veces no veía la necesidad de venir en la mañana. Yo el trabajo lo hacía en mi casa, en la mañana era por venir y cumplir con la asistencia y para ver la explicación acerca de qué trataba el módulo, pero ya con esta experiencia yo creo que no sería necesario.

Claudia Cardona: Entonces las clases presenciales ¿las consideras necesarias sólo para abrir el módulo?

Érica: Sí, para abrir el módulo y ya, no me parecen necesarias las otras.

Claudia Cardona: En las otras clases, que eran para ver qué dificultades tenían, casi nadie decía nada.

Érica: No.

Claudia Cardona: Pero muchos han reprochado la falta de refuerzo en la parte oral, que en este curso no se habla mucho ni se oye mucho porque no hay casi contacto oral, casi todo es escrito.

Érica: Pero es que había algo profe, igual la primera parte del módulo fue oral.

Claudia Cardona: Sí, los dos primeros módulos eran orales.

Érica: Eso. Y obviamente nosotros teníamos que practicar. Por ejemplo yo usaba traductores que hablaban, y yo escuchaba y escuchaba para ir interiorizando la palabra. Y otra cosa es que muchas veces en el curso presencial la gente no habla el idioma. Estamos en la universidad con los compañeros y la gente habla en español.

Claudia Cardona: Y cuando yo les decía estando en la clase “bueno, ¿qué opinan? ¿Qué piensan?” nadie hablaba.

Érica: Sí. La gente se pega de eso, pero yo pienso que es una excusa, porque si tú quieres hablar francés no necesitas estar en un curso, tú lo hablas, practicas y escuchas tú solo.

Claudia Cardona: ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó de este curso?

Érica: Lo que menos me gustó no fue tanto del curso sino de cuando ya estaba evaluando mi desempeño académico. Primero era que me sentía muy segura de que ya entendía, pero realmente tenía muchas dudas y me daba cuenta cuando ya estaba haciendo el trabajo y estaba contrarreloj.

Claudia Cardona: Pero del curso en sí ¿no te disgustó nada?

Érica: Nada. Me encantó.

Claudia Cardona: ¿Y qué fue lo que más te gustó?

Érica: Pues, yo creo que ya lo había dicho: el curso me ayudó a desarrollar mucho la independencia, la seguridad y me hizo ver que yo sí puedo hacer las cosas, de que sí soy capaz; porque la verdad yo tenía muchas dudas el semestre pasado con respecto a la carrera. Yo me sentí muy bien y sentía que podía dar más

Claudia Cardona: ¿Alguna sugerencia para mejorar el curso?

Érica: La verdad no. A mí me gustó mucho así.

Claudia Cardona: ¿Piensas que aprovechaste debidamente los foros y el chat?

Érica: No, para nada. Y fue por confiada. Siempre decía “mañana voy a mirar si soy capaz o no soy capaz de realizar el trabajo y mando mis dudas” pero al otro día decía “todavía tengo buen tiempo, mejor reviso pasado mañana” hasta que llegaba la fecha y a las 5:00 p.m. empezaba a hacer el trabajo porque tenía una hora y media para mandar el trabajo. Fue más que todo por eso.

Claudia Cardona: ¿Crees que cambiaste tus estrategias de estudio con este curso?

Érica: Sí, ya siempre divido mi tiempo para trabajar en las diferentes materias.

Claudia Cardona: ¿Y la manera de abordar el material, de trabajar, cambió un poco?

Érica: Cambió mucho también. Ya siempre trato de mirar los errores que tuve en el pasado.

Claudia Cardona: ¿Eso no lo hacías antes?

Érica: Nunca. Cometía varias veces el error y sabía que era un error, pero era terca. En cambio ya miro en qué me equivoqué en los trabajos anteriores y trato de no cometer los mismos errores.

Claudia Cardona: ¿Qué consejo le darías a alguien que desee seguir un curso híbrido?

Érica: Primero, ser muy dedicado y saber qué se quiere. Y segundo, ser muy organizado con el tiempo y no cometer el error que yo cometí, que fue dejar los trabajos para el último día

Claudia Cardona: Para ti, ¿qué es trabajar en autonomía?

Érica: No ser dependiente de lo que un profesor me esté diciendo todo el tiempo.

Claudia Cardona: O sea trabajo independiente y organizado.

Érica: Sí, trabajo independiente, trabajo organizado y donde usted sea quien mire sus propios errores...bueno, claro que debe haber una persona que lo instruya a uno porque yo pienso que trabajar completamente solo es muy difícil; pero es importante saber que uno mismo es el responsable, que es tu responsabilidad si te equivocas o no te equivocas, si logras o no logras. Porque yo pienso que ese es el problema de casi todos los estudiantes: “la culpa siempre es del profesor”. Pero eso es falso. Yo pienso que es más trabajo de uno porque muchos profesores ven que si el estudiante se esfuerza y trabaja le dan más oportunidades

Claudia Cardona: ¿En algún momento te sentiste sola o abandonada?

Érica: Nunca.

Claudia Cardona: ¿O sentiste deseos de abandonar o te arrepentiste de tomar el curso?

Érica: No, para nada.

Claudia Cardona: ¿Piensas que la relación con el profesor o tus compañeros cambió con respecto a los otros cursos?

Érica: Con el profesor sí, porque hay un acercamiento. Porque en los cursos presenciales el profesor viene, habla y tengo contacto con él si hay que hacer una exposición o una observación, de resto soy muy alejada del profesor. Con los compañeros sí hay un poquito de distanciamiento.

Claudia Cardona: Porque no se ven.

Érica: Claro, y porque ya no tienes que estar pendiente del trabajo de los demás, aunque sí hay compañeros que siguen pendientes del trabajo de uno.

Claudia Cardona: En cuanto al Caier de Bord, ¿te pareció interesante la actividad? ¿O aburridora?

Érica: Bueno, yo me acuerdo que fueron dos formatos.

Claudia Cardona: A mí el primer formato no me gustó.

Érica: Pero yo me esforcé tanto para hacerlo que le cogí amor al primero. Ya cuando me mandó el segundo formato no me sentí igual. Pero ya después empecé a mirarle la parte positiva, a ver que ahí era donde tú me evaluabas.

Claudia Cardona: Y ¿lo llenabas poco a poco? ¿O al final?

Érica: Al principio, antes de hacer el trabajo, lo hacía en español, porque yo sabía que al final iba a estar a las carreras y no lo iba a hacer bien. Y al final, el último día ya sí lo hacía después del trabajo.

Claudia Cardona: En el Caier de Bord había siete dominios. ¿Cuál era el que más trabajo te daba llenar? ¿Y el que menos?

Érica: El que más trabajo me daba llenar...no recuerdo el nombre, pero era más como la parte...

Claudia Cardona: Cognitiva, metacognitiva...

Érica: Eso, la parte metacognitiva. Pero era más que todo porque no conocía bien el concepto y no sabía que poner.

Claudia Cardona: Pero yo les ponía ahí como la ayudita, ¿cierto?

Érica: Sí, pero yo tengo un problema y es que empiezo hablando de una cosa y termino hablando de otra; por eso también me daba dificultad llenar esa parte.

Y la parte que más me gustaba era la psicoafectiva, porque era ahí donde miraba “sí pude” o “me dio rabia porque no entendí esto, o porque pensé que era así y no era así”.

Claudia Cardona: Y finalmente, el material presentado en la plataforma. ¿Te pareció agradable a la vista? ¿Fácil de entender, de abordar y de asimilarlo? O ¿era difícil de entender? ¿O repetitivo?

Érica: Puede que sí sea repetitivo, pero es necesario. Es necesario porque hay personas que tienen que leer y releer lo mismo y que muchas personas digan lo mismo para poder entender. Entonces si tú sientes que ya entiendes, no tienes necesidad de releer.

Claudia Cardona: Pero ¿tú leías todo el material?

Érica: Yo lo miraba y leía lo que yo veía que me podía servir.

Claudia Cardona: Y cuando te conectabas, ¿ingresabas a la plataforma o solo leías? Porque uno puede leer sin ingresar el usuario.

Érica: No, yo ingresaba y me quedaba ahí. No sé si aparece el registro.

Claudia Cardona: Sí aparece. Aparece el día que se conectó y cuánto tiempo se conectó y qué vio.

Y ¿revisabas la plataforma todos los días? ¿O cada cuánto entrabas?

Érica: Todos los días no, pero yo pienso que lo mínimo eran cuatro veces a la semana. Pero cuando entraba me quedaba un buen rato, miraba qué tenía que hacer y revisaba las fechas.

Claudia Cardona: Bueno Érica, muchas gracias.

IX. LE DISPOSITIF

Le cours sur moodle

Le cours a été présenté en 5 modules intitulés comme suit :

0.Présentation

I. Entretien

II.Exposé oral

III. Résumé

IV.Essai argumentatif

Le premier module était destiné à présenter la modalité hybride et la plateforme. Les modules suivant comprenaient le contenu du cours et les outils de recherche auxquels les étudiants ont participé, notamment les questionnaires, les cahiers de bord et l'invitation à l'entretien final.

Chaque module est divisé en parties pour : informer les étudiants des objectifs, présenter le contenu thématique, aider à bien saisir l'information et proposer des activités et des devoirs à faire.

Le cours a été hébergé sur l'adresse :

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=0>

Nous signalons que les dates ne sont pas celles du cours hybride, car nous l'avons postérieurement utilisé comme support d'une classe en présentiel.

Mais l'interface peut évoluer ou disparaître. Nous présentons ci-dessous les copie-écrans de l'interface de chaque module.

Module 0 : Présentation

The screenshot shows a Moodle course page for 'UdeA - Comunicación oral-escrita en francés 2013-02'. The browser address bar shows 'aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=0'. The page features a sidebar with navigation options like 'Novedades', 'Personas', 'Actividades', and 'Administración'. The main content area has a header with 'Bienvenu(e)s', 'L'entretien', 'L'exposé oral', 'Le résumé', and 'L'essai argumentatif'. Below this is a banner with the Eiffel Tower and the text 'Communication orale-écrite en français'. The main text welcomes participants, identifies the instructor as Claudia Cardona, and describes the course as a hybrid one. A 'Mais attention!' warning is also present. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 24/03/2015.

This screenshot shows the same Moodle course page but with a different content area. It features a calendar on the left showing the date 25. The main content area is divided into sections: 'Objectifs' (listing 'Dispositif hybride', 'Méthodologie, Évaluation', 'Programme du cours', and 'Cahier de Bord. Format à remplir'), 'Matériel d'étude' (listing 'Connaitre la plateforme Moodle', 'Stratégies pour apprendre', 'Stratégies proposés par DEFAYS, Jean Marc', and two questionnaires), and 'Activités' (listing 'Votre avis sur des séances en autonomie', 'Quels sont mes objectifs?', and another questionnaire). The Windows taskbar at the bottom shows the date as 24/03/2015.

Universidad de Antioquia | Curso: Comunicación oral | Curso: Comunicación oral

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=0

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Producción
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia
Universidad de Antioquia
Medellín - Colombia
2012

Obra publicada bajo Licencia Creative Commons Licencia de imágenes

Mis cursos

- Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
- Debate sobre la reforma del estatuto profesoral
- La Rúbrica y la Evaluación Formativa con Base en el Desempeño
- Comunicación oral-escrita en francés

Todos los cursos ...

Activités

- Votre avis sur des séances en autonomie
- Quels sont mes objectifs?
- Questionnaire sur l'autonomie
- Questionnaire sur l'autonomie.

Communications

- Vous avez des questions?
- Nouvelles et annonces
- Communication orale-écrite

Ira...

8:55 p. m. 24/03/2015

Module I : L'entretien

Universidad de Antioquia | Curso: Comunicación oral | Curso: Comunicación oral

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=1

Plataforma Académica para pregrado y posgrado
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia - Universidad de Antioquia

Otras plataformas

Usted se ha autenticado como Claudia Cecilia Cardona Villegas: Estudiante (Volver a mi rol normal)

UdeA ► Comunicación oral-escrita en francés 2013-02

Volver a mi rol normal

Novedades
(Sin novedades aún)

Personas
Participantes

Actividades

- Chats
- Cuestionarios
- Foros
- Lecciones
- Recursos
- Tareas
- Wikis

Administración

- Calificaciones
- Desmatricular en Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
- Perfil

Bienvenu(e)s | **L'entretien** | L'exposé oral | Le résumé | L'essai argumentatif

1

L'entretien

Du 14 août au 06 septembre

L'entretien comme activité peut nous aider dans notre processus d'apprentissage car il nous permet d'interroger quelqu'un d'autre sur ses expériences et représentations de l'enseignement et apprentissage de FLE.
Cette expérience nous aidera à réfléchir sur les questions que l'on se pose lors des différentes situations d'apprentissage et à apprendre des autres différents points de vue.
En tant qu'activité, nous allons apprendre à élaborer un **entretien** d'une manière organisée et respectueuse.
Finalement, on aura l'occasion d'exploiter les réponses dans le but d'apprendre de l'information recueillie.

8:46 p. m. 24/03/2015

Universidad de Antioquia x Curso: Comunicación oral x Curso: Comunicación oral x Claudia Cecilia

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=1

marzo 2015

Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Clave de eventos

- Global
- Curso
- Grupo
- Usuario

Créditos

Elaboración de contenidos
Claudia Cardona

Diseño gráfico
David Montoya Rendón
Catalina Alzate Gómez

Revisión de estándares
Mónica Deossa
Nathalie Londoño

Administración
Leonardo Pérez

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Producción
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia
Universidad de Antioquia
Medellín - Colombia
2012

Obra publicada bajo
Licencia Creative Commons
Licencia de imágenes

Mis cursos

- Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
- Debate sobre la reforma del estatuto profesoral
- La Rúbrica y la Evaluación Formativa con Base en el Desempeño
- Comunicación oral-escrita en francés

Objectifs

Objectifs

Matériel d'étude

Ces documents vont nous informer sur les aspects à considérer lorsque on décide de faire un entretien, car comme **vous** devez imaginer, il s'agit d'une tâche qui requiert une préparation préalable et certaines règles de politesse.

- L'entretien, des aspects à considérer
- Faire un entretien
- Conduire un entretien individuel. De quoi parle-t-on ?
- Le discours rapporté
- Comment faire le compte rendu ou la biographie de l'entretien?

Aides pour la réalisation de l'entretien

- vidéo d'un entretien avec un professeur de FLE
- Vidéo d'un entretien à un francophone
- Banque de questions
- Grille d'auto-évaluation de l'entretien

Activités

- Pour bien faire mon entretien

Mónica Deossa
Nathalie Londoño

Administración
Leonardo Pérez

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Banque de questions

Grille d'auto-évaluation de l'entretien

Activités

- Pour bien faire mon entretien
- Banque de questions
- Introduction de l'entretien
- Rapport de l'entretien
- Cahier de bord Module 1.
- Nouvea format pour le cahier de bord
- l'entretien
- Chat

Ira...

Universidad de Antioquia x Curso: Comunicación oral x Curso: Comunicación oral x Claudia Cecilia

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=1

8:47 p. m. 24/03/2015

8:48 p. m. 24/03/2015

Module II : L'exposé oral

UdeA ► Comunicación oral-escrita en francés 2013-02

Usted se ha autenticado como Claudia Cecilia Cardona Villegas: Estudiante (Volver a mi rol normal)

Volver a mi rol normal

Novedades
(Sin novedades aún)

Personas
Participantes

Actividades
Chats
Cuestionarios
Foros
Lecciones
Recursos
Tareas
Wikis

Administración
Calificaciones
Desmatricular en Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
Perfil

2

L'exposé oral

Du 6 septembre (deux mois de grève) au 24 janvier

Il nous arrive souvent pendant la carrière d'affronter un **exposé oral**. C'est l'occasion pour nous entraîner, en tant que futurs enseignants, en étant toujours devant un auditoire composé d'étudiants ou de collègues. Il est important de ne pas se contenter seulement de bien connaître son contenu en laissant de côté le reste d'aspects qui conforment un exposé oral.

Lorsqu'on prépare un **exposé oral** il faut tenir en compte : la structure de la présentation du contenu, l'attitude personnelle, la posture, le ton et le volume de la voix, les mots employés, le contrôle du trac, le type de public, l'emploi de moyens pour le faire clair et agréable, les supports matériels...

Objectifs

- Objectifs

Matériel d'études

- L'exposé oral
- Faire un exposé oral
- Consignes et conseils
- L'exposé oral à l'université
- Huit conseils pour réussir un exposé oral

Aides pour réussir l'exposé oral

- Savoir bien présenter son exposé
- Schéma résumant le contenu de la vidéo précédente
- Comment vaincre le trac?
- À éviter dans un exposé oral
- Grilles d'évaluation : trois modèles de base
- Bien citer les références bibliographiques
- Vous avez des questions?

Activités

Calendario
marzo 2015

Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Clave de eventos

- Global
- Curso
- Grupo
- Usuario

Créditos

Elaboración de contenidos
Claudia Cardona

Diseño gráfico
David Montoya Rendón
Catalina Alzate Gómez

Revisión de estándares
Mónica Deossa
Nathalie Londoño

Administración
Leonardo Pérez

Universidad de Antioquia | Curso: Comunicación oral | Curso: Comunicación oral

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=2

Administración
Leonardo Pérez

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Producción
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia
Universidad de Antioquia
Medellín - Colombia
2012

Obra publicada bajo
Licencia Creative Commons
Licencia de imágenes

Activités

- Sujets des exposés et grille à utiliser
- Cahier de bord. Module 2.
- Présentation du contenu des vidéos
- Présentation de l'exposé oral
- Chat
- Annonces importantes

Ira...

Mis cursos

- Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
- Debate sobre la reforma del estatuto profesoral
- La Rúbrica y la Evaluación Formativa con Base en el Desempeño
- Comunicación oral-escrita en francés

Todos los cursos ...

8:50 p. m. 24/03/2015

Module III : Le résumé

Universidad de Antioquia | Curso: Comunicación oral | Curso: Comunicación oral

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=3

Aprende en Línea Plataforma Académica para pregrado y posgrado
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia - Universidad de Antioquia

Otras plataformas

Usted se ha autenticado como Claudia Cecilia Cardona Villegas: Estudiante (Volver a mi rol normal)

Volver a mi rol normal

UdeA ► Comunicación oral-escrita en francés 2013-02

Bienvenu(e)s | L'entretien | L'exposé oral | **Le résumé** | L'essai argumentatif

3

Le résumé

Du 29 janvier au 25 fevrier

Résumer "à la française" ne consiste pas à couper et coller les idées essentielles. Il y a certaines règles qu'il faut connaître et respecter.

Le résumé d'un texte est *grosso modo* la concentration de ses idées principales reformulées et enchaînées par des connecteurs.

L'objectif d'un **résumé** est d'élaborer un nouveau texte plus court et plus simple. Cela facilite la compréhension de la structure et du contenu du texte, en économisant du temps et des efforts.

Objectifs

Objectifs

Esperando a cond01.etbxml.com...

8:50 p. m. 24/03/2015

Universidad de Antioquia x Curso: Comunicación oral x Curso: Comunicación oral x Claudia Cecilia

aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=3

Desmatricular en
Comunicación oral-escrita en
francés 2013-02
Perfil

Calendario
marzo 2015

Dom	Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Clave de eventos

Global Curso
Grupo Usuario

Créditos

Elaboración de contenidos
Claudia Cardona

Diseño gráfico
David Montoya Rendón
Catalina Alzate Gómez

Revisión de estándares
Mónica Deossa
Nathalie Londoño

Administración
Leonardo Pérez

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Producción
Programa Integración de
Tecnologías a la Docencia
Vicerectoría de Docencia
Universidad de Antioquia
Medellín - Colombia
2012

Obra publicada bajo
Licencia Creative Commons
Licencia de imágenes

Mis cursos

- Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
- Debate sobre la reforma del estatuto profesoral

Objectifs

Objectifs

Matériel d'étude

- Le résumé
- L'idée principale
- Comment trouver l'idée principal (explicite / implicite)
- Trucs pour reformuler
- Les connecteurs logiques

Aides pour bien réaliser un résumé

- Le résumé. Caractéristiques, marche à suivre et exemple
- S'entraîner à la reformulation
- Vous avez des doutes, inquiétudes, suggestions et commentaires

Activités

Chacune de ces tâches à une valeur de 10%

Les dates sont fixées pour chaque tâche, donc ne laissez pas périmer votre envoi (une sanction d'une unité de moins par jour de retard). Pour ce faire vous devez bien vous organiser en abordant progressivement le matériel d'étude selon la tâche à réaliser.

vous avez des doutes, inquiétudes, suggestions et commentaires

Activités

Chacune de ces tâches à une valeur de 10%

Les dates sont fixées pour chaque tâche, donc ne laissez pas périmer votre envoi (une sanction d'une unité de moins par jour de retard). Pour ce faire vous devez bien vous organiser en abordant progressivement le matériel d'étude selon la tâche à réaliser.

Afin de ne pas laisser accumuler le travail de ce module, les trois tâches doivent se présenter ainsi :

1. Reformulation (première semaine)
2. Différenciation des idées principales (deuxième semaine)
3. Résumer un texte (troisième semaine)

Deux textes pour s'entraîner à l'identification des idées principales

- Texte 1. Débranchez vos appareils ménagers avant de partir
- Texte 1. Corrigé
- Texte 2. À quel âge commencer l'apprentissage d'un LE
- Texte 2. Corrigé
- Corrigé du devoir sur l'identification des idées principales.
- Réformulez
- Différenciez les idées principales et secondaires du reste
- Faites un résumé
- Cahier de bord. Module 3

Ir a...

8:51 p. m. 24/03/2015

Universidad de Antioquia x Curso: Comunicación ora x Claudia Cecilia

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=3

Administración
Leonardo Pérez

Coordinación general
Donna Zapata Zapata

Producción
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia
Universidad de Antioquia
Medellín - Colombia
2012

Obra publicada bajo
Licencia Creative Commons
Licencia de imágenes

Categorías

- Vicerrectoría de Docencia
- Bienestar Universitario
- Corporación Académica Ambiental
- Departamento de Bibliotecas
- Dirección de Desarrollo Institucional
- Escuela de Microbiología
- Escuela de Idiomas
- Escuela de Nutrición y Dietética

Le résumé. Caractéristiques, marche à suivre et exemple

S'entraîner à la reformulation

Vous avez des doutes, inquiétudes, suggestions et commentaires

Activités

Chacune de ces tâches à une valeur de 10%

Les dates sont fixées pour chaque tâche, donc ne laissez pas périmer votre envoi (une sanction d'une unité de moins par jour de retard). Pour ce faire vous devez bien vous organiser en abordant progressivement le matériel d'étude selon la tâche à réaliser.

Afin de ne pas laisser accumuler le travail de ce module, les trois tâches doivent se présenter ainsi :

1. Reformulation (première semaine)
2. Différenciation des idées principales (deuxième semaine)
3. Résumer un texte (troisième semaine)

Deux textes pour s'entraîner à l'identification des idées principales

- Texte 1. Débranchez vos appareils ménagers avant de partir
- Texte 1. Corrigé
- Texte 2. À quel âge commencer l'apprentissage d'un LE
- Texte 2. Corrigé
- Corrigé du devoir sur l'identification des idées principales.
- Réformulez
- Différenciez les idées principales et secondaires du reste
- Faites un résumé

8:35 p. m.
24/03/2015

Module IV : L'essai argumentatif

Universidad de Antioquia x Curso: Comunicación ora x Curso: Comunicación ora x Claudia Cecilia

aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=887&topic=4

Aprende en Línea Plataforma Académica para pregrado y posgrado
Programa Integración de Tecnologías a la Docencia
Vicerrectoría de Docencia - Universidad de Antioquia

Otras plataformas

Usted se ha autenticado como Claudia Cecilia Cardona Villegas: Estudiante (Volver a mi rol normal)

Volver a mi rol normal

UdeA ► Comunicación oral-escrita en francés 2013-02

Novidades
(Sin novedades aún)

Personas
Participantes

Actividades
Chats
Cuestionarios
Foros
Lecciones
Recursos
Tareas
Wikis

Administración
Calificaciones
Desmatricular en Comunicación oral-escrita en francés 2013-02
Perfil

Bienvenu(e)s | L'entretien | L'exposé oral | Le résumé | L'essai argumentatif

4

L'essai argumentatif

Du 26 février au 14 mars

Un **texte argumentatif** est une composition écrite où l'auteur expose par des idées, arguments et exemples son point de vue sur un sujet déterminé. Les essais cherchent à convaincre les lecteurs en leur montrant des arguments de l'auteur par rapport au sujet traité, soit par opposition à une idée répandue ou par d'autres méthodes que l'on verra dans ce module.

Dans les cours de formation en FLE, **les essais argumentatifs** servent comme entraînement pour écrire suivant une structure de base en exprimant de manière organisée ses propres idées sur un sujet proposé ou considéré intéressant.

Objectifs

Esperando a js.infostatv.com...

8:52 p. m.
24/03/2015

The image displays two screenshots of a Moodle course page for 'Comunicación oral-escrita en francés 2013-02'. The top screenshot shows the 'Objectifs' and 'Matériel d'étude' sections. The bottom screenshot shows the 'Activités' section with a list of tasks and a search bar.

Objectifs

- Document de base
- Considérations préliminaires
- Le remue-méninges pour élaborer un plan
- Les différents types de plan
- Introduction et conclusion

Matériel d'étude

- L'essai argumentatif pas à pas
- Exemple du plan dialectique
- Exemple - Introduction et plan
- Introduction et conclusion. Exemple complet
- Vous avez des questions, doutes ou commentaires?
- Partage d'activités
- Entretien final individuel

Activités

- Faites le corps d'un essai en développant le plan
- Faites l'introduction et la conclusion
- Faites un essai
- Cahier de bord. Module 4.
- Questionnaire final sur l'autonomie
- Remplissage du questionnaire final sur l'autonomie

Search bar:

Caractéristiques de notre dispositif

La mise à distance et les modalités d'articulation entre les phases présentielles et les phases à distance

En ce qui concerne la dimension qui présente la proportion de la combinaison des composantes en présentiel et à distance. Selon les cinq scénarios de COMPETICE. Nous considérons que notre dispositif se trouve entre le troisième et quatrième, car il a les caractéristiques partagées.

L'essentiel de la formation a été fait tantôt en présentiel tantôt à distance. De plus, « Le décideur incite au remplacement d'enseignement en face à face par des temps d'autoformation tutorée » afin de rendre les dispositifs plus flexibles et de considérer la disponibilité des apprenants. (troisième scénario), mais l'enseignant a contractualisé les objectifs en début de chaque module avec les étudiants et a intervenu de différentes manières pour préciser, expliquer, animer, suivre et évaluer l'apprenant (quatrième scénario).

Degré d'ouverture

Selon la procédure proposée par Jézéguo, pour évaluer le niveau d'ouverture du dispositif, il faut connaître celui de chaque composante et de chaque catégorie.

Son questionnaire présente des valeurs entre 0 et 4, selon la liberté de choix des apprenants dans chaque composante. Les valeurs à choisir vont de (0) pour aucune liberté de choix jusqu'à (4) pour une liberté totale.

Nous avons rempli, selon notre perception, le questionnaire pour calculer approximativement le degré d'ouverture de notre dispositif.

N° de composante GEODE:	Modalité 1 d'apprentissage de l'environnement éducatif	Pas du tout libre : 0	Pas vraiment libre : 1	Moyennement libre : 2	Plutôt libre : 3	Tout à fait libre : 4
1	L'accès : L'apprenant est-il libre d'accéder à la formation au moment qui lui convient le mieux ?				X	
2	Le lieu : L'apprenant est-il libre de choisir les (le) lieu(x) les plus adaptés à ses possibilités pour se former ?			X		
3	Le temps : L'apprenant est-il libre de choisir ses horaires en fonction de ses disponibilités ?			X		
4	Le rythme : L'apprenant est-il libre de choisir le rythme qui lui convient le mieux pour se former ?				X	
5	Les objectifs : L'apprenant est-il libre de choisir les objectifs à atteindre au travers de sa formation et de ses apprentissages ?			X		
6	Le cheminement : L'apprenant est-il libre de choisir le cheminement d'apprentissage qui lui convient le mieux ?			X		
7	La séquence : L'apprenant est-il libre de choisir le séquençement ou l'ordre de succession des activités pédagogiques ?		X			
8	Les méthodes : L'apprenant est-il libre de choisir les méthodes pédagogiques qui lui conviennent le mieux (conventionnelles, actives, etc.) ?		X			
9	Le format : L'apprenant est-il libre de choisir de travailler seul, à deux ou en groupe ?				X	
10	Les contenus : L'apprenant est-il libre de choisir les contenus théoriques et/ou pratiques qui lui conviennent le mieux ?			X		
11	Les supports : L'apprenant est-il libre de choisir les supports d'apprentissage qui lui conviennent le mieux (polycopiés, ouvrages, textes numérisés, vidéo et/ou audio en ligne ou non, etc.) ?			X		
12	L'évaluation : L'apprenant est-il libre de choisir les modalités d'évaluation de sa formation et de ses apprentissages ?		X			
13	Les outils de communication : L'apprenant est-il libre de choisir les outils qui lui conviennent le mieux pour, si besoin, communiquer et interagir avec les formateurs et les autres apprenants (téléphone, messagerie, forum, chat, wiki, etc.) ?				X	
14	Les personnes-ressources : L'apprenant est-il libre de choisir les personnes-ressources qui lui conviennent le mieux pour l'aider dans sa formation et dans ses apprentissages ?				X	

Questionnaire pour obtenir le score de chaque composante selon le degré de liberté de choix des apprenants (Jézégou, 2009).

Les trois catégories des composantes	Composantes associées	Valeur choisie (A)	Coefficient de pondération (B)	Score C = (AxB)	Score (D) maximum possible	Degré d'ouverture = (C/D) x 100
Composantes Spatio-temporelle	accès	3	3,5	10,5	14	75
	lieu	2	3,4	6,8	13,6	50
	temps	2	3,2	6,4	12,8	50
Composantes pédagogiques	rythme	3	3,2	9,6	12,8	75
	objectifs	3	2,8	8,4	11,2	75
	cheminement	3	3,2	9,6	12,8	75
	séquences	1	2	2	8	25
	méthodes	1	2,8	2,8	11,2	25
	format	3	2,9	8,7	11,6	75
	contenu	2	1,6	3,2	6,4	50
	évaluation	1	1,8	1,8	7,2	25
	Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissages	2	3	6	12
Outils de communication		3	2,8	8,4	11,2	75
Ressources humaines		3	3,2	9,6	12,8	75
Environnement éducatif	somme	32	39,4	93,8	157,6	59,52

Grille finale pour calculer le degré d'ouverture du dispositif hybride (Jézégou, 2009).

A = valeur choisi dans le questionnaire précédent (0,1, 2, 3, 4)
 B = coefficient pondéré assigné selon le degré d'importance de chaque composante
 C = score obtenu, qui est le résultat de la multiplication de la valeur (A) par le coefficient pondéré (B)
 D = score maximum, qui est le résultat de la multiplication du coefficient par 4, ou choix maximum.
 Degré d'ouverture du dispositif

Catégories des composantes	Somme des scores obtenus	Somme des scores maximum possibles des composantes	Degré d'ouverture
spatio-temporelles	250	400	44.45
pédagogiques	350	700	50
communication éducative médiatisée	200	300	66.7

Grille du degré d'ouverture de chaque catégorie (Jézégou, 2009).

Degré d'ouverture en %	Typologie d'environnement éducatif
100 ≥ score >	90 hautement ouvert +
90 ≥ score > 80	hautement ouvert
80 ≥ score > 70	hautement ouvert -
70 ≥ score > 60	moyennement ouvert +
60 ≥ score > 50	moyennement ouvert
50 ≥ score > 40	moyennement ouvert -
40 ≥ score > 30	peu ouvert +
30 ≥ score > 20	peu ouvert
20 ≥ score > 10	peu ouvert -
10 ≥ score	Fermé

Typologie des environnements éducatifs selon le degré d'ouverture (Jézégou, 2009 : 94)

Selon le tableau ci-dessous le degré d'ouverture de notre dispositif notre dispositif serait :

- Pour les composantes spatio-temporelles : moyennement ouverte – (44.45%) ;
- Pour les composantes pédagogiques : moyennement ouvert- (50%) ;
- Pour les composantes de la communication éducative médiatisée : moyennement ouvert (66.7%).

Typologie

En ce qui concerne la typologie selon Peraya et Peltier (2012 :80-81), nous indiquons en couleur vert le type, pour chaque composante, où nous placerions notre dispositif.

Dimension	Numéro de la Composante	Intitulé de la composante	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Articulation présence/distance	Comp1	Participation active des étudiants en présence	Rarement sollicitée	Peu fréquente	Peu fréquente	Rare mais importante quand existante	Assez fréquente	Fréquente
	Comp2	Participation active des étudiants à distance	Activités non scénarisée	Activités non scénarisée	Prises en considération mais non scénarisées	Activités scénarisées (groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)	Activités scénarisées (individuelles et de groupe)
Médiatisation	Comp3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Non	Non	Non	Fréquente	Peu fréquente	Fréquente
	Comp4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'inter-action	Non	Rare	Oui (surtout gestion)	Fréquente	Fréquente	Fréquente
	Comp5	Médiation	Non (ressources textuelles)	Oui	Ressources textuelles intégrant des plages visuelles	Fréquente	Occasionnelle	Fréquente
	Comp6	Travaux sous forme multimédia	Non	Possible	Rare	Rare	Occasionnelle	Fréquente
	Comp7	Utilisation d'outils de communication	Non	Non	Rare	Oui	Non	Fréquente
	Comp8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents	Non	Non	Non	Oui	Non	Fréquente
Médiation	Comp9	Objectifs réflexifs et relationnels	Non	Avis partagés	Mitigés	Oui en lien avec les dispositifs technologiques	Mitigés	Avis favorable en lien avec les dispositifs technologiques
Accompagnement	Comp10	Accompagnement méthodologique par les enseignants	Rare	Rare	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent
	Comp11	Accompagnement métacognitif par les enseignants	Rare	Occasionnelle	Assez rare (remplacé par les outils de gestion)	Fréquent	Fréquent	Fréquent
	Comp12	Accompagnement par	Rare	Rarement	Assez rare	Assez souvent	Assez fréquent	Fréquent

		les pairs			(remplacé par les outils de gestion)			
	Comp13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	Non	Partagé	Assez rare	Faible	Assez grande	Grande
Ouverture	Comp14	Recours aux ressources et acteurs externes	Rare	Occasionnel	Occasionnel	Parfois	Assez fréquent	Fréquent

Comparaison des six types de dispositifs selon la fréquence d'apparition de chaque composante (Peraya et Peltier, 2012 : 80-81).

La plupart de nos choix se concentrent dans les types 4, 5 et 6. Dans ces trois types de dispositifs, selon les auteurs, le rôle principal est celui de l'apprenant car l'approche pédagogique est orientée vers l'apprentissage et les activités distantes sont organisées et scénarisées. Étant donné les caractéristiques au sein de ces trois derniers types, il y a des différences concernant la médiation attendue, les ressources, la liberté des choix, la participation des étudiants et l'utilisation des outils de communication synchrone et de collaboration.

Titre : Vers un dispositif hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE en Colombie. Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université d'Antioquia

Les technologies de l'information et la communication constituent actuellement un défi pour l'éducation en Colombie. La plupart des institutions éducatives, encouragée par le Gouvernement, savent qu'il faut les inclure dans leurs programmes. Cependant, il existe encore une forte réticence qui repose principalement sur la méconnaissance de la part des enseignants.

Cette thèse en didactique de langues et cultures essaie de montrer à travers la présentation d'un cours hybride (combinaison de séances en présentiel avec des séances à distance ou virtuelles), que les technologies de l'information et la communication en éducation (TICE) peuvent apporter des bénéfices dans une licence en langues vivantes totalement en présentiel dans une université colombienne. Dans cette université publique, qui donne priorité aux jeunes à faible condition économique, de nombreux étudiants doivent travailler pendant leurs études. C'est pour cette raison qu'un cours en semi-présentiel diminue le temps d'assistance en classe et favorise la formation intégrale en promouvant le développement de l'autonomie. L'autonomie est une condition indispensable dans cette modalité éducative.

Plusieurs disciplines telles que la sociologie, l'histoire, la didactique et la pédagogie ont convergé, à travers des outils et des données, vers cette thèse. Des questionnaires, des entretiens, des cahiers de bord des étudiants et des registres sur la plateforme, où le cours a été hébergé, ont permis d'observer comment quatorze (14) étudiants ont découvert et ont vécu une expérience, qui peut contribuer à modifier positivement les attitudes des nouvelles générations d'enseignants envers les TICE. En ce qui concerne l'autonomie, une légère progression est constatée, mais ce doit être encore amélioré, car en tant que processus, cette compétence demande plus de temps. La médiatisation et la médiation, deux composantes indispensables de tout dispositif en ligne, dépendent de tous les facteurs qui déterminent le contexte : étudiants, contenu du cours, horaire, niveau d'autonomie des étudiants, objectifs institutionnels et personnels, le professeur/tuteur...

Mots-clefs : Dispositif hybride, autonomie, médiation, médiatisation, pédagogie autonomisante, TICE, Internet, cours de FLE.

ABSTRACT

Title: Towards an autonomizing blended device for future teachers of FLE in Colombia. Experiment with a class of the undergraduate program in Modern Languages at the University of Antioquia.

Information and communication technology (ITC) is currently a challenge for education in Colombia. Most educational institutions, encouraged by the Government, know that they must include it in their programs; however, there is still a strong resistance to ITC due mainly to teacher's lack of knowledge.

This dissertation in language and culture didactics intends to show how a blended course of in-class and online teaching benefits foreign language programs in Colombian universities. At the University of Antioquia, a public university, priority is given to young people with low income who have to work while studying. It is for this reason that a blended course reduces the time to support and promote the integral formation of students by developing autonomy. Autonomy is an essential feature of this educational modality.

Through the use of similar tools and data, several disciplines such as sociology, history, didactics and pedagogy converged in this dissertation. Questionnaires, interviews,

students' notebooks and class recordings allow observing how fourteen (14) students discovered and lived this experience which could contribute to change to a more positive attitude in the new generations of teachers towards ICT. Student's autonomy slightly increased as evidence by the tools used and the data gathered but it must be further improved because it is a skill that takes long to develop. Mediatisation and mediation, two indispensable components of any online device, depend on all the factors that determine the context: students, course content, schedule, level of student autonomy, institutional and personal goals, the teacher / tutor.

Keywords: Blended device, autonomy, mediation, mediatisation, autonomy pedagogy, ICT, Internet, FLE courses.