

Dispositif hybride pour un cours de grammaire en français langue seconde

Isabelle **Lecoin**

Doctorante en éducation et professeure à temps partiel à l'Université du Québec en Outaouais et à l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa.

Affiliée à Université du Québec en Outaouais.

isabelle.lecoin@outlook.com

Marie-Josée **Hamel**

Professeure agrégée et directrice du Centre canadien d'études et de recherche en bilinguisme et aménagement linguistique (CCERBAL).

Directrice de la chaire de l'Université d'Ottawa en nouvelles technologies et ALAO. Affiliée à Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB),

Université d'Ottawa, Canada

marie-josée.hamel@uottawa.ca

<http://www.ilob.uottawa.ca/hamel>

Compte rendu d'expérience intégrant les TIC

Résumé

Cet article décrit un projet-pilote pour la conception et la prestation d'un cours hybride de grammaire en français langue seconde (FLS). La recherche-action menée sur deux années consécutives en milieu universitaire canadien visait à faciliter l'intégration des technologies dans les cours de langue. Nous rendons compte de cette initiative, d'une part, en décrivant les composantes de notre design pédagogique et, d'autre part, en faisant une analyse des tendances émergentes de questionnaires administrés aux deux cohortes d'apprenants concernant cette première expérience de cours hybride dans notre faculté. Nous discutons de la valeur ajoutée, mais tout autant des enjeux d'un tel dispositif pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Nous terminons avec des recommandations pour améliorer son design et sa gestion.

Mots-clés

Dispositif hybride, tâche langagière, grammaire textuelle, autonomie d'apprentissage, formation professionnelle

Abstract

This article describes a pilot project on the design and delivery of a hybrid course of grammar for learners of French as a second language (FSL). The action-research which was conducted over two consecutive years in a Canadian university context aimed at facilitating the integration of technologies in language courses. We report on this initiative on the one hand by describing the components of our pedagogical design and on the other, by providing an analysis of the trends emerging from questionnaires distributed to the two cohorts of learners about this first hybrid experience in our faculty. We discuss the added value as well as the challenges of such an environment for the teaching and learning of grammar. We conclude with recommendations to enhance its design and management.

Keywords

Hybrid environment, language task, textual grammar, learning autonomy, professional development



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v11_n01_35.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

Engagées dans un mouvement d'innovation dû en partie à la communication médiatisée par ordinateur (CMO), les universités proposent de nouveaux cursus universitaires en langues secondes et adoptent des modalités d'enseignement diverses (hybride et à distance) qui intègrent les technologies de l'information et de la communication (TIC). Cette intégration des TIC dans l'enseignement provoque un repositionnement des universités dans leur offre et vient répondre aux besoins évolutifs des apprenants du XXI^e siècle (Conole et Alezivou, 2010). De ce fait, la formation hybride, aussi appelée mixte et flexible, est une modalité de formation en langue de plus en plus fréquente en milieu universitaire (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006; De Gregorio-Godeo, 2006; Hinkelman et Gruba, 2012; Mangenot, 2008a).

Le dispositif hybride est une modalité souple entendue comme la résultante de la combinaison de temps et de lieux de formation variés, en présentiel et à distance, à travers un environnement technopédagogique (Degache et Nissen, 2008). Ce type de formation demande une reconfiguration autant des ressources, des stratégies et des finalités que des rôles des acteurs de la formation (Neumeier, 2005). Entendu sous cet angle, le dispositif devient un lieu où se combinent des « formes complexes de médiatisation et de médiation » (Charlier *et al.*, 2006, p. 481). C'est en prenant appui sur ces auteurs et sur nos expériences d'enseignement en apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) que nous avons entrepris l'hybridation d'un cours de grammaire en français langue seconde (FLS) à notre université.

Trois raisons ont guidé la concrétisation de l'idée d'entreprendre une recherche-action pour réaliser l'hybridation d'un cours de grammaire, donné uniquement en présentiel : 1) répondre à une demande institutionnelle de diversification des modalités d'apprentissage en ligne, 2) offrir un programme en langues secondes plus flexible en matière de temps

et d'espace afin d'augmenter la clientèle des cours en FLS, et 3) tester et gérer de nouvelles modalités de formation en FLS. Projet-pilote au départ, le cours hybride a été une recherche-action menée pendant deux ans (2011-2012) et est, depuis janvier 2013, un cours régulier offert aux apprenants de FLS.

La recherche-action dans le domaine des langues ne sert pas nécessairement à valider une hypothèse, mais tente plutôt de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). En ce sens, cette expérience d'enseignement médiatisé en grammaire du FLS a été un terrain d'expériences et d'observations qui a permis de répondre à nos interrogations d'ordre didactique et pédagogique concernant la mise en place et la prestation d'un cours hybride. Précisément, deux objectifs ont guidé la réalisation de cette recherche-action menée dans notre établissement. En premier lieu, nous voulions répondre à un désir d'ouverture face à nos pratiques d'enseignement du FLS et proposer une stratégie de développement professionnel pour l'équipe professorale. En second lieu, il s'agissait de proposer une nouvelle expérience d'apprentissage aux apprenants tout en développant leur autonomie pour apprendre une langue seconde dans des environnements numérisés de travail (Hamilton, 2013). Pour compléter ces objectifs, nous nous sommes posé plusieurs questions de recherche, dont une centrale que cet article vise à documenter : Quels types d'activités et d'accompagnement pédagogique faut-il mettre en place dans un cours hybride de grammaire pour le FLS afin de générer une valeur ajoutée pour les apprenants et les professeurs?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous décrirons en premier lieu le contexte de départ de l'hybridation en précisant les modifications spatio-temporelles entreprises et l'environnement numérique du cours hybride. Nous poursuivrons avec le cadrage théorique qui nous a permis de concevoir le dispositif hybride. Ensuite, nous présenterons les étapes du design pédagogique, ce qui nous permettra d'expliquer les actions entreprises sur les plans

du contenu, des activités d'apprentissage, de l'évaluation, de l'encadrement pédagogique et des outils d'aide à l'apprentissage (présentiel/distanciel) pour réaliser les tâches langagières. Suivront les perspectives des apprenants sur le cours de grammaire hybride à partir d'une analyse des questionnaires ayant servi à dresser un bilan provisoire concernant les progrès, les difficultés et les préférences des participants au projet-pilote. Finalement, nous discuterons de la valeur ajoutée du dispositif hybride pour les apprenants et la professeure. Nous concluons par des recommandations visant l'amélioration et la gestion du dispositif de formation.

1. Contexte

1.1 Le cours de grammaire

Le cours de langue sélectionné pour l'hybridation est un cours destiné à l'apprentissage de la grammaire française pour des apprenants de niveau intermédiaire de deuxième année à l'université et ayant un niveau A2-B1 du Cadre européen commun de références pour les langues (Conseil de l'Europe [COE], 2001). Ce cours de grammaire de 39 heures fait partie d'une cohorte de 5 cours en présentiel qui ont les mêmes plans de cours, objectifs et durée. Le cours est livré pendant 13 semaines à raison de 3 heures par semaine et il vise la maîtrise de différents thèmes grammaticaux : les modes indicatif et impératif, l'enrichissement de la phrase simple et les modes conditionnel et subjonctif pour l'introduction à la phrase complexe. Les étudiants ont accès à des ressources en ligne pour enrichir leurs apprentissages et selon une directive institutionnelle, l'évaluation doit compiler 50 % des travaux de cours et 50 % de l'examen final. Pour opérer ce cours de grammaire en modalité hybride, nous avons d'abord modifié son organisation spatiotemporelle. C'est-à-dire que nous avons scindé en deux parties égales les cours en présentiel et à distance pour une durée de 19,5 heures chacun, selon une exigence institutionnelle. Autrement dit, 1,5 heure en présentiel en classe par semaine et l'équivalent à distance sur la plateforme en autonomie et environ 2 à 3 heures d'étude personnelle. Dans cette formu-

le, le travail en autonomie à distance a été organisé, en partie, par la professeure et était fortement lié aux activités et contenus réalisés en présentiel.

Les rencontres en présentiel ont eu lieu sur le campus, dans une salle avec un poste de travail multimédia qui permettait à la professeure de travailler à partir de la plateforme, et en ligne pour animer le cours, accéder aux divers textes à analyser et guider les apprenants sur les plans didactique et technologique. La plateforme d'apprentissage *Blackboard Vista*, utilisée par l'ensemble de notre communauté universitaire en 2011 et 2012 (depuis fin 2013, la plateforme de l'Université est *Blackboard Learn*), permettait la diffusion et le stockage des contenus disciplinaires, la communication entre les acteurs au moyen du courriel, du forum, du clavardage, du wiki et de la visioconférence ainsi que l'évaluation en ligne au moyen de tests autocorrectifs selon le choix du professeur. Les apprenants connaissaient déjà la plateforme du cours.

2. Conception du dispositif hybride

Nous situons notre dispositif dans une perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues (COE, 2001) selon laquelle l'apprenant est placé au centre de son apprentissage dans le but de réaliser différentes tâches langagières qui devraient être signifiantes et contextualisées pour apprendre sa langue seconde. À partir de cette vision de l'enseignement/apprentissage des langues, la grammaire est enseignée en tant que compétence fonctionnelle visant la performance communicative des étudiants (Barbazan, 2011). Nous présentons dans cette section nos deux concepts principaux ainsi que le type de médiatisation que nous avons choisi pour les actualiser dans notre dispositif.

2.1 Le cadrage théorique

Premier concept : la tâche langagière médiatisée

La tâche langagière campe le sens en tant que moteur des activités à réaliser et motive ainsi l'apprenant à s'engager dans son apprentissage afin de

produire un résultat significatif dans sa langue cible (Ellis, 2003; Nunan, 1989). Qui plus est, la tâche langagière représente une trame pédagogique motivante et enrichissante pour l'apprenant, mais également « une unité méthodologique de structuration des enseignements » (Beacco, 2007, cité par Guichon, 2012, p. 123) à la fois pertinente et formatrice pour les professeurs de langues qui sont amenés à se positionner face à l'intégration des TIC en enseignement supérieur.

Pour notre dispositif hybride, nous avons conçu cinq tâches langagières principales (voir tableau I) autour desquelles s'est construit notre design pédagogique. Les tâches proposées avaient les caractéristiques suivantes :

- Signifiantes et authentiques, car axées vers la réalisation d'un projet individuel et/ou collectif qui interpelle le vécu des apprenants (Guichon, 2012);
- Inscrites dans une durée (deux ou trois semaines);
- Orientées vers la forme et le fond à travers la maîtrise de différents genres littéraires (narration, argumentation, fiction) (Buck et McAllister, 2011);
- Documentées et outillées : explicitant les objectifs, établissant des sous-tâches (exercices variés de renforcement des unités linguistiques à l'étude), des consignes et des outils en ligne pour aider à faire la tâche (Nissen, 2011);
- Réalisées en ligne de manière asynchrone et donnant lieu à une publication en ligne visant l'authenticité des productions et permettant de sensibiliser les apprenants au côté pragmatique de l'écrit (Mangenot, 2004; Rodrigues, 2012);
- Participatives et interactives pour favoriser la collaboration dans l'apprentissage (Chapelle et Jamieson, 2008);
- Créatives et imaginatives à travers les thèmes d'écriture des forums qui permettaient d'exploiter différents genres et ainsi rejoindre les divers styles d'apprentissage.

Une tâche langagière préparatoire (*Ma Biographie*) a été intégrée en début de cours et a joué un double rôle. D'abord, elle visait à familiariser les apprenants avec la manipulation technologique du forum à partir de *Blackboard Vista* sans générer de stress dû à l'évaluation puisque cette tâche n'était pas notée. Ensuite, cette tâche a renseigné les apprenants sur le domaine d'étude, les objectifs en L2, les loisirs et les intérêts personnels et professionnels, et même sur les plats préférés de leurs pairs. En plus d'avoir un rôle de préparation technologique et méthodologique, cette activité « brise-glace » visait à créer des liens entre les apprenants dès le début du cours et ainsi faciliter la collaboration en présentiel et en distanciel. Cette tâche médiatisée préparatoire était également un moyen d'évaluer le niveau du groupe sur le plan de l'écrit et a permis à la professeure de donner des conseils d'étude et de révision aux apprenants en début de semestre, tout en évaluant leur degré de maîtrise de la plateforme.

Deuxième concept : la grammaire textuelle

Enseigner la grammaire en passant par les genres textuels permet d'aborder les unités linguistiques du code écrit non pas de façon linéaire et séquentielle, mais de façon significative et systémique (Bronckart, 1996). En effet, les divers types de textes (descriptif, fictif, narratif, argumentatif et incitatif) avec lesquels nous communiquons dans la vie de tous les jours sont des cadres organisateurs du discours et peuvent servir à instrumenter l'enseignement/apprentissage de la grammaire (Bain, 1991; Bronckart, 1985). Autrement dit, l'approche privilégiée par la professeure-chercheuse (conceptrice du cours hybride) a été fondée sur la typologie des textes explorée dans une recherche-action antérieure (Hamel, 2005). Cette approche visait la prise de conscience de l'apprenant face aux redondances des unités linguistiques configurant chaque type de texte (Bronckart, 1985; Hamel et Girard, 2004) et l'appropriation des thèmes grammaticaux afin de produire les tâches langagières médiatisées.

Afin de synthétiser les liens entre nos deux concepts et les objectifs d'apprentissage du cours de grammaire, nous présentons le tableau I.

Tableau I.

Tâches langagières, genres textuels et thèmes grammaticaux

Tâches langagières et genres textuels	Thèmes grammaticaux visés
1. Le portrait secret : genre descriptif Des apprenants font la description d'un personnage connu sans en fournir le nom. Les autres étudiants collaborent en proposant des choix.	Verbes au présent, emploi des auxiliaires, prépositions, adjectifs et adverbes, complémentation du nom, phrase simple enrichie
2. Les filles du Roy : genre narratif À partir d'un fait historique réel initié par la professeure, les étudiants imaginent collectivement la suite d'un récit.	Temps et concordance au passé, indicateurs de temps et marqueurs de progression du récit
3. Où je serai dans 10 ans? : genre descriptif et prédictif L'étudiant fait une prédiction professionnelle et personnelle.	Temps du futur, mode conditionnel, phrase d'hypothèse
4. Une photo qui m'inspire : genre descriptif et argumentatif Chaque étudiant doit choisir une photo, la décrire et expliquer son choix.	Pronoms relatifs et compléments, phrase complexe
5. Mes dix conseils à... : genre incitatif L'étudiant propose des idées à quelqu'un pour résoudre un problème ou faire quelque chose.	Mode subjonctif, phrase complétive, connecteurs logiques

2.2 La médiatisation : le forum de la plateforme d'apprentissage Blackboard Vista

L'adéquation entre la tâche langagière et l'outil technologique est primordiale pour faciliter les apprentissages des apprenants (Andrianirina, 2011). En ce sens, nous avons choisi le forum, car il représente la combinaison de certaines caractéristiques importantes pour notre projet d'hybridation (Mangenot, 2004, 2008b). Le forum propose des fonctionnalités pouvant étayer la production, la consultation et l'échange entre les apprenants et les professeurs pour apprendre et enseigner la grammaire (Mangenot, 2004, 2008b). C'est à partir des caractéristiques suivantes que nous avons choisi le forum comme « lieu » central des productions et des échanges à distance :

- L'écriture s'inscrit dans notre objectif d'amélioration de la langue écrite à travers des types de textes variés;
- La modalité asynchrone permet de donner le temps d'écrire et de travailler la langue cible selon le rythme individuel des apprenants;

- L'aspect public du forum (la plus spécifique selon Mangenot, 2008b) est un facteur motivant qui incite l'apprenant à rendre compréhensible et pragmatique sa production langagière pour ses pairs et non plus seulement pour le professeur (Soubrié, 2010);
- Le caractère structuré de l'écrit permet de travailler en profondeur le code linguistique à partir de la tâche langagière (Mangenot, 2004);
- L'autorégulation des apprentissages des apprenants (l'apprenant comparant sa production à celles de ses pairs) encouragerait le développement de stratégies métacognitives essentielles au développement de l'autonomie (Barbot et Camatarri, 1999);
- Les fonctionnalités du forum permettent d'instrumenter le travail de rédaction et de faciliter la consultation et le repérage des nouveaux textes, la conservation des productions des apprenants et l'interactivité entre les messages (Mangenot, 2008b);
- Le forum offre la possibilité de motiver à distance tout le groupe, rôle psychoaffectif

du professeur (Henri, 2010). La professeure participait à la rédaction des tâches langagières en lançant les thèmes des tâches, relançait la discussion dans le forum ou commentait le travail d'écriture et la participation des apprenants.

Le forum était accessible à partir de la plateforme et la professeure amorçait les fils de discussion pour les tâches langagières. Selon nous, cet outil de la plateforme était le plus approprié pour atteindre les objectifs didactiques et pédagogiques du cours de grammaire et proposer un nouvel environnement de rédaction en milieu universitaire pour les langues.

2.3 La distribution des activités d'apprentissage

La complémentarité et la continuité entre toutes les activités en présence et à distance sont les aspects les plus complexes à concevoir et à gérer pour le professeur qui orchestre une formation hybride en langues (Nissen, 2007; Pétermann-Glaus, 2009; Soubrié, 2008). Pour notre contexte médiatisé, les activités d'enseignement et d'apprentissage autour des tâches langagières ont été organisées selon quatre phases : la phase de compréhension (de divers types de textes), la phase d'exploration (le marquage des unités linguistiques des textes), la phase de manipulation (l'acquisition des unités linguistiques) et la dernière, la phase de création (la production de textes) (Hamel, 2005). Pour notre part, les phases de compréhension et d'exploration se sont réalisées en présentiel, car elles sont les plus complexes et demandent un étayage du professeur afin que les apprenants maîtrisent les concepts reliés aux divers genres textuels et thèmes grammaticaux et puissent ensuite travailler en autonomie en s'y référant. Les phases de manipulation et de création se sont réalisées à distance avec l'accompagnement en ligne, en mode (a)synchrone du professeur (forums, courriels, clavardage). Le travail à distance s'est effectué à partir de la plateforme du campus virtuel (exercices autocorrigés), mais aussi d'un livre d'exercices avec son corrigé.

Le guidage technologique du professeur pour utiliser les outils de la plateforme, qui allaient servir de vecteurs aux apprentissages, était aussi en présentiel en début de cours et tout au long de la session afin que le travail en autonomie ne soit pas trop laborieux sur le plan technique.

Tableau II.

Description des quatre phases de réalisation des tâches langagières

Modalité	Phases pour chaque tâche langagière	Activités
En présentiel	Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse des genres textuels et de leurs régularités linguistiques - Intention de communication - Accès à des textes authentiques en ligne avec la professeure
	Exploration	<ul style="list-style-type: none"> - Détermination des redondances linguistiques de chaque type de texte au moyen de questions et comparaisons - Explications sur les thèmes grammaticaux à l'étude - Guidage technologique pour utiliser les outils langagiers en ligne afin de passer aux phases de manipulation et de création
En distanciel	Manipulation	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidation des thèmes grammaticaux vus en présentiel - Expérimentation linguistique avec les outils langagiers (concordancier, analyseur grammatical) - Exercices autocorrectifs créés pour le cours et à partir de sites en ligne mis à la disposition de l'apprenant - Exercices planifiés par la professeure dans le livre du cours : <i>Grammaire progressive du français</i> (Grégoire et Thiévenaz, 2003)
	Création	<ul style="list-style-type: none"> - Production écrite résultant des cinq tâches langagières postées dans le forum en ligne

Ces quatre phases nous ont permis de conceptualiser une progression didactique autour de laquelle nous avons structuré les activités de gestion du cours, d'accompagnement, d'évaluation et de remédiation.

2.4 L'accompagnement pédagogique

En modalité hybride, l'accompagnement pédagogique du professeur évoluerait vers des rôles variés (facilitateur, tuteur, évaluateur, guide, concepteur) dans des espaces-temps différents, ce qui inciterait le professeur à adopter une posture réflexive face à sa pratique (Docq, Lebrun et Smidts, 2010). En ce sens, Henri (2010) souligne que la formation en ligne place le professeur non plus « devant la classe, mais aux côtés de l'apprenant » (p. 165). Nous avons planifié un accompagnement permettant le développement non seulement des capacités cognitives (tâches/genres textuels), mais tout autant des capacités informationnelles (consulter des ressources en ligne et faire un choix), métacognitives (autoévaluation des erreurs grammaticales/questionnaires en ligne), socioaffectives (collaboration avec les pairs, le professeur) et motivationnelles (centration sur les besoins des apprenants), et cela dans le but d'aider les apprenants à s'orienter et à apprendre en contexte médiatisé (Audet, 2009; Henri, 2010).

2.5 L'évaluation et le suivi des apprentissages en mode hybride

L'évaluation des apprentissages s'est réalisée de façon hybride. Les apprenants ont été évalués au moyen de cinq tests de grammaire en ligne (20 %) et des quatre meilleures productions textuelles postées dans le forum (20 %). L'évaluation finale a été faite en présentiel pour un pourcentage de 50 % de la note, selon une directive institutionnelle. La participation hebdomadaire au cours en présentiel était nécessaire étant donné la complémentarité entre les deux modalités et comptait pour 10 %.

Les apprenants ont reçu les commentaires sur leurs travaux de façon multimodale : 1) à l'oral en présentiel avec le professeur et leurs pairs, 2) à l'écrit

en ligne avec surbrillance des erreurs à corriger et ressources annexées, et 3) de façon innovatrice, en ligne par vidéocapture d'écran (logiciel *Screencast-O-Matic*¹). La vidéocapture d'écran a permis à la professeure de se filmer pour commenter et ensuite joindre cette vidéo au courriel destiné au suivi des apprentissages. L'objectif était de personnaliser le suivi de l'apprenant en multimodalité (Villanueva, 2009).

En conclusion, notre design pédagogique visait à proposer aux apprenants du cours de grammaire une diversité de moyens pour interagir avec le dispositif, les autres apprenants, les ressources en ligne et la professeure. En guise de synthèse, nous illustrons la distribution de toutes les activités du cours dans le tableau suivant.

1 Ce logiciel de vidéocapture est téléchargeable à <http://www.screencast-o-matic.com>

Tableau III.

Distribution des activités du cours hybride

Distribution des activités de gestion, de remédiation, d'évaluation et de collaboration	
Activités en présentiel	Activités en autonomie à distance/en ligne
- Mise en place de la formation : objectif du cours hybride, modalités, plateforme, évaluation, présentations des acteurs	- Consultation de l'agenda du cours, annonces relatives aux dates d'échéance et ressources en ligne - Notes de cours
- Régulation rétroactive sur les exercices faits en ligne et les devoirs	- 5 tests de grammaire notés - Conseils pédagogiques et didactiques
- Correction par le pair/professeur pour les tâches médiatisées - Pré et post-test sur les genres textuels et les thèmes grammaticaux	- Consultation des outils langagiers (correcteurs, dictionnaires, analyseur grammatical) - Activités autocorrigées (exercices fermés) - Rédaction et dépôt des tâches langagières notées dans le forum
- Rappel des consignes - Démonstration des outils accessibles sur <i>Blackboard Vista</i>	- Correction et remédiation des productions écrites (courriel, vidéocapture) - Dépôt dans le forum des versions révisées par les apprenants
- Régulation rétroactive et proactive (Aguerre, 2011) sur les tâches à faire	- Clavardage/courriel/visioconférence sur demande
- Examen final	- Questionnaires de rétroaction sur le cours hybride

3. Projet-pilote : perceptions des étudiants sur le dispositif hybride

3.1 Méthodologie : sujets, instrument et analyse

Pour répondre à notre question de recherche et évaluer le potentiel de notre dispositif hybride pour l'acquisition de la grammaire, nous avons procédé à une analyse qualitative des données recueillies par questionnaires ($n = 4$) auprès des 27 apprenants ayant participé au projet-pilote (2011 : $n = 13$ et 2012 : $n = 14$). Deux questionnaires ont été remplis par chacun de ces apprenants, le premier à la mi-session et le deuxième à la fin de la session, avant l'examen final. Ces questionnaires visaient à interroger les apprenants à propos de leur expérience hybride en grammaire du FLS par le biais d'une

réflexion sur les contenus, l'organisation et la gestion du cours tout en leur permettant de faire une autoévaluation de leurs apprentissages. Ces deux questionnaires comportaient des questions fermées (QCM), des questions semi-ouvertes (à partir d'un thème fourni) et des questions ouvertes (suggestions, défis). Notre interprétation des données colligées visera à mettre en relief la valeur ajoutée pour les acteurs et les enjeux que le dispositif hybride a générés pour ceux-ci. Pour ce faire, nous présenterons une analyse : 1) des tendances générales concernant les apprenants et le dispositif hybride; 2) de leur appréciation des tâches langagières et des ressources de la plateforme; 3) de leur autonomie pour apprendre dans le dispositif hybride. Ensuite, nous nous servirons des catégories définies par Docq et al. (2010) pour discuter de la valeur ajoutée de notre dispositif hybride.

3.2 Analyse qualitative des résultats des questionnaires

3.2.1 Les étudiants et le dispositif hybride : tendances générales

Nous constatons que les 27 apprenants des deux cours en étaient tous à leur première expérience d'apprentissage hybride et que leur motivation à s'inscrire à un tel cours était d'améliorer leurs compétences grammaticales. Certains apprenants (en particulier de la première cohorte) n'étaient pas conscients au départ qu'ils s'étaient inscrits dans un cours à modalité hybride. L'expérience s'est avérée de très positive à assez positive pour la majorité d'entre eux et ils seraient prêts à suivre un autre cours hybride pour poursuivre leur apprentissage du FLS (25 apprenants); un seul apprenant a mentionné avoir vécu une expérience négative. Les apprenants des deux cohortes indiquent avoir beaucoup amélioré leurs compétences grammaticales; en témoigne l'amélioration des productions sur les plans de la forme et du fond au cours de la session. Les participants de la deuxième cohorte (2012) ont trouvé la partie en ligne plus motivante que ceux de la première cohorte (2011). Cette augmentation semble directement liée à une meilleure gestion des ressources en ligne en 2012 par la professeure, désormais plus expérimentée. Plusieurs apprenants disent avoir manqué de temps en classe, ont trouvé les tests en ligne difficiles, auraient souhaité plus d'oral. Enfin, ils recommanderaient tous (sauf un) le cours de grammaire hybride à d'autres apprenants. Ils ont, en particulier, apprécié l'organisation du cours et l'accompagnement de la professeure. Voici quelques témoignages qui démontrent ces tendances :

- « C'était très organisé; j'ai aimé la structure et le *flow* de ce cours. On a appris beaucoup de choses, mais on a pris assez de temps pour chaque thème. »
- « [Ce que] j'ai aimé le moins, c'est le court temps de la classe. »

3.2.2 Les tâches langagières et les ressources de la plateforme

On note que tous les apprenants ont apprécié et trouvé utile l'ensemble des tâches langagières écrites dans les forums, car elles leur permettaient d'apprendre les notions grammaticales dans un autre contexte et d'atteindre les objectifs du cours, comme le mentionnent ces deux apprenants :

- « J'ai aimé les différents T.P. (tâches), ils étaient intéressants et utiles pour apprendre la grammaire, c'était bon d'avoir un autre contexte, naturel, où on a vu les éléments de grammaire. »
- « Ce qui m'engage le plus de ce cours sont les tâches écrites. Elles sont bien longues, et elles m'aident à connaître l'application des thèmes grammaticaux. En plus, elles sont très amusantes! »

Parmi toutes les tâches réalisées (voir tableau I), celle de narration des *Filles du Roy* a été jugée la plus difficile tandis que les tâches liées à la description *Une photo qui m'inspire* et *Où je serai dans dix ans?* ont été les plus appréciées et considérées les plus utiles. Ces résultats rejoignent les constatations de Guichon (2012) concernant le format des tâches : « L'engagement est d'autant plus intense que les apprenants n'ont pas à se plier à un rôle fictif ou à une situation imaginée, mais au contraire à puiser dans leur expérience personnelle... » (p. 124).

Les participants ont trouvé les ressources proposées sur la plateforme utiles et bien organisées. Un seul participant a trouvé difficile de retrouver les tâches et les corrections sur le campus virtuel. Les ressources de la plateforme les plus consultées ont été le forum, ensuite la feuille de route devenue agenda en 2012 (programme détaillé du cours à la semaine) et les annonces (rappels hebdomadaires des dates butoirs, tâches à accomplir, etc.). Les apprenants des deux cohortes ont eu très peu recours aux outils de communication synchrones (clavardage dans *Blackboard Vista* et tutorat en ligne avec *Brigit* en 2011 et *Adobe Connect* en 2012). Ils ont

préférentiel le courriel ou le présentiel pour consulter la professeure :

- « Je n'aime pas parler sur *Brigit* si je n'ai pas un problème spécifique. Si j'ai un problème, je voudrais aller à vos heures de bureau ou vous écrire un courriel. »

En somme, les usages principaux des ressources accessibles sur la plateforme ont été ceux qui ont servi à la documentation et à la réalisation des tâches langagières médiatisées. Les ressources mises à la disposition des apprenants qui n'étaient pas directement reliées à l'exécution de la tâche, mais qui proposaient plutôt des stratégies d'apprentissage (vidéocapture d'écran, logiciel d'enregistrement, logiciel de démonstration des outils) ont été peu ou pas du tout utilisées par les apprenants. Ce n'est donc pas nécessairement la diversité des ressources mises à la disposition des apprenants qui est importante, mais bien la pertinence de chacune et son rôle lors de la réalisation des tâches demandées (Guichon, 2012; Louveau et Mangenot, 2006).

3.2.3 L'autonomie en modalité hybride

La complexité de l'étude en autonomie à distance a été un facteur mentionné à quelques reprises par les apprenants en réponse aux questions ouvertes de type « ce que j'aime le plus » et « ce que j'aime le moins » et à celles concernant les défis. Le cours hybride aurait ainsi déclenché chez eux une réflexion sur leur capacité et leur volonté de prendre en charge leur apprentissage, d'une part, et de déterminer leur mode préféré pour apprendre la grammaire, d'autre part. En témoigne cette apprenante qui découvre que le distanciel n'est pas pour elle :

- « *I think for learning grammar, doing it by yourself is too difficult. It's much better to sit in class and learn it with an actual teacher. I found when we did that, I understood things a lot better than when I tried to learn it myself. I found for me, this course showed me that I learn best in a class setting.* »

Pour leur part, ces deux apprenants ont apprécié la flexibilité spatiotemporelle et l'autonomie :

- « Je peux étudier à la maison. L'horaire est flexible. »
- « J'aime le travail autonome, si on veut apprendre la langue française et améliorer notre compétence en grammaire, on doit travailler et pratiquer, c'est *up to us!* »

Même si la majorité s'est adaptée à l'alternance modale du cours hybride, certains trouvent la formation en ligne déstabilisante et mentionnent leur difficulté à s'organiser, à s'orienter, à trouver le temps ou à se motiver pour travailler seuls la grammaire :

- « Trop vite, c'est difficile de suivre ce rythme soutenu. »
- « Je dois travailler beaucoup à étudier seul pour terminer le travail chaque semaine. »
- « ... le campus virtuel est un peu difficile pour naviguer. »

Enfin, le suivi des travaux (rétroaction individuelle multimodale) a été jugé fortement utile selon les apprenants et leur a permis d'autoévaluer leur progrès et de se corriger de façon autonome.

4. Discussion sur la valeur ajoutée du dispositif

Docq *et al.* (2010) indiquent trois catégories de valeurs ajoutées pour l'intégration des TIC à l'université. En premier, ils indiquent une valeur ajoutée issue du socioconstructivisme qui met l'apprenant au centre de son apprentissage et le définit comme co-constructeur de son apprentissage, permettant ainsi de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Albero, 2000, 2003).

À la suite de notre expérience d'hybridation, la valeur ajoutée pour les apprenants s'est traduite au niveau de leur implication par une amélioration de leur savoir grammatical et la production de textes signifiants à partir de tâches langagières variées et documentées. L'apprentissage en modalité hybride leur a permis d'effectuer une certaine prise

de conscience face à leur capacité d'autonomie et, en cela, le dispositif a amorcé un changement de paradigme en faveur de l'apprentissage. Par conséquent, préparer les apprenants à leur « métier d'apprenant » (Linard, 2003) afin qu'ils développent des stratégies (métacognitives, socioaffectives, relationnelles) leur permettant de mieux gérer leurs émotions et l'incertitude que peut provoquer le travail autonome en ligne constitue un enjeu stratégique pour ce type de cours hybride (Hamilton, 2013).

La deuxième valeur ajoutée est celle de la flexibilité du dispositif en termes de temps, de lieux et d'ajustements pédagogiques à la diversité des besoins des apprenants (Docq *et al.*, 2010). Le dispositif hybride semble avoir répondu aux besoins de flexibilité d'horaire et de présence sur le campus. Les ressources variées en ligne et sur papier ont aussi permis d'étayer les apprentissages et de répondre aux préférences des apprenants pour apprendre, certains préférant les activités en ligne, d'autres dans le livre et plusieurs avec les deux types de ressources. Il est fort probable que les apprenants de ces deux cohortes ont développé des compétences technologiques concernant la navigation et la manipulation de l'interface, utiles pour leurs autres cours. La réalisation de tests en ligne, le postage des productions scolaires dans un forum et la consultation de ressources en multimodalité leur auraient permis d'être plus compétents pour naviguer dans la plateforme institutionnelle et apprendre le français en ligne. En ce sens, les affordances (Mangenot, 2008b) de la plateforme ont été utilisées pour atteindre les objectifs didactiques, pédagogiques et technologiques du cours, certes, mais tout autant pour les besoins des apprenants en contexte médiatisé universitaire.

La troisième valeur ajoutée concerne le développement professionnel des professeurs qui sont amenés à enrichir leurs compétences pour enseigner (technique/pédagogique/didactique). En ce sens, la professeure mentionne qu'elle a développé des compétences en gestion des apprentissages, en évaluation en ligne et en développement de pratiques tutorales proactives (Mangenot et Zourou, 2007).

De plus, elle a pu intégrer de nouveaux aspects à sa formation professionnelle (didactique du développement de l'autonomie d'apprentissage, techniques pour l'autoévaluation, animation de sessions synchrones en vidéoconférence). Autrement dit, la formation continue représente un enjeu pour le professeur en contexte médiatisé.

Notre dispositif hybride a donc bien une valeur ajoutée (Docq *et al.*, 2010) pour tous les acteurs de la formation. La polyvalence des compétences technopédagogiques du professeur jumelée à l'approche par la tâche langagière et à une méthodologie du travail autonome semble être un aspect à développer pour accompagner l'apprenant dans son apprentissage et son maintien de sa langue seconde en contexte médiatisé universitaire.

5. Recommandations et conclusion

S'il y a valeur ajoutée, l'analyse effectuée nous amène à formuler certaines recommandations qui pourraient améliorer le design et la gestion du dispositif hybride, les types de tâches et les apprentissages des apprenants et des professeurs :

- Modifier les horaires du cours déterminés par l'établissement afin de permettre une plage horaire étendue à deux heures/semaine qui permettrait du temps de *qualité* en salle de classe, ce que le format actuel d'une heure quinze (si on compte le battement entre les cours) ne favorise pas;
- Resserrer les liens entre les tâches écrites et la pratique de l'oral;
- Proposer des tâches plus collaboratives et coopératives en sous-groupes afin d'impliquer les apprenants dans tous les aspects de leur apprentissage et de les inviter à interagir entre eux de manière plus proactive;
- Diminuer le nombre de tests en ligne pour réduire l'anxiété due à l'évaluation et à la charge de travail du cours. Faire des pratiques de tests en ligne en présentiel pour familiariser les apprenants avec l'évaluation en ligne

avant qu'ils y soient soumis. Cela leur permettrait de mieux se concentrer sur le contenu du test et non sur l'outil technologique (accès, enregistrements, envoi, par exemple);

- Intégrer davantage de documents réalisés en vidéocapture d'écran pour donner des conseils sur le travail en autonomie et fournir des explications grammaticales, entre autres. Il s'agirait de développer un modèle de classe inversée (Bergmann et Sams, 2012/2014) pour optimiser les interactions en salle de classe;
- Proposer des sessions de réflexion avec différents supports (questionnaires, jeux-questionnaires, discussions), en début de cours et tout au long du parcours, sur les avantages et les difficultés à étudier en autonomie dans un environnement numérisé d'apprentissage;
- Inviter les professeurs à tenir un journal de bord de leur expérience en contexte hybride, et ainsi documenter leur pratique en vue de l'enrichir et de la transférer de façon formelle ou informelle.

Pour conclure, nous avons détaillé dans cet article la conception d'un dispositif de grammaire de FLS en modalité hybride à partir des fondements théoriques qui le consolident. Nous avons discuté de l'alternance présentiel-distanciel qui caractérise ce dispositif hybride ainsi que des tâches langagières médiatisées par le forum de discussion. Les divers rôles que le professeur devrait endosser pour guider l'apprenant en formation mixte (accompagnateur, facilitateur, évaluateur, concepteur) ont été indiqués. Ensuite, la perspective des apprenants sur le dispositif hybride à partir d'une analyse qualitative des données (2011-2012) a permis de documenter la question de la recherche initiale en mettant en évidence les différents types de valeurs ajoutées générés par le dispositif, tout en faisant émerger les limites et enjeux de celui-ci. Finalement, les recommandations formulées pourraient servir de point de départ pour faire évoluer le dispositif vers un environnement numérisé plus collaboratif sur les plans de l'interaction et d'un accompagnement plus autonomisant.

À la suite de cette première expérience d'enseignement en modalité hybride pour la grammaire en FLS, il faut savoir qu'à travers la collaboration des deux professeures-chercheuses impliquées dans cette recherche-action, un transfert de pratiques professionnelles et d'expertise en enseignement/apprentissage du FLS s'est produit entre elles. Ainsi, le cours de grammaire hybride a été repris depuis par la première auteure de ce manuscrit et transféré notamment dans une nouvelle plateforme institutionnelle. Tout en conservant son concept initial, le cours a évolué vers un dispositif dont un des enjeux majeurs a été le développement de l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue à distance.

Références

- Aguerre, S. (2011). La régulation par des tâches médiatisées et scénarisées dans un dispositif hybride utilisant le TBI. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 14. Récupéré de <http://alsic.revues.org>
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, France : L'Harmattan.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur – Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002* (p. 139-159). Paris, France : Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII. Récupéré de l'archive EduTice : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>
- Andrianirina, H. (2011). *Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache* (thèse de doctorat, Université d'Antananarivo, Madagascar et Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France). Récupéré de l'archive TEL : <http://tel.archives-ouvertes.fr>

- Audet, L. (2009). *Mémoire sur le développement de compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants*. [Récupéré](#) du site du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada : <http://refad.ca>
- Bain, D. (1991). D'une typologie à une pédagogie des textes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* (p. 64-70). Bruxelles, Belgique : Prisme.
- Barbazan, M. (2011). Intégrer les TICE à une approche cognitive de la grammaire du discours. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 14. [Récupéré](#) de <http://alsic.revues.org>
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2014). *La classe inversée* (W. Piette, trad.). Montréal, QC : Éditions Reynald Goulet. (Ouvrage original publié en 2012 sous le titre *Flip your classroom*. Arlington, VA : ISTE).
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement du discours*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Buck, J. et McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif hybride à l'université. *Cahiers de l'APLIUT*, 30(1), 83-101. [Récupéré](#) de <http://apliut.revues.org>
- Chapelle, C. A. et Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL*. San Francisco, CA : Pearson Education ESL.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distance et savoirs*, 4, 469-496.
- Conole, G. et Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education*. Walton Hall, R.-U. : Open University. [Récupéré](#) du site de The Higher Education Academy : <http://www.heacademy.ac.uk>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues*. Strasbourg, France : Didier. [Récupéré](#) du site du Conseil : <http://www.coe.int>
- Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(1). [Récupéré](#) de <http://alsic.revues.org>
- De Gregorio-Godeo, E. (2006). Resources centres, ICTs and self-access: Implementing blended learning programmes in EFL university tuition. *Mélanges CRAPEL*, 28, 123-133. [Récupéré](#) du site Analyse et traitement informatique de la langue française : <http://www.atilf.fr>
- Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4. [Récupéré](#) de <http://acedle.u-strasbg.fr>
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université : détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59. [Récupéré](#) de <http://ritpu.org>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, R.-U. : Oxford University Press.
- Grégoire, M. et Thiévenaz, O. (2003). *Grammaire progressive du français*. Paris, France : CLE International.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement de langues*. Paris, France : Didier.
- Hamel, M.-J. (2005). Grammaire en contexte d'ALAO : une année avec le logiciel *FreeText*. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 62(1), 221-233. [doi:10.1353/cml.2005.0042](https://doi.org/10.1353/cml.2005.0042)

- Hamel, M.-J. et Girard, M. (2004). Une exploitation pédagogique de la typologie des textes en ALAO. Dans *Journée ATALA TAL – Typologie des textes pour le traitement automatique et apprentissage des langues* (p. 103-112). Grenoble, France.
- Hamilton, M. (2013). *Autonomy and foreign language learning in a virtual learning environment*. Londres, R.-U. : Bloomsbury.
- Henri, F. (2010). La formation à distance : enseigner et apprendre autrement. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 157-168). Paris : Presses Universitaires de France.
- Hinkelman, D. et Gruba, P. (2012). Power within blended language learning programs in Japan. *Language Learning & Technology*, 16(2), 46-64. [Récupéré de http://lt.msu.edu](http://lt.msu.edu)
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. Dans B. Albero (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur* (p. 241-262). Paris, France : Lavoisier.
- Louveau, E. et Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris, France : CLE International.
- Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. Dans J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cyber-textes et méta-éditions* (p. 103-123). Villeurbanne, France : Presses de l'enssib.
- Mangenot, F. (2008a). *Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication*. [Récupéré du site de l'auteur : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr](http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr)
- Mangenot, F. (2008b). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, 15. [Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr](http://sticef.univ-lemans.fr)
- Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). Pratiques tutorales correctives *via* Internet : le cas du français en première ligne. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10(1). [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17(2), 163-178. [doi:10.1017/S0958344005000224](https://doi.org/10.1017/S0958344005000224)
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10(1), 129-144. [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 14. [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- Nunan, D. (1989). *Designing task for the communication classroom*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Pétermann-Glaus, M. (2009). *Mise en place d'un dispositif de formation hybride pour apprenants en langue : quelle plus-value pour l'apprentissage?* (travail de fin d'études en enseignement supérieur et technologie de l'éducation, Université de Fribourg, Suisse). [Récupéré du site de l'université : http://www.unifr.ch](http://www.unifr.ch)
- Rodrigues, C. (2012). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 15(3). [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)
- Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11(2), 105-127. [Récupéré de http://alsic.revues.org](http://alsic.revues.org)

- Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(1), 6-17. Récupéré de <http://www.ritpu.org>
- Villanueva, M.-L. (2009). Tâches et cybergenres : une perspective actionnelle. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 72-82. Récupéré du site du Grupo de Investigación y Aplicaciones Pedagógicas en Lenguas : <http://www.giapel.uji.es>