

Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides

Elke Nissen

► **To cite this version:**

Elke Nissen. Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. Le Français dans le monde. Recherches et applications , Paris : Français dans le monde, 2006, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp.44-58. <edutice-00124819>

HAL Id: edutice-00124819

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819>

Submitted on 16 Jan 2007

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.

Nissen Elke (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », numéro spécial, juillet 2006, 44-58.

Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides

Elke Nissen, Lidilem, université Stendhal Grenoble 3

Les dispositifs de formation hybride sur lesquels se base cette étude s'inscrivent tous dans un même projet régional, « Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires » (FLODI ; cf. 2.1). Ils s'adressent à un même type de public : les étudiants des universités de Grenoble spécialistes d'autres disciplines que les langues. De plus, ils combinent tous des séances présentielles avec des contenus ou activités médiatisés. Malgré ce contexte commun, les formations sont marquées par une grande diversité. Devant un domaine encore peu décrit et analysé, l'hybridation, cet article se donne pour objectif de catégoriser les 16 formations du projet FLODI déjà conçues ou en train d'être créées. Dans un premier temps (1^e partie), nous caractériserons l'hybridation. La deuxième partie décrira ensuite brièvement le projet FLODI et exposera la méthode de recueil des données. La troisième partie présentera le critère qui, d'après notre analyse, permet le mieux de catégoriser les formations étudiées : le scénario de communication proposé en ligne. Elle tentera également d'établir quels facteurs déterminent les scénarios de communication.

1. Définition de l'hybridation

Les formations hybrides sont le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance. Il s'agit d'une « formation mixte » (CHARLIER & al. 2004), combinant les deux modes présentiel et à distance ; ces auteurs ne sont pas les premiers à utiliser l'adjectif « mixte » dans un contexte pédagogique. GREMMO (1995 : 48) par exemple appelle un « système mixte » un dispositif dans lequel un certain type de travail en langues est fait sous forme d'apprentissage autodirigé, et d'autres types (souvent des activités d'expression orale) sous forme de cours animés par un enseignant. Pour l'instant, notons que « mixte » est utilisé une fois pour se référer à la présence ou l'absence d'une médiatisation technologique, une autre fois pour se référer au mode de formation (autoformation et hétéroformation).

Le terme de « formation hybride » ou « dispositif hybride » semble s'imposer actuellement dans le monde francophone comme équivalent de l'anglais « blended learning ». Selon CHARLIER & al. (2004), « l'hybridation (...) désigne (...) des modes de formation à la croisée entre présence et distance : ils juxtaposent et parfois intègrent certaines modalités propres à chacun de ces deux types de formation ». En plus de l'intégration des deux modes présentiel et distantiel, ces dispositifs ont en commun d'afficher une centration sur l'apprenant. Or les manières de combiner la présence et la distance, ainsi que de se centrer sur l'apprenant, peuvent être multiples (CHARLIER & al. 2005).

La définition des dispositifs hybrides par leur double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant, reste très générale. Mais elle a ainsi l'avantage de référer à des formations aussi diverses que celles conçues dans le cadre de FLODI.

Pour pousser plus loin une définition du terme, CHARLIER & al. (2005) proposent, à la suite de DEPOVER & al. (2004), d'introduire la notion d'innovation. Les deux innovations sur lesquelles s'appuient les dispositifs hybrides, pour ces auteurs, concernent d'une part « l'articulation présence-distance » et d'autre part « l'intégration des technologies pour soutenir l'enseignement-apprentissage » :

Ces deux innovations, introduites au même moment dans les systèmes de formation traditionnels, transforment donc l'ensemble des dimensions de ces dispositifs. Ceux-ci peuvent s'enrichir des travaux en formation à distance sur le suivi de l'apprenant et la

centration sur l'activité. Les technologies quant à elles permettent notamment une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction.

L'innovation est à notre sens, dans le cadre des formations étudiées dans cet article, liée avant tout au projet lui-même : c'est la première fois qu'à Grenoble un financement régional et interuniversitaire est obtenu pour la conception de dispositifs hybrides en langues. Ces formations existaient pour la plupart déjà au préalable, sous forme de cours de langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Les enseignants qui s'engagent dans la conception sont ensuite entièrement libres de définir le type de formation hybride voulue (cf. 2.1). Ils bénéficient du même soutien financier, de la mise à disposition des mêmes plateformes (Dokeos, Esprit et QuickPlace – choix qui a été effectué en concertation avec les enseignants concernés), ainsi que du développement des applications technologiques qui s'avèrent nécessaires. Si ce processus d'innovation est donc commun à toutes les formations, ce sont en revanche les options pédagogiques retenues qui divergent.

2. Contexte de l'étude et recueil des données

2.1. Le projet FLODI

FLODI est un projet Initiative Campus Action (INCA) – TICE, soutenu par la région Rhône-Alpes et la conférence académique des présidents d'université (CAPU) ; il est dirigé par Christian Degache. Sa durée est de 2004 à 2006 ; la suite du projet sera probablement financée dans le cadre des plans quadriennaux.

La demande des cours de langue Lansad a augmenté à la suite du LMD, des besoins de certifications annoncées par le ministère et de l'encouragement d'une mobilité des étudiants. FLODI a pour objectif de diversifier l'offre et de proposer, à côté des cours présentiels, des formations qui allègent les contraintes du présentiel en combinant des séances présentielles et des séances en autoformation, avec des modalités variables. Ces formations s'alignent sur les niveaux de compétences du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CONSEIL DE L'EUROPE 2001) et contribuent ainsi à aligner l'ensemble des formations Lansad dispensées à Grenoble sur les niveaux européens. Par ailleurs, à travers l'encouragement de la conception de « parcours scénarisés accessibles à distance », le projet vise à « mettre en conformité les formations avec (...) les objectifs et démarches des dispositifs de certification (CLES en particulier) : apprentissage centré sur les tâches, perspective actionnelle (ex. : préparation au départ en stage à l'étranger) » (DEGACHE 2004 : 1). D'autres objectifs sont la mutualisation des ressources pédagogiques entre les différents établissements partenaires du projet ainsi que l'utilisation des fonds de ressources des installations existantes (accès à internet, espaces langues).

Trois formules, ou types d'autoformation, sont prévues (cf. DEGACHE 2004 : 2). Chacune correspond à la manière dont le présentiel et le distantiel s'articulent. Les enseignants-concepteurs ont ainsi le choix entre :

- *l'autoformation complémentaire* (AFC), qui augmente le volume d'activité de l'étudiant (par exemple des exercices de grammaire ou des activités de compréhension orale). La progression et le volume horaire du cours présentiel n'en dépendent pas directement.
- *l'autoformation intégrée* (AFI), qui diversifie les modalités de l'apprentissage, donne une vie hors de la classe au groupe et assouplit les contraintes du présentiel. Certaines séquences peuvent être faites en autonomie au lieu d'être présentielles.
- *l'autoformation guidée* (AFG), qui est une formation s'appuyant sur une plateforme d'apprentissage en ligne, avec un agenda et des interactions en ligne. Les séances en présentiel (ou regroupements) se font selon la disponibilité des participants.

L'on voit bien dans ce bref descriptif des trois formules comment le distantiel passe du statut d'un supplément à celui d'un remplacement partiel du présentiel pour finalement, dans un souci de plus grande souplesse au niveau de l'emploi du temps, n'intégrer que quelques regroupements « à la carte ». Les dispositifs effectivement conçus ne répondent cependant pas strictement à cette distinction, formulée au préalable (nous y reviendrons plus bas).

2.2. Recueil des données

En mai 2005, nous avons étudié 16 dispositifs de formation hybrides qui étaient conçus ou en train d'être conçus ; leur liste se trouve à l'annexe 1¹. Nous avons fait une analyse critériée des dispositifs en ligne qui nous étaient accessibles (N=12). Les critères retenus étaient : le type d'activités proposées, le type d'échanges prévus, ainsi que la présence de consignes en ligne. Par ailleurs, nous avons adressé un questionnaire à chaque responsable de conception d'un dispositif, contenant des questions sur leur expérience antérieure avec les formations en ligne, leur vision de l'enseignement d'une langue étrangère ainsi que la caractérisation du scénario pédagogique et communicatif proposé dans FLODI. Le taux de retour des questionnaires est élevé (N=15). Notre étude n'intègre pas d'observation directe des séances présentiels, vu la complexité et la longueur d'une telle observation.

2.3. Descriptif général des formations

Une grande variété de langues est représentée dans le cadre de ce projet. En effet, les dispositifs étudiés sont (par ordre alphabétique) : 1 formation en allemand, 4 en anglais (Afica, Odessa, UJF, Valet), 1 en arabe, 1 en chinois, 1 en espagnol, 1 en intercompréhension avec l'espagnol comme langue forte, 2 en français langue étrangère (FLE : Amico, Palm), 3 en italien (Caso Mai, Tutti a bordo!, langue juridique), 1 en japonais et 1 en russe. Ces dispositifs en sont à des stades d'avancement divers au moment de l'étude. Parmi les dispositifs pour lesquels nous disposons d'un retour de questionnaire, 3 sont terminés, 6 avancés, 5 peu avancés et pour le dernier la mise à distance partielle n'a pas encore commencé. Les concepteurs sont des enseignants Lansad qui, pour la plupart, dispensaient déjà des cours présentiels pour le même type de public. Ils appartiennent aux trois universités grenobloises ainsi qu'à l'Institut national polytechnique de Grenoble.

Dans un tiers des cas, les concepteurs ont indiqué plus d'un seul type d'autoformation (voir les trois types plus haut) pour leur dispositif. Cela signifie soit que le dispositif est utilisé pour plusieurs formations et pour des publics différents par l'enseignant (cas majoritaire), soit qu'il contient différents parcours ne correspondant pas à la même formule. Si le même dispositif peut être utilisé par exemple aussi bien comme « autoformation complémentaire » que comme « autoformation guidée », alors le type d'autoformation ne peut pas servir de critère de distinction clair. L'étude des formations hybrides effectivement conçues nous montre qu'une autre distinction que celle du genre d'autoformation (AFG, AFC, AFI) peut être faite ; sur la base des contenus proposés en ligne, trois types de formation hybride peuvent être distingués :

(1) La *mise à disposition d'un ensemble d'activités et d'exercices*, portant le plus souvent sur la compréhension orale, comme par exemple des chansons à écouter, puis lire, retranscrire et chanter en chinois.

(2) La *proposition de parcours en ligne plus ou moins ouverts et complets*. Par exemple, l'italien *Tutti a bordo* présente un voyage à travers des documents sur l'Italie moderne et contemporaine intégrant des activités variées dont certaines sont obligatoires et d'autres facultatives ; FLE PALM propose des activités visant à améliorer la méthodologie de compréhension orale à partir de vidéos segmentées et associées à des diapositives de présentations orales ou d'activités préalables d'activation des savoirs antérieurs sur les sujets abordés ; l'anglais Odessa offre un travail progressif sur la méthodologie par exemple de la lecture de la presse ou de la compréhension d'une œuvre cinématographique.

(3) La *réalisation de tâches communes en ligne*, comme la recherche d'un appartement sur internet ainsi que la réalisation d'un exposé sur un fait d'actualité en allemand, ou encore la constitution d'un dossier de presse plurilingue sur des thèmes au choix en espagnol intercompréhension.

Encore une fois et conformément à ce que nous avons constaté plus haut, la distinction en fonction du type d'autoformation affiché n'est pas pertinente : si les ensembles d'activités correspondent bien le plus souvent à des AFC, toutes les AFC ne sont pas pour autant des ensembles d'activités au libre service de l'étudiant ou bien dont l'enseignant demande la réalisation à tel moment de la formation. De plus, les deux autres types de dispositifs ne se distinguent pas non plus en fonction de la formule affichée.

¹ Nous ne prenons pas en compte ici les autres formations existantes mais pour lesquelles nous n'avons eu ni de retour de questionnaire, ni accès aux contenus et activités mis en ligne.

3. Scénario de communication : à la recherche des facteurs qui le déterminent

Le type d'autoformation affiché ne distingue ainsi pas les dispositifs de manière satisfaisante. Cette distinction trouve son utilité dans la formulation préalable du projet ainsi que dans la gestion administrative des dispositifs (elle sert à calculer le nombre d'heures présentielles obligatoires), mais elle ne rend pas compte de la différence effective entre les dispositifs réalisés.

En revanche, le scénario de communication nous apparaît comme un critère efficace pour catégoriser les dispositifs en question. Le terme de « scénario de communication » est utilisé par TRICOT (2004). Pour lui, « un scénario, c'est un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible » (TRICOT 2004 : 3). Il distingue un scénario de navigation, un scénario pédagogique et « dans les dispositifs distants, un scénario de communication » (TRICOT 2004 : 2-3). Selon cette définition, le scénario de communication serait ainsi l'ensemble des possibilités d'interaction qu'a l'apprenant à sa disposition et qui lui sont clairement indiquées dans le cadre de sa formation (partiellement) en ligne.

D'autres auteurs considèrent que l'interaction avec les autres acteurs de la formation n'est pas parallèle au scénario pédagogique, mais en fait partie intégrante (NISSEN 2004 : 16, QUINTIN 2005 : 19). Le scénario pédagogique correspond à la prévision ainsi qu'à l'indication à l'intention de l'apprenant :

- des objectifs de formation, des compétences préalables et de celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposés, de la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser.
- de ses possibles interlocuteurs et du type d'interaction qu'il peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage.

Le scénario peut être vu comme un guide qui décrit cet ensemble cohérent et structuré à l'apprenant, et qui lui indique du même coup ses libertés.

MANGENOT (2005) propose des variables pour décrire ce qu'il appelle le « scénario communicatif » - qu'il distingue, tout comme TRICOT (2004), du scénario pédagogique. Ces variables sont pour lui d'ordre social, communicationnel, tutoral, temporel et instrumental. Notre analyse des dispositifs tient compte de certaines de ces variables. Ainsi, elle cherche à identifier leur scénario de communication à travers les interlocuteurs prévus pour l'apprenant (le tuteur, un ou plusieurs autres apprenants) et le statut qu'il a par rapport à eux, l'objet de leur interaction, le rythme des échanges ainsi que le type d'outil de communication utilisé (présence d'outils synchrones ou exclusivement asynchrones).

3.1. Catégorisation des formations hybrides en fonction de leur scénario de communication

Les dispositifs d'apprentissage en ligne présentent actuellement une forte tendance collaborative. On observe cette même tendance en ce qui concerne les langues. Le pair est alors conçu comme un interlocuteur avec qui l'apprenant peut communiquer, ce qui augmente la pratique de la langue par rapport à des formes d'apprentissage plus centrées sur l'enseignant. De plus, l'interaction avec un pair est vue comme une source de co-construction des savoirs, en faisant référence au socio-constructivisme et au conflit socio-cognitif. Les dispositifs prévoient alors des scénarii communicatifs qui proposent à l'apprenant des interactions non seulement par le biais d'outils différents, mais aussi avec des interlocuteurs différents (tuteur, pairs).

L'interaction avec le tuteur est possible dans la quasi-totalité des formations FLODI, sauf dans un cas où un tutorat ne peut pas être envisagé pour des raisons de coûts, cette formation s'adressant à un grand nombre d'étudiants et se situant hors cursus (FLE Amico)². Dans la plupart des cas, l'interaction avec un tuteur est explicitement prévue et inscrite dans le scénario pédagogique. Lorsque l'on distingue les dispositifs en fonction de l'interaction prévue entre les apprenants participant à la formation (pas de communication entre apprenants, communication sans objectif collaboratif de réalisation commune et communication avec un tel objectif³), on voit que les formations pour

² Etant donné l'absence de tutorat, nous qualifierions plutôt cette aide à l'apprentissage de la prise de notes pendant des cours magistraux de didacticiel ou plus généralement d'outil que de formation à part entière.

³ La communication entre apprenants sans réalisation commune correspond ici à ce qui est fréquemment défini comme collaboration entre pairs ; cette collaboration demande aux participants un effort de concertation supérieur à ce que nous appelons une « communication entre apprenants sans réalisation commune ».

lesquelles le contact en ligne avec le tuteur n'est qu'optionnel sont en général également celles qui n'inscrivent pas la communication avec un ou plusieurs pairs dans leur scénario, comme le montre le tableau 1.

Communication entre apprenants avec réalisation commune	Communication entre apprenants sans réalisation commune	Pas de communication entre apprenants (travail individuel)
Allemand (d)	Anglais Odessa (d)	Anglais Valet (p)
Anglais Afica (p)	Espagnol (d)	Arabe (d)
Espagnol intercomp. (d)	Italien Caso Mai (d)	Chinois (p)
Italien jur. (d)	Italien Tutti a bordo (d)	FLE Amico (-)
	Japonais (p)	FLE Palm (p)
Légende : (d) contact avec le tuteur <i>demandé</i> et inscrit dans le scénario pédagogique (p) contact avec le tuteur <i>possible</i> au besoin (-) pas de tuteur prévu		

Tableau 1. Interlocuteurs prévus pour l'apprenant⁴

Scénario de communication entre apprenants

Qu'une communication entre apprenants ne soit pas présente dans un dispositif ne signifie pas automatiquement qu'elle ne soit pas voulue par les concepteurs. En effet, la responsable pour la formation d'arabe précise dans le questionnaire que la collaboration entre apprenants est envisagée mais n'est pour l'instant pas possible à cause de l'incompatibilité des plateformes avec les caractères arabes. Il apparaît néanmoins dans le tableau 1 que l'on ne peut pas véritablement parler de tendance à l'apprentissage collaboratif pour ces dispositifs hybrides : ce mode d'apprentissage est proposé dans un tiers des formations seulement.

Dans les dispositifs intégrant une communication entre apprenants, ceux-ci ont toujours un statut d'égalité les uns par rapport aux autres. Ils échangent par le biais d'outils de communication asynchrones (forum, courriel, collecticiel) et souvent – mais pas de manière systématique - également au moyen d'outils synchrones (un clavardage et un « awareness »⁵ intégré dans les plateformes utilisées, Esprit ou Galanet). Notons qu'aucun dispositif sans communication entre apprenants ne contient un outil de communication synchrone. Cependant, la communication synchrone – en ligne ou hors ligne – ne se limite pas toujours à l'échange entre pairs. Dans l'anglais Odessa, il s'agit d'une communication téléphonique qui a lieu, à intervalles réguliers, entre le tuteur et un apprenant ; l'échange entre apprenants a alors lieu de manière asynchrone dans un forum.

Identifier le mode dominant

Selon NEUMEIER (2005 : 167), l'un des deux modes de formation qui sont combinés dans la formation hybride doit toujours être dominant si l'on veut pouvoir clairement exposer aux apprenants les objectifs d'apprentissage, l'organisation du dispositif et les activités à réaliser - ou autrement dit le scénario pédagogique. D'après les observations que nous avons faites, la présence et l'importance d'un scénario de communication en ligne dans une formation hybride participe à indiquer le statut que les concepteurs accordent à la composante distantielle de la formation. Ceci n'est pourtant pas systématiquement vrai : FLE Palm est une « autoformation guidée » dans laquelle le nombre d'heures distantielles est donc supérieur au nombre d'heures présentielles. Les concepteurs de ce dispositif ont cependant mis davantage sur l'interactivité⁶ que sur l'interaction.

Un autre indicateur de l'importance attribuée au mode distanciel pourrait être le caractère clair, complet et exhaustif des consignes en ligne. Cependant, l'analyse des consignes des 11 formations auxquelles nous avons un accès suffisant pour en juger, même si leur conception n'était pas toujours

⁴ Le tableau 1 ne tient pas compte de deux des formations analysées, soit parce que leur conception hybride n'avait pas encore commencé (en russe), soit parce que les contenus visibles en ligne étaient trop multiples et hétérogènes pour pouvoir être caractérisés ici (une des formations d'anglais).

⁵ L'awareness est un indicateur de présence en ligne combiné à une fonctionnalité de clavardage un-à-un.

⁶ L'interactivité correspond à la réaction de la machine par rapport à l'activité humaine (ex. l'ouverture d'une nouvelle page web suite à un clic ou l'affichage d'un feed-back autocorrectif à la fin d'un exercice), l'interaction correspond à un dialogue entre deux ou plusieurs personnes, que ce soit en présentiel ou par machine interposée.

achevée au moment de l'étude, nous a permis de voir qu'un grand soin avait systématiquement été apporté à la formulation des consignes (à une exception près). La seule chose que les « autoformations guidées » comportent en plus des autres est un planning temporel, ou agenda prévisionnel, qui indique le déroulement des activités, avec qui elles sont faites, comment et où elles sont rendues ou bien si elles sont autocorrectives, etc. Conformément à la rédaction initiale du projet (Degache 2004 : 2), le planning est ici annoncé à distance parce que c'est le mode dans lequel les étudiants passent le plus de temps. Mais à part la présence du planning, nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse de KERRES (2001 : 277 ; cité par NEUMEIER 2005 : 167), selon qui le mode – présentiel ou distantiel – dans lequel les contenus sont présentés serait également le mode dominant de la formation. Par exemple, la formation en italien Tutti a bordo ! présente un ensemble complet et structuré de contenus et d'activités, alors que sa conceptrice explique dans la description de la formation qu'il s'agit pour ces contenus en ligne d'un complément au cours présentiel – et le mode dominant serait ainsi le présentiel.

3.2. Quels facteurs déterminent le scénario de communication ?

Si une distinction cohérente entre les dispositifs peut avant tout être faite par leur scénario communicatif, encore reste-t-il à savoir à quoi sont dues les différentes approches adoptées. Nous avons déjà dit plus haut que ce n'est pas en fonction du type d'« autoformation » choisi. Nous avons cherché à savoir si c'est l'expérience antérieure des concepteurs dans des formations médiatisées, l'objectif d'apprentissage prioritaire de la formation, le niveau de langue visé, le type de tâche proposé ou bien le type de langue qui font opter les concepteurs pour tel ou tel type de scénario communicatif.

Expérience antérieure des concepteurs

14 des 15 concepteurs qui ont répondu au questionnaire avaient déjà au préalable été impliqués dans une formation intégrant les TICE. 12 parmi eux ont également une expérience dans la formation à distance, en tant qu'étudiant, tuteur ou concepteur. Ni pour eux, ni pour ceux qui n'ont pas cette expérience, une répartition dans un seul type (voire même dans deux types contigus) de scénario communicatif ne peut être faite. Notons simplement que ceux qui s'engagent dans la conception d'un dispositif de formation hybride sont globalement ceux qui sont déjà habitués à la formation médiatisée. Conformément à ce que constatent CHARLIER & al. (2005), la maîtrise des environnements interactifs pour l'apprentissage humain (EIAH) est ainsi un facteur d'engagement dans l'innovation.

Objectif prioritaire d'apprentissage

Dans le questionnaire, les concepteurs ont classé par ordre d'importance les objectifs visés dans leur formation : la culture, la littérature, la grammaire, savoir communiquer, ainsi qu'un item « autre (précisez) ». Ceux qui ont classé ce dernier item y ont toujours associé un objectif lié au domaine de spécialité et l'ont alors mis en première ou en deuxième position. Ce sont là les formations qui n'ont pas un public aussi hétérogène que les autres, mais un public plus ciblé (par exemple les étudiants d'un domaine de spécialité particulier).

Les objectifs classés en première position se répartissent comme suit : savoir communiquer (6), autre (5), grammaire (4), culture (1), comme l'indique le tableau 2.

Communication avec réalisation commune entre apprenants		Communication entre apprenants sans réalisation commune		Pas de communication entre apprenants (travail individuel)	
Allemand	SC	Anglais Odessa	SC	Anglais Valet	A
Anglais Afica	G	Anglais UJF	A	Arabe	G
Espagnol intercomp.	SC	Espagnol	SC	Chinois	G
Italien jur.	A	Italien Caso Mai	G	FLE Amico	A
		Italien Tutti a bordo	SC	FLE Palm	A
		Japonais	SC	Russe	C
Légende : SC = savoir communiquer G = grammaire C = culture A = autre					

Tableau 2. Objectifs d'apprentissage prioritaires des formations⁷

Un lien se dessine dans ce tableau entre le classement de l'objectif communicatif en première position et la présence effective d'une communication entre apprenants dans le scénario de communication⁸. Lorsqu'un concepteur perçoit l'objectif communicatif comme étant le plus important, il propose toujours une communication entre apprenants en ligne (même si les formations avec d'autres objectifs prioritaires peuvent également prévoir cette communication), que ce soit de manière collaborative ou non.

Niveau de langue visé

Les niveaux de langue visés sont hétérogènes et vont du niveau A1 au niveau C1 sur l'échelle du CONSEIL DE L'EUROPE (2001 : 26-27). Pour les langues difficiles et pour l'instant moins généralisées dans leur enseignement en France comme l'arabe, le chinois et le japonais, un niveau A1 est proposé. Aux niveaux un peu plus avancés A2 et B1, toutes les langues sont représentées, sauf le FLE. Les dispositifs pour le français s'adressent en effet aux étudiants étrangers qui sont venus faire leurs études en France et visent ainsi les niveaux élevés B2, C1 et C2. Une formation d'anglais vise également uniquement les niveaux forts, mais d'autres formations d'anglais existent pour les niveaux moyens. Il en est de même pour l'italien, où une formation couvre le niveau B1 et les deux autres les niveaux supérieurs.

Même dans un dispositif comme celui du japonais, qui couvre le niveau le plus faible (A1), une communication entre apprenants est prévue. On propose pour cela un forum où les étudiants discutent en français, ce qui est plus aisé pour les niveaux faibles, mais peut également correspondre une nouvelle fois aux problèmes technologiques liées aux écritures autres que latines. Dans les niveaux moyens et forts, ce sont à chaque fois aussi bien des scénarios communicatifs que non communicatifs qui sont prévus. Le niveau de langue visé n'est donc pas déterminant par rapport au scénario de communication choisi.

Type de langue

Les langues non européennes se situent pour la plupart dans la partie droite du tableau 2. Mais il nous semble hâtif d'en tirer la conclusion que l'enseignement de ces langues en France poursuive moins que d'autres des objectifs communicatifs ou actionnels. Premièrement, le japonais affiche clairement sa priorité d'un objectif communicatif et figure au milieu du tableau. Deuxièmement, des langues européennes figurent également dans la colonne de droite. Et l'écriture ainsi que la grammaire éloignées des langues européennes rend ces langues difficiles ; les étudiants ont pour la plupart un niveau faible qui rend une communication peu aisée. Il s'y ajoute un nombre d'étudiants très élevé (environ 400 en chinois, qui utilisent tous le dispositif hybride) ainsi que l'incompatibilité déjà mentionnée entre le clavier français et la communication, par exemple en écriture arabe.

Type de tâche attendu

Nous distinguerons ici entre les dispositifs (1) qui proposent aux apprenants des activités de compréhension, accompagnées le plus souvent par des exercices autocorrectifs et des liens vers des aides telles que des dictionnaires, d'une part, et ceux (2) qui proposent également dans le mode distantiel des tâches de production telles qu'une rédaction ou un exposé, d'autre part. Le recoupement avec notre tableau se fait de manière très nette. Toutes les formations dont une communication entre apprenants en ligne est absente font partie de la première catégorie, les formations contenant une telle communication s'inscrivent dans la deuxième catégorie (avec pour seule exception le dispositif de japonais). Lorsqu'une tâche de production est demandée à l'apprenant, celle-ci est souvent liée à une recherche préalable d'informations sur internet, à des fiches méthodologiques sur la recherche d'informations ainsi que sur la manière de réaliser la tâche et, comme nous venons de le dire, à un échange avec d'autres apprenants.

⁷ Ce tableau comporte des langues absentes dans le tableau 1, car nous disposons sur ce point des informations nécessaires pour les intégrer.

⁸ Un autre classement effectué en fonction des priorités des compétences visées n'a pas permis de recoupement cohérent avec notre tableau.

La proposition d'un tutorat (indiquée par « (d) » dans le tableau 1) est également presque toujours liée à une tâche de production... pour la correction de la production, pourrait-on dire. Ce lien n'est pourtant pas systématique. Ainsi, le dispositif d'arabe prévoit du tutorat sans pour autant intégrer une tâche de production en ligne et à l'inverse, dans les dispositifs anglais Afica et espagnol intercompréhension, le tuteur n'a pas pour fonction la correction alors qu'une tâche de production est demandée. Dans ce dernier dispositif, ce sont d'autres étudiants, à l'étranger, avec qui les apprenants interagissent, qui remplissent ce rôle.

4. Conclusion

Puren a récemment émis l'hypothèse que les enseignants de langues adoptent aussi facilement et aussi massivement les TICE parce que ces dernières répondent par leur souplesse et leur diversité d'utilisation possibles aux « besoins d'éclectisme méthodologique » ressentis (PUREN 2004 : 239). Notre analyse des dispositifs de formation hybrides FLODI demanderait à être complétée, notamment par une étude du mode présentiel et de son articulation avec le mode distantiel. Néanmoins, notre recherche des points communs dans la grande diversité de ces formations nous permet de donner une première réponse, liée au contexte étudié. Ainsi, les choix effectués ne relèvent pas toujours d'une décision délibérée des enseignants, car ces derniers ne sont pas entièrement libres dans la conception de leur formation. Ils doivent tenir compte de contraintes telles que la compatibilité des outils et de l'écriture de la langue (pour les langues non européennes), du nombre d'étudiants qui peut être extrêmement élevé ainsi que de la rémunération possible ou non d'un tuteur (comme dans le cas de FLE Amico). Néanmoins, des parallèles sont visibles entre des dispositifs qui poursuivent des objectifs similaires – et qui répondent ainsi à des « besoins » similaires. Comme l'a montré notre analyse, ce sont, dans les formations en question, le type de tâche proposé aux apprenants (de compréhension ou également de production) ainsi que la poursuite d'un objectif communicatif prioritaire qui conditionnent la présence et le degré de la communication entre les acteurs de la formation. En schématisant – ce qui implique toujours certaines généralisations -, on peut représenter ces parallèles de la manière suivante :

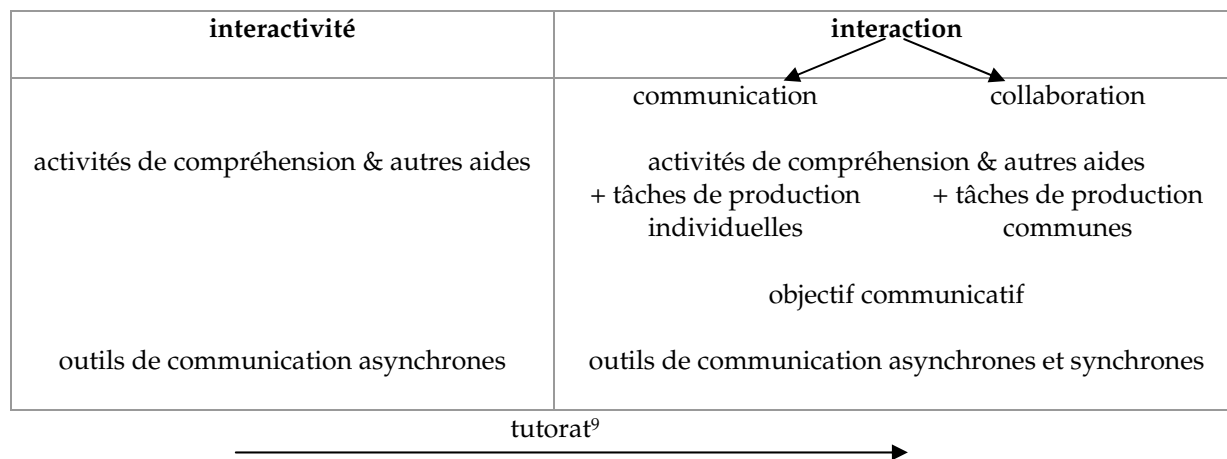


Figure 1. Distinction des formations FLODI en fonction de leur modalité principale retenue (interactivité ou interaction)

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la différence qu'ils voient entre leurs cours en présentiel et le dispositif hybride conçu pour FLODI, quatre aspects principaux se dessinent. Les deux premiers concernent la médiatisation. Ainsi, certains concepteurs voient dans le mode distantiel la possibilité de donner aux apprenants un accès à des ressources supplémentaires, telles que des exercices

⁹ S'il est possible d'affirmer que l'importance accordée au tutorat est généralement plus grande dans les dispositifs qui misent sur l'interaction davantage que sur l'interactivité, on ne peut en revanche pas établir une telle gradation entre les dispositifs prévoyant communication ou bien collaboration entre apprenants.

autocorrectifs, des blogs ou des animations rich media¹⁰. En revanche, d'autres concepteurs mettent en avant le caractère relativement figé des contenus à distance : les contenus médiatisés ne sont pas modifiés et adaptés en cours d'année comme l'enseignant le ferait dans un cadre présentiel (cet aspect est également souligné par NEUMEIER, 2005 : 172). D'autres au contraire mettent en avant l'interaction humaine et soulignent la qualité du suivi possible pour l'enseignant (qui devient tuteur à distance) ; il peut mieux adapter le suivi de l'étudiant et ainsi mieux l'aider. Le dernier aspect abordé est celui de l'impossibilité de donner un tel cours en présentiel, dans un cas parce qu'il n'est pas inscrit dans les cursus, dans l'autre parce qu'il s'agit d'une communication plurilingue à laquelle participent des locuteurs natifs des différentes langues d'une même famille.

Ainsi, si la mise à distance partielle rigidifie quelque peu la formation, elle lui ouvre en même temps de nouvelles possibilités. Et ces possibilités se situent, entre autres, au niveau des modes de communication entre les différents participants de la formation. L'interaction sociale est, selon Osguthorpe et Graham (2003, cités par Charlier & al. 2005), l'une des raisons principales qui font qu'un enseignant recourt à l'hybridation. Les commentaires des concepteurs dans le projet FLODI indiquent que certains misent avant tout sur cette interaction et notre catégorisation montre que la majorité d'entre eux prévoient et explicitent un scénario de communication en ligne.

Bibliographie

- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2004), « Articuler présence et distance, une autre manière de penser l'apprentissage universitaire », *21e Congrès AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire)*, Marrakech, 3-7/05/04.
- CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., PERAYA, D. (2005), « Apprendre en présence et à distance - A la recherche des effets des dispositifs hybrides », *Réseau Education Formation (REF)*, 15-16/09/05, Montpellier. http://pedagogie.ac-montpellier.fr/Disciplines/maths/REF_2005/REF-Charlier.pdf (version provisoire)
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
- DEGACHE, C. (2004), Descriptif général du projet FLODI, <http://agora2.grenet.fr/flodi>
- DEPOVER, C., QUINTIN, J.J. & al. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride : étapes et stratégies à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation destinée à des fonctionnaires locaux. *Distances et savoirs* 2 (1), 39-52.
- GREMMO, M-J. (1995), « Savoir apprendre, pouvoir apprendre sans se faire enseigner », *Verbum* XVIII n°1/1995-1996, 39-49.
- KERRES, M. (2001), *Multimediale und telemediale Lernumgebungen*, München, Oldenburg.
- MANGENOT, F. (2005), « Projets pédagogiques en ligne. Spécificités et conditions de réussite », *Communication orale, Congrès national des professeurs de français organisé par l'Ambassade de France en Italie, "Le français et le plurilinguisme en Europe"*, Rome, 17-19 février 2005.
- MASPERI, M., BALZARINI, R. (2003), « Autonomie, environnements multimédias et apprentissage des langues : le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble », in DESMOULINS C., MARQUET P., NISSEN E., *EIAH 2003 annexes*, Atief/UPL, 117-122.
- 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.
- NISSEN, E. (2004), « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne », *Les Langues modernes* 4, 14-24.
- OSGUTHORPE, R.T., GRAHAM, C.R. (2003), Blended learning environments, *The Quarterly Review of Distance Education* 4 (3), 227-233.
- PUREN, C. (2004), « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? », *Etudes de linguistique appliquée* 134, 235-249.
- QUINTIN, J-J. (2005), *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*, Travail de fin d'études approfondies en Sciences de l'Education, Université de Mons-Hainaut.

¹⁰ Ces dernières correspondent à la diffusion d'une vidéo sur internet, accompagnée de l'affichage d'autres documents de type texte, diapositives de présentation ou graphiques, synchronisés avec le discours de la personne filmée.

TRICOT, A. (2004), « Guidages, apprentissages et documents », *NEQ – Notions en Questions* 8, 105-108.
http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_Guidage.pdf

Plateformes

Dokeos : <http://www.dokeos.com>

Galanet : <http://www.galanet.be>

Esprit: <http://ute2.umh.ac.be/esprit>

QuickPlace : <http://www.lotus.com/quickplace>

Annexe 1

Langue	URL	Consulté
Allemand	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=81	oui
Anglais Afica	http://agora2.grenet.fr/afica2004 http://www.u-grenoble3.fr/exercices_flodi/afica/html	(oui)
Anglais Odessa	http://languagelearningresourcecenter.org/anglais/odessa	oui
Anglais UJF	http://dsu-net.ujf-grenoble.fr/pool	non
Anglais Valet	http://agora2.grenet.fr/extratrice	oui
Arabe	http://agora2.grenet.fr/flodi-arabe	non
Chinois	http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi	oui
Espagnol	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=55	oui
Espagnol (intercompréhension)	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=48	oui
FLE Amico	http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi	oui
FLE Palm	http://opus.grenet.fr/dokeos/palm (entrée visiteur limitée)	oui
Italien Caso Mai	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=40	oui
Italien Tutti a bordo!	http://ute.umh.ac.be/esprit/index2.php?idForm=41	oui
Italien juridique	-	non
Japonais	http://w3.u-grenoble3.fr/exercices_flodi/exercices_japonais/flodi.htm + forum sur Dokeos: http://opus.grenet.fr/dokeos/flodi/CL6aa7	oui
Russe	-	non

Tableau 3. Liste des formations concernées