

Vers une structuration pédagogique d'un dispositif hybride d'apprentissage du FLE : réflexions autour d'une expérimentation en contexte non francophone

Sylvain ADAMI

1. Introduction

Le département de lettres et de littérature françaises de l'université d'Aoyama-Gakuin est l'un des plus grands du Japon. Il accueille environ 130 étudiants par année, qui sont des grands débutants pour la quasi-totalité d'entre eux à leur arrivée. Toutefois, même dans ce cursus spécifique, il n'y a qu'un seul cours en langue française en première année. Il y a évidemment d'autres cours de français mais ceux-ci sont dispensés en japonais. Les cours de grammaire en particulier abordent de manière accélérée les principales difficultés de la langue française, jusqu'à l'apprentissage du subjonctif passé à la fin de la première année. Il s'agit pour les étudiants de pouvoir, en théorie, appréhender les différents aspects grammaticaux qu'ils rencontreront dans les textes littéraires français. Notre rôle en tant que professeur francophone est essentiellement de travailler la compétence orale, avec seulement 1h30 par semaine. Et comme cela arrive souvent dans l'université japonaise, il y a peu de coordination pédagogique entre les différents cours (Mouton, 2024). C'est dans ce contexte que nous avons développé un dispositif hybride pour multiplier le temps d'apprentissage en dehors du cadre institutionnel. Il s'agit en effet d'arriver à former des étudiants susceptibles de suivre des cours de séminaire délivrés uniquement en langue française dès la deuxième année. Ce dispositif hybride est basé sur la création d'un nouveau manuel pour le cours en présentiel et d'un programme de e-learning pour l'accompagner.

Questions de recherche

-Quelles sont les conséquences de la mise en place d'un dispositif hybride sur l'investissement et l'assiduité des étudiants dans leur formation ?

-Le fait de structurer notre dispositif hybride procure-t-il des avantages en termes d'apprentissage ?

Pour répondre à ces différentes questions de recherche, une première partie sera consacrée à la présentation du dispositif et les choix méthodologiques qui ont accompagné sa création, puis dans un second temps nous aborderons les résultats observés à l'issue d'une année d'expérimentation du nouveau programme.

2 Présentation du dispositif hybride et choix méthodologiques

Le dispositif repose sur deux parties, un nouveau manuel pour les cours en présentiel et un programme de e-learning. L'utilisation du e-learning pour compléter le cours de conversation de première année n'est pas une nouveauté dans notre département. En effet, nous avons depuis une quinzaine d'années un programme à distance mais celui-ci était davantage une succession d'exercices sans réellement de structuration ni d'uniformité entre les leçons. Le précédent manuel était également conçu de manière semblable, un grand nombre d'activités par leçon que les professeurs chargés de ce cours choisissaient d'utiliser (ou pas) dans leur enseignement.

2-1 Le choix d'un dispositif hybride.

Un dispositif hybride se caractérise par des phases d'apprentissage en présentiel et d'autres réalisées à distance suivant un scénario pédagogique commun (Guo et Zhang, 2019). En effet, la partie distanciel n'est pas un simple complément du cours, les activités « s'équilibrent et se complètent » (Depover et Orivel, 2012 : 19). La cohérence du scénario pédagogique et l'articulation entre les parties distanciel et présentiel est un paramètre fondamental dans un dispositif hybride (Nissen, 2019 : 68). Dans le cadre d'un cours de langue comme le nôtre, celui-ci présente notamment l'intérêt de favoriser une exposition plus régulière au français (Nissen, 2014 : 2). Il nous permet de travailler essentiellement la production orale en classe,

toutes les activités faites en cours sont en effet basées sur cette compétence (Freund, 2016). Pour concevoir notre dispositif et notre référentiel, nous nous sommes basés sur l'abondante littérature existante en ingénierie de formation (Guichon, 2006 ; Mangenot, 2017 ; Nissen, 2019, entre autres) mais aussi sur la consultation de certaines méthodes innovantes (TPACK, SAMR, TIP, PIC-RAT, ASSURE, TIM, entre autres).

2-2 Un nouveau manuel

Le nouveau manuel a été élaboré à partir d'un référentiel conçu par nos soins, avec en particulier l'objectif de suivre davantage la progression des étudiants en grammaire. Chaque leçon débute par le lexique et des exercices de phonétique. Nous estimons en effet que ce type d'activité (qui n'existait pas dans le manuel précédent) est essentiel dans l'apprentissage d'une langue, en particulier pour les débutants. Les apprenants sont confrontés rapidement aux difficultés orthographiques du français où « certains graphèmes ne correspondent à aucun phonème » (Surcouf et Giroud, 2017 : 66). Or, d'une manière générale, et quelque soit le contexte d'apprentissage (écoles, universités), l'écrit est privilégié dans l'acquisition d'une langue, même parfois dans les cours d'oral (Surcouf et Ausoni, 2021 : 29 ; Li et al., 2018 : 4 ; Fredet et Nikou, 2020 : 1). La phonétique, bien que présente dans le CECRL, est souvent délaissée dans les manuels, sans doute parce qu'ils s'adressent majoritairement à des locuteurs de langues européennes relativement proches linguistiquement du français ce qui en facilite l'apprentissage (CERCRL, 2000 ; Li et al., 2018 : 3). Bien qu'elle soit de plus en plus enseignée dans les classes de FLE, cela reste encore limité et elle est parfois reléguée à une place secondaire (Fredet et Nikou, 2020 : 1). Et pourtant, « la communication orale dépend en grande partie du succès de la compréhension » (Surcouf et Ausoni, 2021 : 26). Il s'agit ainsi de comprendre et de se faire comprendre. Même si la phonétique peut être parfois perçue comme compliquée et rébarbative par certains apprenants, elle n'en demeure pas moins nécessaire dans l'apprentissage d'une langue (Cuq et Gruca, 2005). La compétence de réception orale notamment « est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable » (Porcher, 1995 : 45). Surmonter cette difficulté est essentiel car elle est « à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales » (Galisson et Coste, 1976).

Nous avons également fait le choix d'intégrer dès le début l'API (alphabet phonétique international), afin de donner de bonnes habitudes. De nombreux apprenants japonais utilisent l'alphabet syllabique katakana pour retranscrire la prononciation d'un mot (cela se retrouve parfois aussi dans certains manuels), ce qui peut engendrer de mauvais usages. En effet, cet alphabet ne permet pas de retranscrire de manière précise certains phonèmes /v, l, r/ ou la séquence consonne/consonne (Detey, 2007 : 28). Son utilisation présente le risque de « fixer, voire fossiliser, ainsi chez l'apprenant des formes lexicales phonético-phonologiques (et orthographiques !) erronées » (Detey, 2007 : 29). L'API n'est toutefois pas utilisé pour chaque activité, il peut présenter certaines limites, notamment du fait de sa complexité (Li et al., 2018 : 5), mais il s'avère très utile pour limiter l'usage de la transcription en katakana.

Nous avons aussi, à l'aide de code couleur, marqué certains aspects phonétiques spécifiques, comme les liaisons, les enchaînements, les élisions et les lettres non prononcées. Il apparaît important dans la réalisation d'un manuel destiné à des apprenants d'uniformiser certains apprentissages pour les rendre plus facilement accessibles (Surcouf et Giroud, 2017 : 63). Enfin, la phonétique, ce n'est pas seulement prononcer correctement les phonèmes, c'est aussi le rythme et l'intonation. C'est pourquoi il y a également des exercices de prosodie.

Dès lors se pose la question de la formation des professeurs en phonétique, qui n'ont pas toujours les compétences requises pour l'enseigner (Fredet et Nikou, 2020 : 5). Cette problématique a été intégrée dans le guide pédagogique de l'enseignant avec de nombreuses explications pour faciliter les cours.

Les leçons abordent ensuite deux ou trois objectifs d'apprentissage au maximum pour ne pas surcharger les étudiants. Pour chacun d'entre eux, après une présentation et une répétition des principales structures en groupe classe sous la forme de question/réponse, ils doivent faire des activités par paire ce qui permet davantage d'interactions spontanées (conceptualisation puis systématisation). En effet, il arrive souvent d'interroger en premier les meilleurs éléments du groupe afin de donner aux autres un exemple de ce qu'il faut répondre. Toutefois, nous constatons que les étudiants, par sécurité, ont tendance à répéter les schémas entendus ou les plus simples à prononcer, surtout lorsque ceux-ci sont facilement compréhensibles. Par exemple, à la question « Qu'est ce que tu aimes ? », si les premiers étudiants

répondent « j'aime le sport ou la musique », mots relativement transparents en japonais, les suivants répètent souvent la même chose par facilité, même si ce n'est pas ce qu'ils pensent. Nous proposons ainsi dans les activités par paire une alternance entre le (je/tu) pour qu'ils puissent s'exprimer personnellement et le (il/elle) où ils doivent utiliser des cartes avec des indications. Plus d'une trentaine d'activités du manuel utilisent ce support (ce qui a demandé la réalisation de plus de 4000 cartes dont certaines ont été conçues grâce à l'intelligence artificielle qui s'est avérée très utile pour créer des ressources pédagogiques). Les cartes présentent l'avantage d'introduire et de pratiquer un lexique plus large, les images facilitant la compréhension. En outre, les étudiants apprécient en général de jouer un rôle différent, ils ont « une marge de liberté » plus grande dans l'incarnation d'un personnage imaginaire (Schmoll, 2016 : 5). Cela permet également, en plus de répéter les structures et le lexique, de découvrir d'autres cultures, notamment francophones. En effet, pour de nombreux japonais, le français se limite souvent à la France et ses symboles et il est intéressant de les ouvrir à de nouveaux horizons. C'est par exemple le cas dans une activité sur les petits-déjeuners où en plus d'apprendre ce que l'on mange dans d'autres pays, ils peuvent utiliser un vocabulaire plus varié pour décrire leur propre consommation.

Toujours dans le cadre des objectifs d'apprentissage, nous avons inséré quelques activités ludiques. Nous faisons ici la différence entre le jeu de rôle (les activités par paire par exemple), qui est davantage une simulation d'un personnage fictif dans un contexte réel, et le jeu « ludique » où les objectifs sont différents, notamment le principe de « vouloir gagner » (Schmoll, 2016 : 5). Les intérêts du jeu sont multiples, il favorise une utilisation souvent plus spontanée du vocabulaire et des structures, une certaine créativité. Il peut également être gratifiant pour les étudiants, la satisfaction de comprendre et de se faire comprendre, les félicitations des autres lorsque l'on gagne... Il crée un dynamisme dans la salle de classe, permettant la collaboration et la remédiation entre étudiants qui se corrigent plus facilement que dans un contexte d'activité plus classique. Cela favorise ainsi la création d'une ambiance de classe, une atmosphère agréable voire une cohésion de groupe. C'est également un moment de détente et d'amusement au milieu d'activités d'apprentissage plus traditionnelles.

Ainsi, le jeu est un facteur de motivation, il permet aux étudiants « d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources communicatives » (Cuq,

2003 : 160). Il s'inscrit pleinement dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, marquées par le constructivisme et le cognitivisme où l'apprenant est au centre de son apprentissage (Schmoll, 2016 : 2). Cela permet de développer ses compétences de communication en favorisant les interactions, davantage que les aspects linguistiques (le principe de la tâche dans la perspective actionnelle).

Certains jeux se déroulent par groupe de 4 étudiants, suivant la configuration de la salle de classe (table de 4 en face à face). C'est par exemple le cas d'une activité pour travailler le lexique (des objets, des vêtements, des ingrédients, des boissons...). C'est un jeu composé de carte représentant plusieurs objets à partir de photos. Chaque étudiant dispose d'un certain nombre de cartes dont il doit se défaire pour pouvoir gagner. Pour ce faire, il doit retrouver sur la carte située au dessus de son paquet un objet commun avec la carte centrale visible pour tous, en prononçant correctement le nom de cet objet avec son article (tout en étant le plus rapide pour la déposer). Ce jeu est basé sur un modèle mathématique qui permet de toujours offrir une solution pour les joueurs. Nous avons constatés que même les étudiants les plus « faibles » se prennent au jeu et participent activement, parfois avec une mauvaise prononciation, un oubli de l'article voire un recours à l'anglais ou au japonais, puis en rectifiant pour valider leur action. Il y a ainsi un désir d'être actif, de participer avec les autres sans la pression de la réponse correcte devant la classe et le professeur, ce que certains didacticiens nomment la « frivolité » (Brougière, 2012 : 123 ; Schmoll, 2016 : 2). Cela permet de « dédramatiser l'erreur » sans la crainte du regard des autres, c'est sans conséquence, ce n'est pas grave de se tromper, c'est « un jeu » (Silva, 2008 : 26). Certaines personnes peu sûres d'elles auraient peut-être été davantage passives dans le cadre d'un enseignement plus classique. Cela peut aboutir à une nouvelle forme d'équilibre entre les apprenants (Silva, 2008 : 27).

Un autre jeu proposé se base sur des questions sur 4 thèmes différents (gastronomie / culture : littérature, cinéma, art / lieux : villes, monuments / personnages célèbres, historiques). Il se joue avec un dé à 6 couleurs ; une couleur pour chaque thème, une couleur qui permet de choisir son thème, et une couleur qui laisse le choix du thème à la personne qui pose la question. Quatre réponses sont proposées pour chaque question, illustrées par des photos avec l'objectif de faire découvrir certains aspects culturels. Nous avons insérés quelques réponses perturbatrices (des « distracteurs ») qui en général ont beaucoup amusé les étudiants. Par exemple, à la question « Historiquement, les rois de France sont sacrés à ... ? »,

la réponse « à Disneyland Paris » au milieu des grandes cathédrales françaises a eu un grand succès. Il est intéressant d'observer les stratégies de jeu des étudiants, dans quel thème ils estiment être les plus compétents et quels sont ceux qu'ils pensent difficiles et qu'ils choisissent pour mettre en difficulté leur camarade. Cela crée une forme de tension positive entre les joueurs. L'objectif de cette activité était de préparer les étudiants à la réalisation d'un projet de quiz. En effet, nous avons au deuxième semestre introduit des activités de groupe à faire en dehors du temps de classe. Ce type d'activité s'inscrit dans la pédagogie de projet, dont la perception par les étudiants est le plus souvent positive lorsqu'ils y adhèrent (Arpin et Capra, 2000). Chaque classe devait créer un quiz sur le modèle de l'activité qui par la suite serait proposé à un autre groupe. Toutefois, le contenu des quiz, bien que de qualité, était un peu trop disparate entre les classes. Ce qui parfois peut être limpide dans la tête d'un concepteur ne l'est pas forcément pour les autres professeurs (Bensalem, 2010). Nous avons donc décidé de retravailler ce projet pour le rendre plus efficient.

Un autre projet proposé aux étudiants a beaucoup mieux fonctionné. Il s'agissait de réaliser un plat ou un dessert par groupe, en écrivant et illustrant (avec des photos) les différentes phases de la recette sur un Google docs. L'objectif principal, en plus de l'exercice de français, était de favoriser les interactions en dehors de la salle de classe. Cela a donné lieu parfois à des repas organisés entre étudiants pour réaliser les recettes et déguster ensemble leur plat ou dessert, ce que nous avons pu constater à partir des photos que nous leur avons demandées pour enrichir leur travail. Ce projet s'est traduit par la publication d'un livre de recettes illustrées (plus de 50 recettes ont été proposées) qui a été édité puis distribué à l'ensemble des étudiants de première année, et, semble-t-il, été beaucoup apprécié.

Enfin, chaque leçon se termine par une courte activité d'écriture afin de fixer les apprentissages abordés en cours et pouvant être réutilisé dans la préparation de la tâche finale. Elle peut également être donnée en devoir à la maison lorsque le temps manque, cela permet de réviser le contenu du cours. Puis, la tâche finale reprend les principaux objectifs de la leçon, le plus souvent à réaliser en groupe classe pour favoriser les interactions entre étudiants. D'un point de vue méthodologique, nous nous sommes basés sur l'approche par tâches (Nissen, 2019 : 134). Les étudiants doivent réaliser une action concrète à la fin de chaque leçon, un véritable échange communicatif, en contextualisant les apprentissages abordés pendant le cours

(Freund, 2016 ; Guichon, 2006). Cette situation est proposée dès la première leçon où il est demandé de prendre contact avec tous les étudiants de la classe en reproduisant un court dialogue (avec salutations et présentation) et de noter leurs prénoms sur un plan de la salle disponible dans le manuel. C'est une façon pour les étudiants de faire connaissance de manière très informelle. La tâche finale permet également parfois d'introduire une dimension culturelle. C'est par exemple le cas d'une activité où chacun pioche une carte représentant un monument de la capitale française. Les étudiants doivent à l'aide de questions fermées (dont la seule réponse possible est oui ou non) découvrir le lieu où se trouve leur camarade et noter leur prénom dans une carte illustrée présente dans le manuel. Cela permet de travailler différents aspects vus dans la leçon comme les nombres ordinaux (pour les arrondissements), les prépositions de lieu ou encore les indications géographiques (à côté de, près de, à gauche de, au nord de...), tout en découvrant le patrimoine de la ville de Paris.

Pour la plupart des tâches finales (mais aussi pour d'autres activités ludiques), le rôle du professeur est de passer entre les groupes, aider si nécessaire, corriger éventuellement les erreurs et inciter les étudiants à s'exprimer en français entre eux, même pour expliquer quelque chose, ce qui s'apparente à une situation de communication « authentique » (Weiss, 2002 : 11). Le recours à la langue maternelle ne doit toutefois pas être perçu comme un échec car il démontre souvent la motivation des étudiants pour s'impliquer dans l'activité (Silva, 2008 : 25). Il y a ainsi l'objectif de développer « l'attitude ludique » des apprenants, le développement d'un comportement favorable au jeu, avec intérêt et enthousiasme (Silva, 2008 : 18). Ces tâches finales se font évidemment debout, ce qui donne une certaine dynamique de classe, et certains étudiants sont très motivés pour terminer l'activité avant les autres. Le « corps en action » est un élément de ce dynamisme (Schmoll, 2016 : 5). Bien sûr, tout ne peut pas être jeu, il convient de bien encadrer ces moments, en particulier au niveau du temps, et de bien fixer les objectifs d'apprentissage escomptés.

Ainsi, le cours en présentiel est essentiellement tourné vers la production orale et les interactions entre étudiants. Il s'agissait de concevoir un cours vivant et dynamique pour créer un environnement propice à l'apprentissage. L'objectif est de favoriser la motivation des apprenants, le désir et le plaisir d'apprendre et de venir en

cours grâce à une bonne ambiance de classe et la participation de tous. C'est également un moyen de lutter contre les courtes phases d'endormissement, parfois présentes (et tolérées de manière générale) chez les étudiants japonais.

2-3 Le programme de e-learning

Le programme de e-learning suit la même structuration que le cours en présentiel, avec des objectifs similaires pour favoriser une régularité dans l'apprentissage. Il met toutefois en avant la compréhension orale qui est présente dans chaque activité (sous la forme de documents audio ou vidéo). Comme pour le manuel, chaque leçon commence par des exercices de phonétique (avec également parfois l'utilisation de l'API). Puis, des activités de compréhension orale portent sur les objectifs d'apprentissage de chaque leçon. Cette partie du programme comprend de nombreuses vidéos (que nous avons tournées en France), ce qui favorise une exposition des étudiants à une langue française plus usuelle et familière (Abou Haidar, 2021). L'avantage du e-learning est de pouvoir regarder les documents à plusieurs reprises et donc d'en faciliter la compréhension. Il y a un aspect interculturel dans ces vidéos très apprécié des étudiants, qui ont peu l'occasion d'être confrontés à la vie courante en France. Enfin, pour préparer la tâche finale, nous proposons des exercices de remise en forme de phrase ou d'associations de questions-réponses à partir de document audio. L'objectif de ces différentes activités n'est pas que l'étudiant retienne l'ensemble des actes de langage proposés, mais qu'il puisse choisir parmi ceux-ci des exemples pour l'aider à la réalisation de la tâche finale. Celle-ci reprend les différents objectifs de la leçon de la même manière que pour le cours en présentiel, mais c'est une production individuelle. Les étudiants doivent répondre à une ou plusieurs questions en s'enregistrant sur la plateforme, enregistrements qui seront corrigés par leur professeur.

Cette nouvelle structuration nous a permis d'amplifier les apprentissages et ainsi de favoriser une progression plus rapide (Nissen, 2014 : 2). Le nouveau programme de e-learning compte ainsi 236 activités (contre 168 en 2023-2024) soit une augmentation de plus de 40%. De même, les productions orales demandées sont passées de 8 à 10 sur l'année (toutes les deux leçons). De nombreuses similitudes dans l'organisation existent avec le programme de e-learning du cours d'expression orale de deuxième année élaborée précédemment. Nous espérons ainsi que ce nouveau cours de conversation aura des répercussions positives sur l'apprentissage

des étudiants de deuxième année, notamment en termes d'habitude et de régularité.

3 Résultats et discussions

Après cette première année d'expérimentation du nouveau programme, nous ne disposons pas encore de nombreuses variables pour mesurer pleinement son efficience. Certains paramètres sont néanmoins observables en comparant avec l'année précédente.

3-1 Présentation du corpus de l'étude

L'étude porte ainsi sur les étudiants de première année des cohortes 2023-2024 et 2024-2025, soit respectivement 125 et 127 individus. Les étudiants redoublants n'ont pas été pris en compte. Les variables du programme de e-learning traitées sont le taux de réalisation des activités, le taux de bonnes réponses, le nombre d'essais par exercice et les résultats des tâches finales. En ce qui concerne le nombre d'essai, nous permettons aux étudiants de refaire plusieurs fois l'activité afin d'améliorer leur score (après la validation de l'exercice, la note finale apparaît mais sans indiquer les erreurs qu'ils ont commises). Cela nous semble être un élément de motivation pour les étudiants (Clark, 2009 : 107). Nous avons également fait le choix de prendre en compte le test final semestriel du cours de conversation car il est commun à tous les « première année ». Il se compose d'une série de questions sous format audio auxquelles les étudiants doivent répondre en s'enregistrant, évalué à partir d'une grille de correction très précise, ce qui harmonise les notes. Nous savons en effet par expérience que l'évaluation n'est pas toujours homogène entre les classes. Chaque professeur est plus ou moins exigeant sur le travail des étudiants, ce qui rend la note finale du cours moins exploitable et plus difficile à analyser (Deschryver et Charlier, 2012). Enfin, une comparaison a été réalisée avec les notes du cours de grammaire qui sont aussi évaluées de manière uniformisée avec un test final commun.

Pour traiter les données, nous avons utilisé les statistiques unidimensionnelles (moyenne, pourcentage) mais aussi multidimensionnelles avec les analyses en composante principale (ACP). Cette dernière permet de traiter simultanément plusieurs variables et de faire apparaître les corrélations qui existent entre elles. Nous avons optés pour le cercle de corrélation (fourni à partir du logiciel XLSTAT) qui indique sur un plan à deux dimensions les informations principales de l'ACP

(matérialisées par le pourcentage d'inertie). Les variables y sont représentées sous la forme de vecteur. L'analyse des angles entre vecteurs nous apportent des informations sur les liens existants. Un angle aigu signifie une corrélation importante, un angle droit une indépendance entre les variables et un angle obtus une corrélation négative. En outre, plus le vecteur est proche du bord du cercle et plus la totalité des informations qui constituent cette variable sont représentés sur le graphique (Baccini, 2010 ; Besse, 2011).

3-2 Taux de réalisation des activités du programme de e-learning

Au niveau des résultats et de la participation au programme, les données recueillies pour l'ensemble des étudiants de première année nous apportent des éléments intéressants. Ainsi, environ 86% des activités sont réalisées en moyenne (un peu moins au deuxième semestre), pour 71% de bonnes réponses (figure 1). La baisse entre les deux semestres est un phénomène relativement normal dans un programme en ligne, les étudiants sont souvent davantage assidus au début de la formation plutôt qu'à la fin, surtout pour des premières années qui sortent tout juste du lycée et découvrent la vie universitaire. Il est ainsi difficile de maintenir une motivation similaire tout au long de l'année. Ces chiffres apparaissent néanmoins très élevés pour un programme de e-learning. L'investissement des étudiants, notamment au Japon, est le plus souvent corrélé à la prise en compte du travail réalisé dans la note finale du cours (20% pour ce programme) et cela expliquent en grande partie ces bons résultats (Derible et Wiel, 2016 : 148-149). Un programme de e-learning sans évaluation sommative n'a pas la même efficacité (Nissen, 2019 : 110). Les chiffres de réalisation des activités et de bonnes réponses ne sont pas très différents entre les deux cohortes. Néanmoins, il apparaît que la baisse entre les deux semestres est plus marquée pour les étudiants de l'année précédente, que ce soit pour la réalisation des activités ou pour le pourcentage de bonnes réponses. C'est une donnée non négligeable, et ceci sur un volume d'activités beaucoup plus important pour le nouveau programme.

Figure 1 : Participation et résultats en e-learning en 2023-2024 et 2024-2025.

	2024-2025 semestre 1	2024-2025 semestre 2	2024-2025 total	2023-2024 semestre 1	2023-2024 semestre 2	2023-2024 total
% de réponses	88,6	83,7	85,6	89,3	81,8	86,1
% de bonnes réponses	71,7	70,6	71,1	72,7	69,3	71
résultats productions orales	63,5	57,3	60,4	55,2	47,1	51,1

3-3 Productions orales

Il y a eu également des progrès significatifs dans les notes et la participation dans les tâches finales (les enregistrements) avec une progression aux alentours de 20 % (figure 1). C'est un point très important pour nous. En effet, les étudiants font souvent leur travail à distance au dernier moment, en particulier les moins performants/motivés (cela se constate aisément en regardant l'heure où ils font chaque activité, qui est indiquée sur la plateforme de formation). Or la tâche finale est l'activité la plus difficile et chronophage du programme, elle est ainsi parfois abandonnée, notamment par ceux qui n'ont pas suffisamment anticipé ce travail. La régularité des leçons et les habitudes de travail prises en conséquence semblent là aussi avoir un aspect positif sur l'apprentissage. Ces constatations se retrouvent également pour les étudiants qui ne font aucune production orale, ils étaient 7,2 % de l'effectif au premier semestre de l'année 2023-2024 (14,4 % au second semestre), mais 3,1 % pour le nouveau programme (7,9 %). Il faut d'ailleurs noter qu'il n'y a eu aucun abandon complet au second semestre pour 2024-2025, c'est à dire des étudiants qui ne font aucune activité en e-learning, alors qu'ils étaient 6 dans ce cas l'année précédente. Bien entendu, il ne faut pas exclure que cette différence entre les deux années soit en partie dû à des facteurs extérieurs, comme des problèmes personnels ou de santé.

3-4 Nombre d'essai par activité

En revanche, nous avons constaté que les étudiants avaient effectué beaucoup moins d'essai (1,3 essai par activité en moyenne contre plus de 2,8 en 2023-2024). Pour expliquer cette baisse significative du nombre d'essai par activité, nous émettons l'hypothèse qu'elle est essentiellement dû à la régularité des leçons et à une plus forte corrélation entre présentiel et distanciel, qui se traduisent pas des habitudes d'apprentissage (Nissen, 2014). C'était d'ailleurs une remarque souvent

faite par les étudiants lors des enquêtes de satisfaction sur les cours effectuées en fin d'année, notamment sur la difficulté de compréhension de chaque activité (consignes différentes et pas toujours explicites) ce qui rendait parfois nécessaire de la refaire plusieurs fois.

Pour synthétiser l'ensemble des données disponibles du cours de conversation, nous avons réalisé une ACP en prenant en compte les cinq variables (figure 2).

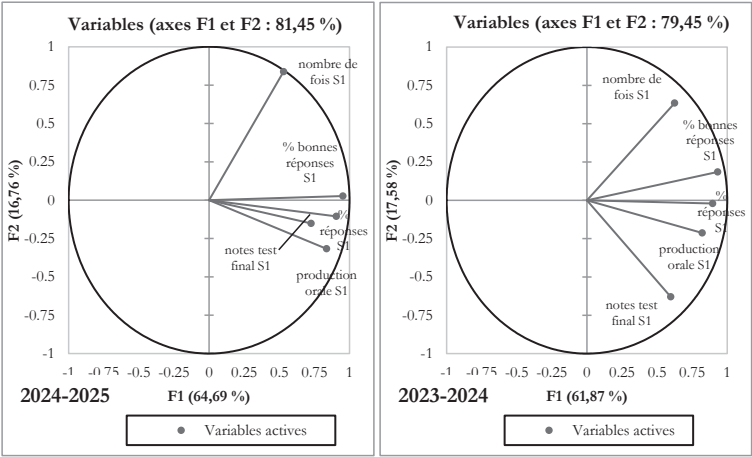


Figure 2 : Cercles de corrélation sur les variables du cours de conversation en 2023-2024 et 2024-2025.

Parmi les principales informations présentes sur ces graphiques, il y a déjà la faible corrélation entre le nombre d'essai par activité et les autres variables. C'est un constat que nous avons déjà fait dans une étude précédente. Le fait de refaire une activité n'est notamment pas forcément synonyme de bons résultats. Il semble en effet à la lecture des statistiques que les meilleurs étudiants et les plus faibles sont ceux qui recommencent le moins (évidemment pour des raisons différentes), ce qui explique en conséquence la corrélation limitée avec le pourcentage de bonnes réponses. Mais il conviendra de confirmer cette hypothèse par une analyse plus détaillée. Le deuxième constat, et c'est sans doute celui qui nous intéresse le plus, est que les résultats au test final sont davantage corrélés (même s'il faut nuancer du fait de la taille du vecteur) aux productions orales et aux activités de e-learning pour le nouveau programme par rapport à l'année précédente. La proximité avec la

production orale pourrait s'expliquer par la nature du test (des questions enregistrées auxquelles il faut répondre) ce qui là-encore favoriserait les habitudes de travail.

3-5 Lien avec le cours de grammaire

Il est pour l'instant difficile de constater une éventuelle progression des étudiants compte tenu du faible recul par rapport à cette première année d'expérimentation. Il faut également signaler qu'il n'y a pas de forte corrélation directe entre les notes de grammaire et celles de conversation, phénomène observé régulièrement depuis de nombreuses années. Ce sont des compétences différentes, un étudiant peut être bon à l'écrit et faible à l'oral et inversement. Toutefois, nous pouvons souligner quelques tendances qui nous semblent intéressantes. Ainsi, en comparant avec les notes obtenues en cours de grammaire (dont le programme n'a pas changé), il apparaît que les résultats au premier semestre des étudiants de la cohorte 2023-2024 étaient supérieurs à ceux de 2024-2025 (respectivement 70,4 et 66,7 en moyenne). Pour expliquer cette différence, nous pouvons émettre l'hypothèse que le niveau moyen des étudiants de 2024-2025 était peut-être inférieur à celui de l'année précédente. En revanche, la situation évolue au second semestre. Si la note moyenne est en baisse pour les étudiants de 2023-2024, elle est légèrement en hausse pour ceux de notre année étude (respectivement 69,8 et 67,2 en moyenne) et le taux d'échec est moins important (26 % de taux d'échec au semestre 1 en 2024-2025, 14,9 % au second semestre, 20,8 % et 16,2 % en 2023-2024). Les habitudes de travail prises dans le cours de conversation, les évolutions pédagogiques ainsi que les liens plus marqués avec le cours de grammaire pourraient, selon nous, être des éléments explicatifs de cette différence.

Dans l'ACP suivante, nous avons traité l'ensemble des variables. La différence entre les deux années d'étude semble là-aussi significative.

Il apparaît notamment que les notes de grammaire sont fortement corrélées avec les productions orales et les résultats au test final du cours de conversation, et de manière général au programme de e-learning, beaucoup plus que pour la cohorte de 2023-2024. Cela pourrait signifier que le nouveau programme aurait également eu un impact sur le cours de grammaire.

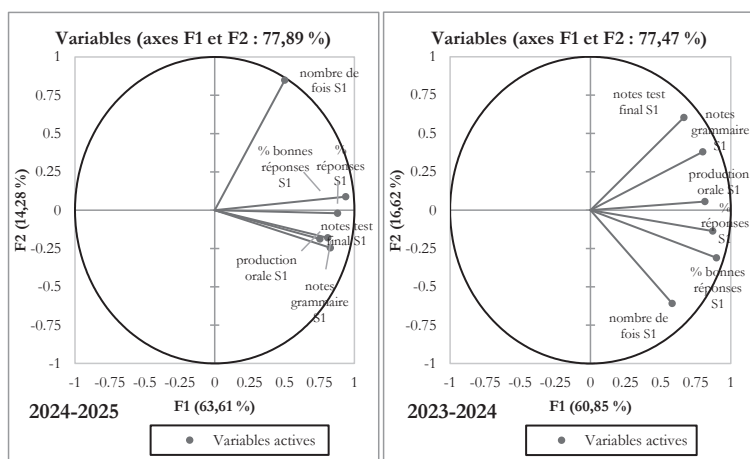


Figure 3 : Cercles de corrélation sur les variables du cours de conversation et de grammaire en 2023-2024 et 2024-2025.

Conclusion

Ainsi, par rapport aux questions de recherche initiales, les premiers résultats observés sont encourageants. Nous avons pu mettre en place un programme en ligne plus conséquent sans que cela ne nuise à la productivité et au rendement des étudiants. L'augmentation des productions orales est également un paramètre intéressant. Elles sont corrigées et évaluées par les enseignants, ce qui permet de voir les erreurs récurrentes (phonétiques, syntaxiques, lexicales) et faire une remédiation lors des cours suivants. C'est aussi un type d'activité moins sujette à une utilisation abusive de l'intelligence artificielle. La partie en distanciel d'un dispositif hybride est un complément précieux pour augmenter la pratique dans un contexte allophone. Il nous permet de travailler en présentiel principalement les interactions orales. Au niveau de la classe, nous avons ainsi pu constater davantage de dynamisme, la dimension ludique de certaines activités (notamment grâce à l'utilisation des cartes) a sans nul doute favorisé cette situation. De plus, il apparaît que la régularité et les habitudes d'apprentissage ont eu un impact bénéfique pour les étudiants.

Toutefois, cette étude présente certaines limites, en particulier sur la perception des étudiants et la période d'observation limitée (une seule année d'expérimentation). Nous n'avons malheureusement pas eu le temps de procéder à une enquête qualitative, notamment car nous avons dû apporter certaines

modifications au manuel en fonction des retours des étudiants et des professeurs chargés de ce cours. Il s'agira ainsi de confirmer ou d'infirmer les premières constatations et hypothèses abordées dans cette recherche, notamment par une étude statistique plus approfondie. Il sera intéressant d'analyser comment les avantages perçus dans ce nouveau programme se répercutent sur la progression des étudiants en deuxième année. Cette recherche sera ainsi poursuivie au travers d'une enquête auprès des étudiants pour évaluer leur perception du dispositif, mais aussi pour ceux qui sont maintenant en deuxième année, notamment en regard des cours qu'ils suivent actuellement de facture beaucoup plus classique.

Références

- Arpin, L et Capra, L. (2000). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? *Alsic*, Vol. 24, n° 2.
- Baccini, A. (2010). *Statistique Descriptive Multidimensionnelle*. Publications de l'Institut de Mathématiques de Toulouse. Université Paul Sabatier.
- Bensalem, D. (2010). En quoi la pédagogie de projet permet-elle de donner du sens à l'enseignement du français. *Synergies Algérie*, n°9, pp.75-82.
- Besse, P. (2011). *Exploration Statistique Multidimensionnelle*. Institut de Mathématiques de Toulouse, INSA de Toulouse.
- Brogère, G. (2012). Le jeu peut-il être sérieux ? Revisiter Jouer/Apprendre en temps de serious game ? *Australian Journal of French Studies*, Vol XLIX, N° 2, pp. 117-129.
- CECRL (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Clark, R.-E. (2009). Évaluer l'enseignement à distance Stratégies et avertissements. *Distances et savoirs*, 7(1), pp.93-112. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-93?lang=fr>.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et*

- seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. Planification de l'éducation, n°96. Institut International de Planification de l'éducation, UNESCO.*
- Derible, A. et Wiel, É. (2016). Conception et exploitation d'un dispositif d'exercices complémentaires en ligne. *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1), pp.140-159. https://doi.org/10.24495/rjdf.11.1-2_140
- Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final.* <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, romaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), Études didactiques, pp.19-36.
https://www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/2/1/2_KJ00009937526/_pdf/-char/ja
- Fredet, F. et Nikou, C. (2020). Phonétique, littérature et enseignement du FLE : théories et recherches. *Corela*, HS-30. <https://doi.org/10.4000/corela.9987>
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad - Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, Vol. 19, n°2. <https://doi.org/10.4000/alsic.2972>
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guo, Y. et Zhang, L. (2019). Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine). *Méthodal, Méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique*, 3, pp.169-186. <hal-02288888>
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Mouton, G. (2024). Changements en didactique du FLE au Japon : influences méthodologiques et évolutions des manuels. *Revue japonaise de didactique du français*, 19, pp.60-76. https://doi.org/10.24495/rjdf.19.1-2_60
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, Vol. 17.

<https://doi.org/10.4000/alsic.2773>

- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langue. Articuler présentiel et distanciel*. Les Éditions Didier.
- Li, J., Yin, Y. et Pu, Z. (2018). API et enseignement de la prononciation du français en Chine : médiation ou interférence ? *SHS Web Conf.* 46, 07005. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184607005>
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, n°5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue - Techniques et pratique de classe*. Paris : CLE International.
- Surcouf, C. et Giroud, A. (2017). L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE: un défi insurmontable ? *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, n° 105, pp.59-76. hal-04785988
- Surcouf, C. et Ausoni, A. (2021). Variation phonétique et compréhension du français parlé spontané en FLE. *Les Langues Modernes*, n°2/2021, pp.25-35. <hal-04784308>
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris, Hachette.