

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

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 vue de l'obtention du
DIPLOME EN ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION

Sous la direction de la
Prof. Bernadette Charlier

Magali Pétermann-Glaus
Centre de langues / Département du plurilinguisme et des langues étrangères,
Université de Fribourg

Septembre 2009

Table des matières

1. INTRODUCTION	3
2. CADRE THEORIQUE	4
2.1 CADRE CONCEPTUEL	4
2.2 TICE ET ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DES LANGUES	8
2.2.1 LES TICE : DU SUPPORT A L'OUTIL D'ENSEIGNEMENT	8
2.2.2 DE L'EAO A L'ALAO : REPERES METHODOLOGIQUES	9
3. PRESENTATION DU DISPOSITIF	13
3.1 LE CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT	13
3.2 LES ACTEURS ET LEURS ROLES	15
3.2.1 L'ETUDIANT	15
3.2.2 L'ENSEIGNANT	16
3.3 LES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT	18
3.3.1 « ECHO 1 », METHODE DE FRANÇAIS POUR DEBUTANTS	18
3.3.2 « MOODLE » : PLATEFORME D'APPRENTISSAGE	20
4. ANALYSE REFLEXIVE DU DISPOSITIF	22
4.1 PROBLEMATISATION	24
4.2 SCENARISATION DU DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE	24
4.2.1 DESCRIPTION	24
4.2.2 LES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	25
4.2.3 PRISE EN COMPTE DE L'APPRENANT	28
4.2.4 PLANIFICATION ET ARTICULATION DES ACTIVITES	30
4.2.5 EVALUATION DES APPRENTISSAGES	35
4.2.6 EVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT	37
4.3 EVALUATION ET REGULATION DU DISPOSITIF	40
4.3.1 EVALUATION EN DIX-SEPT DIMENSIONS	40
4.3.2 RÉGULATION	43
5. CONCLUSION	45
6. LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	48
7. BIBLIOGRAPHIE	49
8. ANNEXES	51

1. Introduction

Préambule

En retrouvant une identité abandonnée, celle d'étudiante, je ne pensais pas que mes stratégies d'enseignement subiraient autant de renversements. Pendant les deux années consacrées au suivi des modules Did@ctic, j'ai réalisé combien le risque d'enfermement dans ce que je croyais être un fonctionnement spécifique à mon champ, la didactique des langues, est fort. Or l'origine scientifique multiple des participants à la formation m'a poussée à me distancier de mes pratiques et réflexions, partageant ainsi un peu de mon vécu d'enseignante de Français langue étrangère au Centre de langues de l'Université de Fribourg. Ce don et contre don réflexif entre les participants a cependant mis à jour des réalités et des pratiques souvent communes. De même que des doutes et questionnements.

Intriguée par les modules consacrés aux technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement, j'ai souhaité pour mon travail de fin d'études, ancrer un de mes cours dans un environnement hybride en m'aidant en parallèle de l'analyse de mes pratiques et choix méthodologiques.

Présentation du projet

Mon projet se propose d'analyser un dispositif d'apprentissage hybride que j'ai créé pour l'année académique 08-09 pour des étudiants débutants en français. Il s'agissait de ma première expérience dans l'utilisation et la conception d'un dispositif alliant à la fois cours en présentiel et recours à une plateforme d'apprentissage. Mes pratiques d'enseignement ont donc été fortement modifiées. Tel était bien l'effet recherché ! Par ailleurs, la nouvelle direction du Centre de langues a recommandé à ses enseignants d'utiliser un manuel d'enseignement (jusqu'alors les enseignants, de français notamment, concevaient leur propre matériel d'enseignement). Une réforme stimulante ! Un espace – classe articulé autour de la méthode de français pour débutants « *ECHO 1* » a donc été ouvert sur Moodle au début du semestre d'automne. Cette nouvelle orientation a cependant fait naître une crainte. En effet comment s'assurer de l'efficacité de la plateforme comme soutien à l'apprentissage ? Mon travail ambitionne de répondre à cette question.

Plan du travail

Dans la première partie de ce travail, je m'arrêterai sur quelques notions théoriques puis dresserai un bref historique de l'évolution des méthodologies en français langue étrangère (désormais FLE) à la lumière de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (dorénavant TICE). Ce travail est avant tout une réflexion sur mes pratiques d'enseignante. Cependant me pencher sur la littérature m'a permis de mieux conceptualiser et d'ancrer plus en profondeur mes pratiques. Dans la deuxième partie, je présenterai plus finement les acteurs du dispositif et leur contexte d'enseignement / apprentissage puis j'analyserai à l'aide d'outils (scénario pédagogique, grille pluridimensionnelle) le dispositif mis en œuvre. Enfin les choix opérés seront remis en discussion dans la conclusion.

2. Cadre théorique

La transversalité des concepts sous-tendant l'implémentation d'un dispositif d'apprentissage hybride ne nous autorise pas pour autant l'économie de leur présentation. Nous verrons ensuite comment notre discipline, le FLE, trouve écho dans ce champ pluridisciplinaire.

2.1 Cadre conceptuel

Commençons par distinguer **dispositif d'apprentissage hybride** et **scénario pédagogique**. Mettant en lumière les phases préparatoires des activités d'apprentissage¹, le scénario pédagogique se présente comme « le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage » (Daele, 2003, p. 1). Les questions que l'enseignant est ainsi amené à se poser en amont permettent la prise en compte de l'ensemble des données du contexte d'enseignement.

Le concept de **dispositif** trouve son origine dans le champ de la technique et désigne alors « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » (Le

¹ Un scénario pédagogique est présenté et analysé au chapitre 4.

Robert, 1975 cité par Peraya, 1999, p. 153). Terme récemment adopté dans le champ de la didactique, sa définition se voit souvent réduite à cette dimension de cadre d'enseignement sans que les articulations entre ses composants ne soient clairement démontrées. Holtzer (2002) définit le dispositif comme :

« un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE {langue étrangère} combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centre de ressources, espaces de conversation...), chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction pédagogique spécifique (enseignement, autoapprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...). Un dispositif {...} implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité. » (p. 14)

Relevons la pluralité des espaces en interaction composant le dispositif². Dans cette définition, la **notion d'hybridité** est facultative. S'articulant autour d'actes plus ou moins conscients ou guidés (du guidage de l'étudiant vers l'autonomie aux devoirs à faire à la maison), le dispositif d'apprentissage se déroule bien en des lieux distincts, s'appuyant ou non sur un environnement technologique. Cette notion semble cependant évoluer vers une plus grande reconnaissance dans la présentation de dispositifs pensés et aménagés dans ET hors de l'espace classe (à distance). A ce stade, la définition du dispositif de formation mérite alors d'être affinée. Charlier, Deschryver et Peraya (2006) dépassent l'articulation entre présence, distance et environnement technologique en proposant la définition suivante :

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

L'**innovation** dans la mise en place d'un dispositif hybride est essentielle. La formation en des espaces pluriels doit apporter une réelle plus-value à l'enseignement qui mérite alors d'être repensé. Comme le précise les auteurs, l'« articulation de moments de formation en présentiel et à distance {...}, l'usage d'un environnement technopédagogique ainsi que la mise en œuvre d'un

² Définition rejointe par celle de Peraya (1999) : « Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres ». (p. 153)

accompagnement humain³ » (exercé par l'enseignant, des pairs ou des tuteurs extérieurs ; l'accompagnement sera différent d'un dispositif à l'autre, dépendant de l'orientation pédagogique) sont les dimensions caractéristiques d'un dispositif innovant.

L'articulation de séances d'apprentissage en présentiel et à **distance** (notion aujourd'hui fortement rattachée aux technologies de l'information et de la communication, grâce à Internet notamment) représente donc une des caractéristiques principales des dispositifs hybrides. Une longue histoire précède cependant ce concept qui remonte au XIX^{ème} siècle et à l'apparition des cours par correspondance. Ainsi l'apprentissage à distance a évolué avec les avancées technologiques, du timbre-poste à l'utilisation de l'Internet (Glikman, 2002). Pour notre part, nous en retiendrons quatre caractéristiques :

- *Recours à des ressources médiatisées*
- *Décloisonnement du lieu d'apprentissage*
- *Majoritairement asynchrone⁴*
- *Autoapprentissage intégré à une structure éducative*

La notion d'**autoapprentissage** mérite ici d'être précisée afin de la distinguer de l'apprentissage à distance. Barbot (cité par Jeannot, 2006) définit l'autoapprentissage en langue comme {des}

« situations dans lesquelles l'apprenant décide d'apprendre une langue et comment le faire, sans suivre de cours, à partir de ressources pédagogisées (manuels d'autoapprentissage, cours à la radio, à la télévision, par correspondance) ou de celles des médias (multimédias inclus) ou d'autres formules. » (p. 66)

La responsabilisation de l'étudiant est pour Barbot éclairante. L'enseignant intervient en amont dans la conception de matériel mais suppose une réelle autonomie de l'apprenant. Choix épistémologique différent pour Mangenot (2002), lui aussi spécialiste en enseignement des langues, où l'autoapprentissage s'accommode de

³ Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p. 482)

⁴ Le développement des technologies (les chats, la vidéoconférence ou les forums) permet aujourd'hui un apprentissage à distance synchrone.

l'intervention ou du recours plus direct à une personne – ressource. Il propose une définition plus nuancée, dont se dégagent trois types d'autoapprentissage :

- *l'autoapprentissage libre, sans aucune intervention de l'enseignant (on retrouve la définition de Barbot) ;*
- *l'autoapprentissage guidé, présence d'un moniteur compétent en langue (référant, personne - ressource, tuteur) ;*
- *l'autoapprentissage intégré, lien avec ce qui se fait en présentiel où l'enseignant donne des tâches à réaliser en dehors des périodes en classe.*

Le concept **d'autonomie** étroitement lié à la notion d'autoapprentissage et soutenu par les TICE mérite ici d'être clarifié. Une distinction entre « travail en autonomie » et « autonomie de l'apprenant » est cruciale. L'autonomie de l'apprenant⁵ se réfère à l'apprenant qui tend vers l'autodidaxie et se fixe ses propres objectifs, ses stratégies d'apprentissage, sa progression, son cadre de travail, sélectionne ses ressources d'apprentissage et s'autoévalue sans recourir à un enseignant, tuteur ou toute structure de formation. Le travail en autonomie⁶ suggère lui des phases d'apprentissage hors de l'espace et / ou du temps d'apprentissage guidé par l'enseignant. Ainsi, l'autonomisation de l'étudiant peut être un objectif du travail en autonomie. Pour cela, la réalisation de tâches peu complexes dirigées par l'enseignant ne suffiront pas (par exemple, travailler avec un cédérom les formules de salutations). Des compétences de l'ordre de *l'apprendre à apprendre* (savoir-devenir) doivent être développées (par exemple en indiquant à l'apprenant où trouver des ressources d'apprentissage, et en le laissant opérer ses propres choix, afin de se les approprier).

Nous soutenons la thèse de la formation à distance comme vecteur d'autonomie grâce au recours aux ressources médiatisées. Dans ce sens, nous citerons, en guise de conclusion à ce chapitre, deux concepts-clés étroitement liés qui relèvent

⁵ Ou l'autoapprentissage chez Barbot.

⁶ Par parallélisme avec la note ci-dessus, il serait tentant de rapprocher le travail en autonomie à la définition de l'autoapprentissage intégré de Mangenot. Rapprochement à notre sens valide, tant qu'il n'est pas fait allusion à une autonomisation de l'étudiant. Dimension absente de la définition de l'autoapprentissage intégré de Mangenot.

également du dispositif d'apprentissage : la **médiatisation** et la **médiation**. La **médiatisation** se réfère à la « mise en dispositif médiatique {des contenus d'apprentissage} et relève de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique » (Peraya, 2009, p. 4). La **médiation** qualifie l'interaction entre une personne et le dispositif. Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p. 479) distinguent plusieurs formes de médiation :

- « relationnelle (elle porte sur la relation entre les sujets),
- sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument),
- sémiocognitive (elle porte sur la connaissance de l'objet),
- praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action),
- réflexive (elle porte sur le sujet lui-même, et implique une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage) ».

On retrouve ces dimensions dans le rapport qu'entretient l'apprenant en langue avec son sujet d'étude. L'approche actionnelle, courant méthodologique actuel dont se réclament les méthodes d'enseignement récentes, place la dimension relationnelle au centre du processus d'apprentissage, considérant l'apprenant comme un acteur social.

2.2 TICE et enseignement / apprentissage des langues

L'enseignement / apprentissage des langues a toujours été étroitement lié aux technologies de l'information et de la communication. Invention de Théodore Rosset, éminent phonéticien, le premier laboratoire de langues voit le jour en 1904 à Grenoble (Cuq et Gruca, 2005). Et bien qu'il faille attendre un demi siècle pour assister à sa démocratisation au sein des centres de langues ou des universités, force est de constater que les méthodologies suivent de très près l'évolution des technologies, obligeant les enseignants à une réflexion pédagogique constante.

2.2.1 Les TICE : du support à l'outil d'enseignement

Les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement concernent aussi bien les outils que les supports à l'apprentissage.

Peraya (2006) retrace et éclaire l'évolution fonctionnelle des TICE. De simples supports dans les années soixante assurant la transmission de savoirs, elles suivront les avancées technologiques. Au début des années septante, la télévision fait son entrée dans les ménages avec comme conséquence directe un intérêt nouveau pour l'image comme outil d'apprentissage de la langue dans les classes. Les années quatre-vingts sont synonymes de développement des outils de communication technologiques avec l'essor de l'informatique personnelle. Les premiers logiciels de reconnaissance vocale (bien que peu convaincants, encore à ce jour) font leur apparition dans les programmes informatiques d'apprentissage des langues. Les réseaux de communication informatique (Internet) qui vont permettre l'essor de l'apprentissage à distance bénéficient, dès le début des années nonante, d'un intérêt soutenu qui ne cesse de croître.

2.2.2 De l'EAO à l'ALAO : repères méthodologiques

La jungle terminologique du champ du FLE, et plus largement des langues étrangères, est révélatrice de l'évolution des pratiques d'enseignement et des avancées techniques et conceptuelles. A la fin des années soixante, nous assistons à l'émergence de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), première vraie incursion du champ de l'informatique dans celui des langues. A partir des années quatre-vingts, la centration sur l'apprenant, principe fondamental de l'approche communicative, génère une mutation en ALAO, Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur. Warschauer (in Mangenot, 2002) distingue trois périodes majeures dans le développement de et vers l'ALAO :

- « behavioristic CALL » {années cinquante-soixante, prémices de l'ALAO} : les applications se fondent sur des exercices répétitifs, pour lesquels l'ordinateur semble bien adapté ;
- « communicative CALL » {années quatre-vingts} : l'ordinateur est toujours utilisé comme tuteur, mais pour développer des compétences communicatives, il est également utilisé comme stimulus et comme outil ;
- « integrative CALL » {fin des années nonante} : grâce au multimédia (cédéroms) et à Internet, on a maintenant la possibilité de proposer un environnement d'apprentissage plus authentique, où les différentes aptitudes (écouter, lire, écrire) sont plus intégrées. » (p.129)

Réduit à une dimension diachronique, cette présentation laisserait supposer que toute avancée conceptuelle s'accompagne de nouveaux supports, outils et tâches à

réaliser dépassant les pratiques pédagogiques antérieures. Or, et comme l'a montré Hirschsprung (2005), de nombreux sites ou didacticiels récents (sortis après 1999) s'appuient sur des courants méthodologiques jugés pourtant révolus par les didacticiens des langues. Nous en avons sélectionné quelques-uns que nous mettons en regard de l'évolution des courants théoriques.

La **méthodologie traditionnelle** (dite grammaire - traduction) s'appuie sur les pratiques d'enseignement des langues anciennes. Référence à une langue normative, usage important d'un métalangage, place prépondérante accordée à la grammaire et à la littérature, thèmes et versions en guise d'activités, telles sont ses principales caractéristiques. Visant le développement de savoirs (savoir - redire), la mémorisation est le vecteur de cette méthodologie. Le site *French Assistant.com*⁷ s'appuie sur ce courant.

Below is a couple of example sentences using ALLER	
English	French
They are going to the cinema	Ils vont au cinéma
I am going to the swimming pool	Je vais à la piscine
We are not going to the Zoo	Nous n'allons pas au Zoo
She is going to the restaurant	Elle va au restaurant
They are going to the moon !	Ils vont sur la Lune !
I am going to the Champs-Élysées	Je vais aux Champs-Élysées
LET'S GO! Nous allons au Pub !	

Figure 1 : French Assistant, leçon 3, débutant

La **méthodologie directe** (début XX^{ème}) cherche à se démarquer des pratiques d'enseignement des langues mortes et privilégie une approche globale active par questions - réponses de l'enseignant à l'étudiant sans recours à la langue source ou première et en s'appuyant sur le monde extra ou paralinguistique (mimiques, dessins entre autres). L'accent est mis sur le développement de la compétence orale. L'écrit passe en second plan et est intégré à la séquence pédagogique comme déclencheur d'activités orales avant tout.

⁷ www.frenchassistant.com

La **méthodologie audio - orale** (années cinquante) bénéficie de l'apport de la linguistique structuraliste et du béhaviorisme et de son schéma: stimulus – réponse – renforcement. Le langage n'est alors qu'une marque du comportement humain que l'on peut conditionner. Il s'agit d'acquérir un certain nombre d'habitudes langagières à partir de dialogues à manipuler (substitution et manipulation). C'est l'avènement des exercices structuraux et des laboratoires de langues (répétitions de structures jusqu'à leur mémorisation et automatiser). La gamme de logiciels *Tell me more*⁸ se réclame de cette méthodologie.

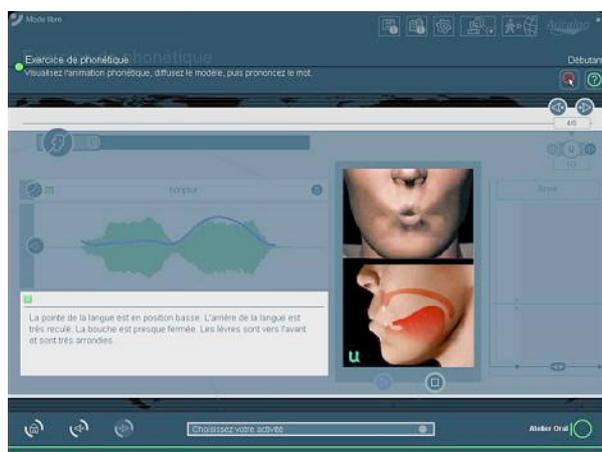


Figure 2 : Tell me more, phonétique

La **méthodologie structuro-globale audiovisuelle** (années soixante - septante) voit le jour sous l'impulsion de la linguistique appliquée et fait entrer l'image dans la classe. Support privilégié, les dialogues véhiculant des structures langagières sont contextualisés permettant ainsi un premier accès au sens globalisé (par l'utilisation d'images vidéo). Le développement d'actes de communication en classe repose alors sur des outils non verbaux et le paraverbaux (gestuelle, intonation, contexte social,...) mis en situation.

« La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent ». (Cuq et Gruca, 2005, p. 261)

Les quatre compétences fondamentales sont travaillées (expression et compréhension orales et écrites) avec une prédominance de l'oral sur l'écrit. C'est le

⁸ <http://fr.tellmemore.com>

cas de nombreux cédéroms de méthodes utilisées aujourd'hui⁹ qui mettent en scène des dialogues de la vie quotidienne (contextualisés grâce à l'image-vidéo).

L'**approche communicative** (depuis les années quatre-vingts), sous l'influence de l'analyse de discours, de la pragmatique ou encore de la linguistique de l'énonciation, a pour objectif d'apprendre à communiquer en langue étrangère. S'éloignant de l'axe paradigmatique qui jusqu'alors accordait un statut privilégié à l'enseignant (détenteur du savoir à transmettre), l'approche communicative place l'apprenant au centre de son apprentissage et favorise l'interaction entre pairs. La notion de *compétence de communication* se développe se décomposant en plusieurs composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Les exercices de simulation (récrétant des situations de la vie courante) sont alors privilégiés¹⁰.

Enfin aujourd'hui les travaux publiés par le Conseil de l'Europe et dont les réflexions alimentent le *Cadre européen commun de référence pour langues*¹¹, préconisent l'**approche actionnelle**. Cette méthodologie apparaît comme le continuum de l'approche communicative en y ajoutant l'idée de « tâches » à accomplir. L'apprenant est vu comme un « acteur social » qui doit mobiliser « l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales), pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière » (Tagliante, 2006). *ECHO 1*¹² support d'enseignement présenté plus loin dans ce travail (chapitre 3.3.1) s'en réclame.

Nous retiendrons de la perspective actionnelle un changement de paradigme où l'enseignement de la langue se fait au service d'un acte social et non plus pour elle-même.

⁹ Par exemple, *Tempo 1*, méthode de français (cédérom d'accompagnement), édition Didier, 2000. Cette méthode se réclame clairement de l'approche communicative, les contraintes techniques rencontrées par les concepteurs nous obligent à la rattacher plutôt à la méthodologie structuro globale (voir aussi Hirschsprung 2005).

¹⁰ On citera pour exemple la gamme de logiciels *Je vous ai compris*, www.neuroconcept.com, Université de Lille

¹¹ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, 2001

¹² Girardet J., Gibbe C. (2008). Clé International

Nous avons tenté de présenter succinctement l'évolution des méthodologies en FLE en offrant en guise d'exemplification un ancrage médiatisé. Cela a pu paraître parfois anachronique. Cependant l'évolution des méthodologies s'articule autour d'un modèle intégratif, se nourrissant (le plus souvent, et c'en est heureux) des concepts innovants des pratiques les plus anciennes pour ensuite les dépasser. Il n'y a donc rien d'« antipédagogique » à y recourir pour des activités ponctuelles à condition qu'elles s'inscrivent dans une dynamique conceptuelle contemporaine. L'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) ne se réclame pas d'une méthodologie particulière mais offre le plus souvent un soutien à l'apprentissage qui est lui pensé et modalisé dans une orientation conceptuelle définie. Nous relèverons donc le potentiel intégratif des environnements d'ALAO.

3. Présentation du dispositif

L'apprentissage des langues est certainement un des domaines pour lesquels il existe le plus grand nombre de logiciels, didacticiels ou cédéroms permettant de « se passer » du soutien de l'enseignant. Leurre, volonté mercantile ou réponse à de réels besoins tel n'est pas ici notre propos.

En outre, tout dispositif s'inscrit dans un contexte particulier d'enseignement et est réalisé pour un public spécifique par des spécialistes (de la langue et / ou des TICE). Il est crucial de garder à l'esprit ces spécificités pour ne pas se tromper d'objectifs et proposer un parcours d'apprentissage médiatisé qui fasse sens tout en offrant une valeur ajoutée à l'enseignement.

Le dispositif que nous proposons d'analyser concerne un enseignement de français langue étrangère pour débutants à l'Université de Fribourg.

3.1 Le contexte d'enseignement

Le Centre de langues où se déroule notre enseignement est rattaché au Rectorat de l'Université de Fribourg et assure la formation en langues étrangères (français, allemand, italien et anglais) des étudiants de toutes les facultés de l'Université.

L'enseignement adopte l'esprit du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) dont l'existence est motivée par la nécessité :

- d'une base commune pour l'élaboration des programmes de langues, la conception d'examens et de manuels ;
- d'un cadre descriptif pour fixer les objectifs d'apprentissage d'une langue afin de l'utiliser dans le but de communiquer ;
- de fixer les connaissances et habiletés à acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. (CECR, 2001, p. 9)

Des crédits ECTS sont accordés aux étudiants remplissant les exigences propres aux différents cours. L'adoption des ECTS (processus de Bologne), et de la grille de niveaux du CECR, répond à une stratégie politique de positionnement de l'Université de Fribourg dans le réseau de formation supérieure européen. Cet outil permet d'améliorer la transparence (parfois toute relative dans la pratique, reconnaissons-le) entre les institutions de même que la mobilité des apprenants en langues.

Enfin, rattaché au Centre de langues, le Centre d'autoapprentissage met à la disposition des étudiants des supports d'apprentissage, tels que Cédéroms, Internet, cassettes audio et vidéo ou encore supports imprimés pour permettre l'apprentissage individuel des langues ou apporter un complément aux cours de langues proposés par le Centre. Libre d'accès mais réservé aux étudiants et au personnel de l'Université, ce centre de ressources favorise le travail en autonomie et la personnalisation de l'apprentissage. Les utilisateurs peuvent se référer à un étudiant-tuteur assurant la fonction de « surveillant » et d'aide logistique et technique. Pour des conseils personnalisés d'apprentissage (choix d'un parcours d'apprentissage, sélection des supports), un enseignant spécialisé reçoit et conseille sur rendez-vous. Il propose en outre un parcours négocié d'apprentissage en autonomie guidée (avec ECTS)¹³.

¹³ Pour une présentation du Centre d'autoapprentissage : <http://sr-sax-81.unifr.ch/centredelangues/fr/courses/lernangebote/selbstlernen>

3.2 Les acteurs et leurs rôles

Le cadre d'apprentissage passé en revue, il est temps de nous attarder sur les acteurs du dispositif et leurs spécificités : les étudiants (vingt-trois au semestre d'automne 08 et seize au semestre de printemps 09) et une enseignante.

3.2.1 L'étudiant

Inutile de rappeler que tout étudiant se définit non à travers une mais plusieurs identités. Essayons de relever les caractéristiques des étudiants que nous accueillons dans notre cours.

L'étudiant universitaire

L'enseignement universitaire vise un apprentissage en profondeur à travers des tâches cognitives de haut niveau (entraînement et développement de l'esprit de synthèse, d'analyse et de réflexion). Un regard distancié sur la tâche est ainsi sollicité. L'étudiant doit donc être en mesure de « tirer des enseignements de son propre apprentissage et {...} prendre conscience qu'il n'y a pas de vision du monde unique et que celle qui lui a été proposée par ses professeurs en est une parmi d'autres, tout comme celle qu'il se construit ». (Henri, 2003, p. 74)

L'apprenant en langue

Faisant écho à l'étudiant universitaire, l'étudiant en langue est acteur de son apprentissage¹⁴. La langue devient donc un vecteur accompagnant l'étudiant dans la réalisation de tâches quotidiennes (faire des achats, manger au restaurant, pratiquer des activités de loisirs) dans son univers endolingue. En phase initiale de leur apprentissage de la langue, les étudiants de mobilité de notre cours auront donc des tâches à accomplir qui s'appuieront sur des outils linguistiques simples, le paraverbal ou qui viseront le développement de stratégies compensatoires. Par ailleurs les étudiants bénéficieront du contexte bilingue du canton de Fribourg et de son université.

¹⁴ Approche actionnelle, chapitre 2.2.2

L'étudiant et les TICE

Les étudiants de l'Université de Fribourg sont en contact permanent avec un environnement technologique (utilisation de leur compte e-mail ou encore par l'inscription aux cours via Gestens). On tiendra donc pour acquis l'utilisation des outils informatiques de base. Ceci ne devant toutefois pas occulter les spécificités techniques liées à l'utilisation de la plateforme d'apprentissage Moodle.

L'étudiant de mobilité

Le développement d'un capital de mobilité, de stratégies de médiation (à travers une meilleure compréhension de l'autre), ainsi que le transfert de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être figurent parmi les compétences développées par les étudiants de mobilité au cours de leur séjour. Pour beaucoup, le développement de ces compétences passe par l'apprentissage de la langue¹⁵. Ces nouvelles habiletés s'inscriront alors dans un processus à long terme que l'étudiant continuera de faire évoluer après son retour, au niveau professionnel par exemple.

3.2.2 L'enseignant

L'enseignant de langue

Les méthodes d'enseignement ont évolué et avec elles le métier d'enseignant. De transmetteur de savoir dans son acception classique, l'enseignant se fait aujourd'hui co-constructeur des connaissances et aide au développement de compétences (notamment en conseillant l'apprenant ou encore en organisant la matière de formation).

L'enseignant de langue et les TICE

Dans le cadre de l'implémentation d'un enseignement médiatisé, plusieurs acteurs, outre les étudiants, peuvent intervenir. Ainsi, développeurs, tuteurs, formateurs, didacticiens travailleront de concert pour maximiser la plus-value de l'apprentissage et du dispositif associé. A ces différents acteurs sont habituellement rattachées

¹⁵ Afin d'offrir aux étudiants de mobilité nouvellement arrivés à Fribourg une acclimatation, tant linguistique que culturelle, en douceur, le Centre de langues organise avant chaque début de semestre un cours intensif de français. A l'issue de ce cours, nombreux sont les étudiants qui choisissent de continuer leur apprentissage de la langue.

diverses fonctions spécifiques : réflexion théorique, création de support, transmission de contenus, encadrement technique et pédagogique. Cependant, les contraintes spatiotemporelles et économiques ne permettant pas toujours le travail conjoint de spécialistes, en tant qu'enseignante nous assumerons donc souvent plusieurs fonctions.

Françoise Demaizière, une des premières didacticiennes du FLE à s'être intéressée aux TICE en les inscrivant dans l'enseignement des langues, relevait déjà cette difficulté de positionnement des différents intervenants en situation d'enseignement hybride. Pour l'auteur (1992),

« le didacticien est celui qui a une maîtrise suffisante de la matière pour pouvoir la réorganiser en fonction d'un type de scénario de présentation particulier. {...}. Quant au formateur, au praticien de terrain, il est habitué à transmettre des contenus mais dans un cadre autre que l'EAO. {...} Sa formation a souvent, malheureusement, surtout consisté à lui apprendre à mettre en œuvre telle ou telle méthode {plutôt qu'à} concevoir du matériel pédagogique. {...} Le formateur non habitué à créer des matériaux ni à adopter une attitude de didacticien sera souvent démuné pour collaborer avec des spécialistes d'EAO. » (p. 188-189)

Une redéfinition de notre métier d'enseignante en contexte médiatisé s'impose. Aux compétences pédagogiques s'ajouteront des connaissances dans l'utilisation d'outils informatiques et de leur organisation. L'implémentation d'un dispositif médiatisé s'avérera pour l'enseignant inexpérimenté souvent chronophage et le temps consacré risque de ne pas être considéré par l'institution. Le formateur évoluant dans un contexte médiatisé devra donc acquérir certaines compétences techniques qui ne sauraient cependant remplacer une équipe expérimentée en TICE (développeurs, logisticiens). Si, pour Guichon (2006), le développement de compétences transverses « dotent l'enseignant de savoirs complexes », nous rejoignons l'auteur quand il avance qu'

« il ne s'agit pas de faire pour se « colleter » aux outils, mais de détenir suffisamment de connaissances pour {...} être en mesure d'entretenir un dialogue collaboratif avec une équipe de médiatisation, chacun dans son domaine de spécialité, chacun à même de comprendre les visées et les contraintes de l'autre afin de mettre des compétences partagées au service de l'apprentissage médiatisé » (p.21).

Introduire les TICE en contexte d'apprentissage d'une langue nous amènera donc à devoir répondre à des questions non seulement pédagogiques mais également informatiques. Au Centre de langues de l'Université de Fribourg, les étudiants ont pour seul référent leur enseignant. C'est donc naturellement vers lui qu'ils se dirigent en cas de problèmes. Par chance, en tant qu'enseignante, nous pouvons compter sur l'équipe du Centre de nouvelles technologies et celle de Didactique universitaire qui nous soutiennent par l'organisation de cours de formation, l'accès à de nombreuses ressources¹⁶ ou la facilité de contact par e-mail. Le partage de connaissances et d'expériences entre pairs (entre collègues de bureau par exemple) relève aussi des stratégies que nous devons développer pour la mise en place efficiente de scénarios d'apprentissage médiatisés.

3.3 Les supports d'enseignement

3.3.1 « ECHO 1 », méthode de français pour débutants

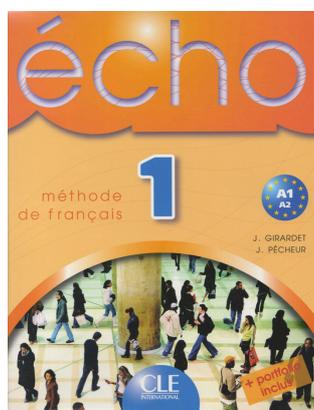


Figure 3 : Echo 1, ensemble pédagogique

La méthode choisie pour cet enseignement se réclame de la méthodologie communicative et de l'approche actionnelle¹⁷. *ECHO 1*¹⁸ tient compte de l'origine souvent hétérogène des apprenants et est donc conçue pour un enseignement tout

¹⁶ Notamment sur leur site Internet.

¹⁷ Voir supra chapitre 2.2.2

¹⁸ GIRARDET J., GIBBE C. (2008). *Echo 1, méthode de français pour débutants*. Ensemble pédagogique. Paris : Clé International.

en français. Le but général de la méthode est d'apprendre ensemble à « survivre » en français. Dans cette perspective, l'étudiant est amené à prendre en charge son apprentissage. *ECHO 1* favorise cette approche en offrant un ensemble pédagogique intéressant :

- un livre de l'élève (avec un portfolio)
- un cahier personnel d'apprentissage (avec CD audio et corrigés)
- un fichier d'évaluation (pour l'enseignant)
- un guide pédagogique
- trois CD audio collectifs
- un DVD

Le *Portfolio* et le *Cahier personnel d'apprentissage* permettent à l'étudiant de développer son autonomie et de prendre en charge une partie de son apprentissage. En effet, il n'est pas toujours aisé d'atteindre un haut degré de concentration dans une salle de classe où de nombreux parasites peuvent empêcher la concentration. Ce *Cahier personnel* offre en regard du contenu du *Livre de l'élève* un approfondissement des thèmes (lexicaux, grammaticaux, pragmatiques et socioculturels) qui permet ainsi à l'étudiant d'avancer à son rythme. Un livret avec les corrigés favorise cette autonomie.

Au niveau A1, la qualité du matériel, le choix de l'iconographie et des documents authentiques sont autant de facteurs de motivation qui aident à l'apprentissage. *ECHO 1*, à première vue, semble répondre à ces critères. En nous penchant sur le déroulement type d'une leçon, les documents révèlent cependant leurs limites¹⁹. Les leçons présentent une structures identiques et débutent par une double page « Interactions » qui « propose un ou plusieurs documents choisis pour leur pouvoir déclencheur d'expression orale ou écrite » (Girardet et Gidde, 2008, *Guide pédagogique*, p.11). Bien que richement illustrée, on regrette toutefois la disproportion d'informations écrites dans cette double page (annexe 1²⁰). La double

¹⁹ Nous n'entrerons pas dans une analyse détaillée de la méthode, seuls les aspects les plus marquants seront exposés.

²⁰ L'annexe 1 présente la leçon 6 de *Echo 1*.

page suivante, « Ressources », propose deux ou trois points de langue accompagnés d'exercices de systématisation. Un corpus permet à l'étudiant d'induire les règles du système de la langue. La troisième double page, « Simulations », confronte l'étudiant « aux situations orales interactives qu'il aura l'occasion de vivre dans un pays francophone » (Girardet et Gidde, 2008, *Livre du professeur*, p.12). Les situations proposées sont parfois un peu naïves pour un public adulte et mettent en lumière la difficulté de la reproduction de situations « authentiques » en classe. Enfin une page « Ecrits » en lien avec une page « Civilisations » permet de développer des savoirs et des savoir-faire langagiers et socioculturels. Très franco-française, il revient à l'enseignant de contextualiser les supports à la réalité socioculturelle de sa classe.

Il est souvent difficile d'opérer des choix parmi les ensembles pédagogiques existants. Aucune méthode n'est utilisable « clé en main », il nous revient d'adapter les exercices, de détourner les activités pour coller au plus près à la réalité de nos classes.

3.3.2 « Moodle » : plateforme d'apprentissage

L'Université de Fribourg, à l'instar d'autres universités de Suisse, met depuis quelques années à la disposition de ses enseignants une plateforme d'enseignement / apprentissage. Ce support offre de nombreuses fonctionnalités permettant ainsi d'apporter une réelle plus-value à un cours, de la simple base de dépôt de documents au développement de tests en ligne. Nous reviendrons plus loin dans ce travail sur les activités testées avec nos étudiants.

Moodle nous a permis de déposer des documents – ressources (fiches de grammaire et exercices supplémentaires à imprimer). Nous avons en outre tenté d'intégrer cet outil dans notre dispositif d'enseignement afin de développer l'hybridité du scénario mis en place et de favoriser l'acquisition par les étudiants de nouvelles connaissances et compétences en dehors de l'espace-classe. Ainsi, à titre d'exemple, nous avons développé une activité de bilan récapitulatif proposé à l'issue

de chaque leçon et ouvert des espaces de dépôt de devoirs. Nous avons opté pour une visualisation thématique (soir un thème par leçon de la méthode)²¹.

Chaque leçon par souci de visibilité conserve la même structure :

- *l'intitulé de la leçon*
- *un dossier grammatical réunissant des fiches en format PDF et des exercices*
- *des documents divers*
- *un espace devoir*
- *un bilan récapitulatif sous forme d'exercices autocorrectifs*



Figure 4 : répartition thématique des leçons SA / SP

Par ailleurs un métathème propose des documents généraux (plan du cours, bibliographie, sitographie et un forum d'informations générales). Enfin signalons encore que les activités mises en ligne et les thèmes Moodle ont été dévoilés aux étudiants au fur et à mesure de la progression du cours.

²¹ Nous proposons une analyse critique de notre cours dans le chapitre 4.

The screenshot displays a web interface for a French course. The main content area is titled 'Aperçu des thèmes' and features the course title 'COURS DE FRANÇAIS A1 -> A1.2 SA08 -> SP09' in large blue letters. Below the title is a book cover for 'écho 1' (niveau A1) with the subtitle 'Manuel de français'. Underneath the book cover is a list of resources with document icons: 'Plan du cours SA08', 'Plan du cours SP09', 'FLE sur le web', 'ECHO sur le web', 'Bibliographie', and 'Forum des nouvelles'. The interface is divided into three columns. The left column, 'Mes cours', includes an 'Administration' section with links for 'Me désinscrire de FLE_A1M' and 'Profil'. The right column, 'Dernières nouvelles', contains sections for 'Activité récente', 'Activités' (with links for 'Devoirs', 'Forums', 'Ressources', and 'Tests'), and 'Personnes' (with a link for 'Participants').

Figure 5 : métathème du cours de français débutant

4. Analyse réflexive du dispositif

La conceptualisation d'un scénario pédagogique présentant une valeur ajoutée (c'est le vœu que nous formulons) pour l'apprentissage s'élabore en étapes distinctes mais néanmoins étroitement liées. Nous avons emprunté à Guichon (2006, p.8), puis adapté, son schéma mettant en lumière le processus de construction d'une recherche-développement d'un dispositif d'apprentissage médiatisé en langues.

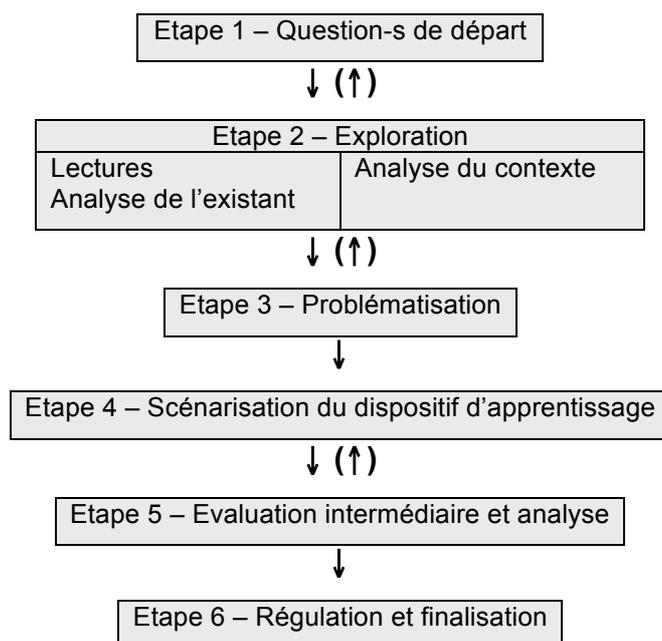


Figure 6 : étapes de l'implémentation d'un dispositif d'apprentissage

En guise de questions de départ et pour offrir ainsi une aide à la scénarisation, les points suivants que nous empruntons à Charlier (2007) nous semblent particulièrement importants :

- « Quels sont les objectifs d'apprentissage poursuivis ?
- Comment envisage-t-on de mettre en œuvre une régulation du dispositif ?
- Comment envisage-t-on de tenir compte des différences individuelles ?
- Quelles sont les conditions d'apprentissage développées ?
- Sont-elles favorables à un apprentissage en profondeur ?
- Comment les apprenants seront-ils préparés à l'usage du dispositif (tant au plan technologique que pédagogique) ? » (pp 17-18)

Les éléments de l'étape 2, *Exploration*, ont été présentés dans le chapitre 3. Nous n'y reviendrons donc pas. Pour l'implémentation des étapes 3 à 6, nous avons choisi la matrice d'un scénario pédagogique²². Aide à la conception d'un enseignement ou d'une séquence d'apprentissage, cet outil facilitera par ailleurs le travail réflexif lors de la phase d'évaluation.

²² Canevas proposé par Charlier (2007, pp 19-26)

4.1 Problématisation

L'enseignement en présentiel seul (3 heures – bloc par semaine pendant l'année académique) ne permet pas aux étudiants d'atteindre le niveau objectif du cours (A1). En effet, trois périodes hebdomadaires de 45 minutes sont insuffisantes pour traiter toutes les compétences communicatives intermédiaires (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite et oral en interaction). Ce constat né d'une réflexion préliminaire lors de la préparation de l'enseignement nous a amenée à nous interroger sur les activités à privilégier en présentiel et celles potentiellement réalisables à distance ainsi que sur leur modalité d'enseignement. Le recours à un scénario pédagogique hybride fait alors sens. Afin de favoriser un climat interactif en classe, nous avons sélectionné les activités où la composante orale est stimulée. Comme nous le verrons dans la phase de planification (chapitre 4.2.4), l'étudiant est amené à s'exprimer oralement lors d'activités de simulation (dialogues, jeux de rôles) mais également en situation de méta-apprentissage, lorsqu'un travail sur le fonctionnement de la langue est demandé. Les activités individuelles d'écriture ou de systématisation de structures de la langue (exercices de grammaire) ont elles été développées à distance grâce à la plateforme Moodle.

4.2 Scénarisation du dispositif d'apprentissage

Le scénario pédagogique nous a permis de définir le rôle des acteurs et le déroulement des activités d'apprentissage.

4.2.1 Description

Notre enseignement, « Cours de français langue étrangère, niveau objectif A1²³ », s'inscrit dans le cadre de la promotion des échanges d'étudiants entre l'Université de Fribourg et ses partenaires européens et internationaux. Nous accueillons donc prioritairement des étudiants de mobilité. Cet enseignement se déroule sur l'année académique (intitulé objectif A1.1 au semestre d'automne et objectif A1.2 au

²³ Selon les critères définis par le Cadre européen commun de référence pour les langues.

semestre de printemps). Notons encore que son financement est soutenu par le Service des relations internationales.

L'objectif général du cours sur l'année consiste en la compréhension et l'utilisation d'expressions familières et quotidiennes dans un but de communication simple. L'apprentissage est soutenu par la méthode *ECHO 1*. L'enseignement sur l'année couvre les huit premières leçons. Trois ECTS par semestre sont accordés à l'étudiant s'il remplit les conditions, à savoir : participation active et réussite de l'examen écrit de fin de semestre.

ECTS prévus pour l'activité	3			
Durée estimée pour l'apprenant (heure / semaine)	Face à face : 3	Travail personnel : env. 2 (réparties entre le cahier d'apprentissage et Moodle)		
Personnes ressources	Enseignant : 1	Tuteur : -	Apprenants : 20 (moyenne des deux semestres)	Soutien technique : Centre NTE

Tableau 1 : description du cadre d'apprentissage

4.2.2 Les objectifs d'apprentissage

Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, la définition des objectifs permet à l'étudiant et à l'enseignant d'optimiser l'apprentissage et ainsi d'évaluer les acquis de ce processus. La formulation des objectifs doit permettre à l'apprenant de savoir :

*d'où il vient,
où il est et
où il va.*

Trois catégories d'objectifs sont à distinguer dans le processus de développement de la compétence communicative :

Les objectifs généraux indiquent les résultats attendus à la fin d'un cours (ou d'une séquence d'apprentissage).

Pour notre enseignement : comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes dans un but de communication simple.

Les objectifs spécifiques affinent ou démultiplient l'objectif général permettant ainsi une évaluation fiable et valide.

On définira ici des objectifs propres à chaque unité d'enseignement. Prenons pour exemple la leçon 6 : décrire et raconter un repas ou une fête.

Les objectifs intermédiaires ne sont pas poursuivis pour eux-mêmes mais parce qu'ils constituent un passage obligé pour atteindre les objectifs spécifiques.

Ainsi pour l'exemple ci-dessus, nous poserons en objectifs intermédiaires l'emploi des articles partitifs ou encore la découverte du vocabulaire de la nourriture²⁴.

Les méthodologies contemporaines s'appuient sur les travaux de Bloom²⁵ et sa taxonomie à six niveaux²⁶ pour formuler les objectifs d'apprentissage. Dans sa volonté de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, Bloom a suggéré une liste de verbes d'actions catégorisés en fonction de la complexité croissante de la tâche à accomplir. Jean-Marie De Ketele²⁷ a lui développé une taxonomie qui intègre la notion de compétence. Cette notion apparaît comme la mobilisation de ressources (les savoirs) pour faire face à une situation – problème. Quatre types de savoirs spécifiques ressortent de sa taxonomie :

Les savoir-redire et savoir-refaire : reproduire un acte appris ou donné sans y apporter de modification significative.

Les savoir-faire convergents : savoir-faire pratiques et cognitifs de type application impliquant un travail de transformation du message ou du geste. La situation dans laquelle ils s'exercent n'est pas la même que celle qui a servi à leur apprentissage.

Les savoir-faire divergents : permettent le passage d'un apprentissage en surface à un apprentissage en profondeur. On peut alors parler de développement de compétences et de résolution de tâches complexes.

Les savoir-être et savoir-devenir : les savoir-être deviennent une habitude intériorisée, les savoir-devenir font référence à la capacité de se mettre en projet et de faire face au changement et de s'y adapter²⁸ (Charlier, 2007, pp 31-32)

²⁴ L'annexe 2 présente les objectifs des huit leçons du cours annuel.

²⁵ Benjamin Bloom, (1913-1999) psychologue et pédagogue américain, a consacré ses recherches aux objectifs d'apprentissage.

²⁶ Bloom classe les opérations demandées au cours d'évaluations des apprentissages des plus simples au plus complexes. Il a défini une taxonomie à six niveaux : 1 : la connaissance ; 2 : la compréhension (niveau inférieur des activités cognitives) ; 3 : l'application ; 4 : l'analyse (niveau moyen) ; 5 : la synthèse et 6 : l'évaluation ou l'esprit critique (niveau supérieur).

²⁷ Jean-Marie De Ketele est Professeur émérite en Sciences de l'Education de l'Université catholique de Louvain en Belgique.

²⁸ La taxonomie de De Ketele expose en réalité sept niveaux distincts, en ce sens que les savoir-faire convergents et divergents se subdivisent tous deux en savoir-faire **cognitifs** convergents et

En adoptant la taxonomie de De Ketele, les objectifs généraux de notre cours peuvent se distribuer ainsi :

	Objectifs ²⁹
Savoir-refaire / Savoir-redire	Reproduire des expressions et des phrases simples et isolées sur les gens et les choses (par exemple : saluer, se présenter).
Savoir-faire convergents	Adapter les actes de paroles à une situation donnée (par exemple : choisir entre formel ou non formel).
Savoir-faire divergents	Interagir dans des situations contextes nouvelles, mobiliser les ressources linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche demandée (par exemple : répondre à des questions personnelles, sur le lieu d'habitation, les goûts et poser le même type de questions).
Savoir-être / Savoir-devenir	Prendre la parole spontanément pour intervenir dans une discussion, donner son avis sur un sujet de la vie courante (par exemple : demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir).

Tableau 2 : objectifs d'apprentissage

En outre, les objectifs du cours tiendront compte des besoins des étudiants (chapitre 4.2.3) et des critères fixés pour chaque niveau de langue par le CECR. Le cadre a par ailleurs défini les objectifs en termes de compétences à l'aide de descripteurs³⁰ tendant, selon leurs auteurs, à l'exhaustivité de l'usage de la langue. Ces descripteurs mettent en lumière trois composantes qui ressortent de la compétence à communiquer :

- *linguistique*
- *sociolinguistique*
- *pragmatique*

La compétence communicative dans notre cours s'articule autour d'activités de réception et production orales et écrites, et d'activités langagières en interaction visant l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre touchant

divergents et en savoir-faire **pratiques** convergents et divergents. Quant aux savoir-être, ils se distinguent des savoir-devenir. Par souci de facilité d'utilisation, sa taxonomie est communément réduite aux quatre niveaux présentés dans le corps de notre travail.

²⁹ Pour une présentation des objectifs du cours, voir l'annexe 2.

³⁰ L'annexe 3 présente les descripteurs définis par le CECR pour le niveau A1.

principalement aux domaines de la sphère privée (échanges ordinaires : rencontres, achats, loisirs) et dans une moindre mesure au professionnel – éducationnel.

Par le recours à une méthode d'apprentissage, nous devons en outre tenir compte de la progression et des objectifs fixés par ce support d'enseignement.

4.2.3 Prise en compte de l'apprenant

L'enseignement à distance médiatisé asynchrone garantit à l'étudiant un rythme de travail personnel pour autant qu'il dispose de ses propres outils informatiques. Sinon, et c'est encore le cas pour bon nombre d'entre eux, l'apprenant sera dépendant des salles informatiques et des contraintes liées à leur environnement (bruit, file d'attente, etc.). Cette dimension est à considérer. Un questionnaire sur les outils à disposition des étudiants et sur leur facilité d'utilisation permettrait de mieux connaître notre public et ainsi de consacrer une partie de la première leçon à une présentation plus ou moins détaillée des outils d'enseignement. En effet, bien que Moodle serve de support à l'enseignement à un nombre de cours toujours plus important au sein de l'Université de Fribourg, chaque enseignant choisit ses activités en regard des besoins de son enseignement. Certaines fonctionnalités de la plateforme peuvent ainsi être totalement inconnues des étudiants (ou a contrario, les étudiants peuvent se prévaloir d'une plus grande maîtrise que l'enseignant). Lors de la première séance du cours (au semestre d'automne 08), nous n'avions pas suffisamment considéré cette dimension. Le temps nécessaire et par ailleurs consacré à la présentation des supports à l'apprentissage lors de la première séance a été sous-estimé. En effet, nous avons alors présenté la plateforme et les différentes activités (devoirs par exemple) au beamer mais sans permettre aux étudiants de tester cet outil. En cours de semestre, le peu de devoirs rendus nous a alertée. Nous avons alors proposé une séance d'utilisation et de présentation personnalisée de la plateforme au Centre d'autoapprentissage. En remédiation, la moitié de la première séance du semestre de printemps a été consacrée à la présentation des outils, des activités et des ressources de la plateforme. Pour ce faire et permettre à chacun de travailler et de découvrir ce support à son rythme, la séance a eu lieu au Centre d'autoapprentissage. Le repérage des étudiants peu à

l'aise avec les technologies a ainsi été facilité et nous avons pu leur apporter un soutien personnalisé.

Autre variable individuelle d'importance : la dimension affective et sociale. Si certains étudiants ne reculent pas devant une prise de risque³¹, d'autres ont besoin d'être mis en confiance. Nous avons ainsi veillé à définir différentes modalités de travail : en groupe, en binôme ou individuellement. Certains étudiants préfèrent travailler sans le regard extérieur de l'enseignant alors que leurs pairs ont besoin de relances, d'être confortés dans leur apprentissage (à distance comme en présentiel). Un encadrement différencié des étudiants a été proposé. Ainsi, ils ont pu à choix nous contacter par e-mail ou prendre rendez-vous. Une heure de réception (sans rendez-vous) des étudiants dans notre bureau a par ailleurs été fixée. En situation d'apprentissage à distance, l'étudiant travaille à son rythme. Il nous semble dès lors important de pouvoir lui offrir un encadrement qui en tienne compte. Enfin, nous restions à la disposition des étudiants à la fin du cours pour répondre à leurs questions (pédagogiques ou administratives).

La variété des modalités de travail, tout comme la diversification des supports de travail, a également pour conséquence de favoriser la motivation. La prise en compte du contexte d'apprentissage est ici également primordiale afin de favoriser des activités qui font sens pour l'apprenant. Nous avons signalé que les activités de systématisation sont principalement réalisées à distance (chapitre 4.1) pour permettre une plus grande interaction en présentiel. Il convient toutefois de varier les types d'exercices à distance afin d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et de favoriser ainsi un climat propice au développement de l'autoapprentissage. Car en effet,

« les apprenants ont assez souvent une réaction de résistance vis-à-vis de l'auto-apprentissage parce que c'est une nouveauté un peu traumatisante et qu'il est beaucoup plus sécurisant d'être pris en charge » (Pothier, p. 114)

Afin d'offrir un contexte d'apprentissage rassurant, nous avons proposé aux étudiants qui le souhaitent de revoir ensemble (sur rendez-vous, pendant notre

³¹ Prendre la parole en public peut être anxiogène et s'apparenter à une mise en danger, avec le souci de garder la face ; alors que pour d'autres, cette même situation est vécue avant tout comme une opportunité affranchie de tout jugement négatif.

heure de réception ou à la fin de la séance) leur *Cahier personnel d'auto-apprentissage*³² pour mesurer les difficultés éventuelles et les aider à trouver des activités ou des ressources supplémentaires sur la plateforme ou au Centre d'autoapprentissage. La mise à disposition de ressources ciblées a par ailleurs favoriser l'autonomisation de l'apprenant qui peu à peu s'est affranchi du guidage que nous lui offrons. Ainsi, nous avons reçu en correction des textes ou des exercices qui n'étaient pas demandés ou proposés en devoirs ni même en activités supplémentaires (non obligatoires) mais que l'étudiant avait trouvés par lui-même.

La motivation et l'autoapprentissage peuvent aussi être favorisés en éveillant la curiosité de l'apprenant ; notamment en lui demandant, par exemple, de petites recherches sur Internet ou des activités d'observation et d'écoute en dehors de l'espace classe. On le sensibilise ainsi à la langue en contexte³³.

4.2.4 Planification et articulation des activités

L'organisation des contenus est un préalable à la planification des activités. Comme le souligne Demaizière et Dubuisson (1992),

« il convient d'abord dans une première étape d'examiner avec soin le domaine que l'on va couvrir, et également, en corollaire, ce que l'on ne va pas introduire ». (p. 264)

Poser sur papier le déroulement des activités en regard des objectifs d'apprentissage permet la conception d'activités adéquates. Le tableau ci-dessous³⁴ et les commentaires qui suivent explicitent une séquence pédagogique type. Nous distinguons *séquence pédagogique* de *séance*. Pour notre enseignement³⁵, nous appelons *séquence pédagogique* le contenu d'une unité d'enseignement (c'est-à-dire une leçon de la méthode *ECHO 1*) et le temps dévolu à son enseignement /

³² Le Cahier offrant un livret de corrigés, les étudiants travaillent en autonomie avec cet outil. Nous leur indiquons cependant en fin de séance quels sont les exercices en rapport avec la matière vue en classe.

³³ Par exemple la première activité à distance proposée, tableau 4, chapitre 4.2.4

³⁴ Tableau tiré d'un travail de l'auteur présenté dans le cadre du module A6, formation Did@ctic, SP09, « Usage des technologies pour l'enseignement et les apprentissages » par A. Daele et H. Platteaux.

³⁵ Ce cours de trois périodes académiques suivies (bloc) a lieu chaque semaine sur l'année académique. Il couvre les leçons 1 à 4 de la méthode au semestre d'automne et 5 à 8 au semestre de printemps.

apprentissage, en présentiel et à distance. Nous appelons *séance d'enseignement / apprentissage*, un cours de trois périodes académiques de 45 minutes hebdomadaire en présentiel. Trois séances sont consacrées à une séquence d'enseignement / apprentissage, auxquelles s'ajoutent le travail à distance (environ six heures par séquence). Le travail à distance pour une séquence est également réparti sur une période de trois semaines, un léger décalage est souvent admis (notamment pour le rendu des devoirs). Pour clarifier notre propos :

<i>Semaine 1 – Séance 1</i>	<i>Séquence 1</i>	<i>Leçon 1</i> « <i>Bonjour à tous</i> »
<i>Semaine 2 – Séance 2</i>		
<i>Semaine 3 – Séance 3</i>		
<i>Semaine 4 – Séance 4</i>	<i>Séquence 2</i>	<i>Leçon 2</i> « <i>Au travail !</i> »
<i>Semaine 5 – Séance 5</i>		
<i>Semaine 6 – Séance 6</i>		

Tableau 3 : répartition des deux premières séquences d'apprentissage

	Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Evaluation de l'apprentissage	
En présence	<p>Intentions : Exploration, imprégnation <i>Observation d'un texte : premier bain thématique</i></p> <p>Médias : Livre de l'élève / rétro</p> <p>Acteurs : Etudiants travail en sous-groupes</p> <p>Enseignant animateur</p> <p>Mise en commun</p>	<p>Intentions : Repérage des éléments nouveaux <i>(même texte que activité 1)</i></p> <p>Médias : Livre de l'élève / rétro</p> <p>Acteurs : Etudiants travail en sous-groupe travail individuel</p> <p>Enseignant ressource (aide aux étudiants à leur espace de travail)</p>	<p>Intentions : Analyse, contextualisation et explicitation des éléments nouveaux</p> <p>Médias : Tableau / rétro / Livre de l'élève</p> <p>Acteurs : Etudiants travail individuel ou en binôme</p> <p>Enseignant secrétaire puis transmetteur (explications supplémentaires, feedback)</p>	<p>Intentions : Systématisation <i>Fixation des nouvelles structures et champ lexicaux ; exercices structuraux oraux</i></p> <p>Médias : Langage oral / rétro</p> <p>Acteurs : Etudiants travail individuel ou en binôme</p> <p>Enseignant transmetteur puis ressource</p>	<p>Intentions : Réinvestissement et production <i>Production guidée puis libre (résolution de situations - problème nouvelles, simulation)</i></p> <p>Médias : Langage oral</p> <p>Acteurs : Etudiants en groupe (travail collaboratif)</p> <p>Enseignant ressource</p>	<p>Exercices en ligne de systématisation à l'écrit Dépôt de devoirs</p>	<p>Exercices écrits de bilan (autoévaluation)</p>
A distance	<p>Recherche sur un aspect socioculturel du thème abordé</p>	<p>Ressources complémentaires</p>	<p>Tableau récapitulatif (ressource)</p>	<p>Exercices en ligne de systématisation à l'écrit Dépôt de devoirs</p>	<p>Production écrite individuelle</p>	<p>Exercices écrits de bilan (autoévaluation)</p>	
Processus d'apprentissage	<p>Exploration et imprégnation</p>	<p>Méta-apprentissage - réflexion</p>	<p>Transmission - réception - transmission - provisionnement en ressources</p>	<p>Pratique - guidage</p>	<p>Création confortation et confrontation</p>		

Tableau 4 : déroulement des activités d'apprentissage d'une séquence d'enseignement

Commentaires du tableau

Le tableau ci-dessus présente le déroulement d'une séquence d'enseignement (couvrant une leçon de la méthode). Pour exemplifier nos propos, nous nous référerons à la leçon 6, intitulée « Bon appétit » :

Objectif général du cours : Compréhension et utilisation des expressions familières et quotidiennes dans un but de communication simple.
Objectifs spécifiques de la leçon : Décrire et raconter un repas ou une fête.
Objectifs intermédiaires de la leçon : Emploi des articles partitifs ; interrogation et réponses oui – si – non La nourriture ; les repas ; la fête.

Tableau 5 : objectifs de la leçon 6

Notons que l'orientation de la tâche vise une pratique de la langue en situation. Les exercices structuraux ou les enseignements théoriques doivent offrir des clés d'accès à l'univers socioculturel véhiculé par la langue, et ce même au niveau débutant.

Cinq activités (auxquelles nous pouvons ajouter une étape d'évaluation) caractérisent l'enseignement d'une séquence d'apprentissage. Etant donné le nombre important d'étudiants (23 au semestre d'automne), la fréquence de l'enseignement et la densité du programme, les activités orales sont privilégiées en classe et les activités écrites (exercices et productions) à distance.

Suivant un apprentissage par découverte et analyse réflexive, nous avons établi pour l'étudiant des étapes qui doivent le conduire à construire son apprentissage.

Ainsi, en présentiel, nous commençons par la présentation d'un document témoin (annexe 1, p. ii et iii). L'étudiant à travers une série de questions portant sur l'observation du texte est amené à identifier la thématique ou le type de texte. Les deux étapes suivantes se concentrent sur la découverte et l'analyse des éléments linguistiques nouveaux. A travers une activité de repérage des éléments contextualisés et à l'aide de ses connaissances antérieures, l'étudiant doit expliciter les règles (méta-apprentissage) de fonctionnement du point de langue. Les étapes des activités quatre et cinq permettent à l'étudiant de fixer les structures grâce à des exercices structuraux (principalement oraux). Par exemple :

*Remettre dans l'ordre un dialogue
Associer questions et réponses
Associer propos et locuteur (ici, serveur et client)*

La production demandée est ensuite de moins en moins guidée pour terminer par une activité de simulation (jeu de rôle) permettant le réinvestissement et une appropriation des éléments de la séquence.

*Deux clients entrent dans un restaurant. Ils demandent le menu.
Ça ne leur plaît pas...
Ils demandent des plats qui ne sont pas sur la carte.
Le serveur ne peut répondre à leur demande.
Ils essayent de trouver une solution.*

Certaines activités orales se déroulent face à la classe et font l'objet d'une évaluation formative à laquelle le groupe-classe est amené à participer. Ainsi pour l'activité décrite ci-dessus, les étudiants devront être attentifs au respect de la consigne et veiller à la bonne utilisation du lexique et des formules d'adresse. Ils donneront ensuite leur feedback que nous compléterons ou ajusterons.

En présentiel, l'étudiant doit donc à la fois collaborer avec ses pairs, négocier avec un collègue ou se pencher sur ses pratiques d'apprentissage. La variété des méthodes d'enseignement (individualiste, collaborative, transmissive) maintient l'intérêt et la motivation des étudiants.

Notre rôle d'enseignante peut consister en l'animation de la séquence (guide du travail de l'étudiant), en la transmission de ressources aux étudiants (présentation de supports d'aide à l'apprentissage), à la retranscription au tableau ou au rétroprojecteur du fruit des réflexions des étudiants (enseignant – secrétaire), ou en l'apport d'aide aux étudiants à leur espace de travail.

Cette variété de pratiques est encore en partie absente de l'apprentissage à distance. En effet, à ce stade de développement de notre scénario, la méthode est avant tout individualiste et les activités centrées sur des objectifs de type *savoir-faire*

convergent. Ainsi l'étudiant trouvera des documents-ressources déposés en format PDF ou Word contenant des guides grammaticaux, des fiches de vocabulaire, des liens vers des exercices en ligne de systématisation à l'écrit³⁶. En fonction de ses besoins, l'étudiant approfondira ou révisera les thèmes abordés en classe.



Figure 7 : thème 6 et contenu du dossier grammaire

Exception faite des activités de devoirs à déposer sur la plateforme (production écrite en rapport avec la thématique de la leçon), les exercices à disposition des étudiants sur la plateforme sont facultatifs. L'étudiant choisira donc en fonction de ses besoins les activités qui lui conviennent (exercices en ligne ; fiches à imprimer, à compléter puis à remettre à l'enseignante ; appropriation de fiches théoriques). A l'issue de chaque leçon, un bilan autocorrectif est proposé aux étudiants sur Moodle (démarche autoévaluative pour l'étudiant de son apprentissage).

4.2.5 Evaluation des apprentissages

Evaluation formative :

Cette tâche est pleinement intégrée dans le processus d'apprentissage. D'une séance à l'autre, les étudiants sont tenus de réaliser différents travaux ou exercices à domicile. La correction est individualisée et se fait (en fonction de l'exercice) en deux temps :

³⁶ Des propositions de régulation sont avancées au chapitre 4.3

1. *l'étudiant reçoit sa copie où le passage ou le mot erroné est souligné ; il apporte la correction nécessaire*
2. *puis retourne son travail à l'enseignante qui le recorrige.*

Ce processus de réflexion oblige l'étudiant à analyser son erreur, à se pencher sur les ressources mises à sa disposition sur la plateforme (et que nous signalons dans nos corrections). La correction peut aussi faire l'objet d'un travail collaboratif. Lors d'activités de productions écrites, les erreurs marquantes ou récurrentes sont relevées. Nous proposons alors un corpus d'extraits de productions d'étudiants (le plus souvent sous forme de phrases) en classe. Les apprenants travaillant en binôme corrigent puis expliquent à l'ensemble du groupe classe les corrections effectuées. Nous leur donnons ensuite un feedback et des explications supplémentaires si nécessaire. Notons que les extraits proposés restent anonymes.

Un deuxième type d'évaluation formative est proposé sous forme d'allocorrection. Une production écrite réalisée en binôme en classe³⁷ sera dans un premier temps corrigée par une autre paire. Les correcteurs seront amenés à expliquer leurs remarques aux étudiants rédacteurs. En cas de désaccord, une négociation sera menée afin de trouver un consensus. Les rôles sont ensuite inversés. Nous récupérons alors les copies avec le nom des rédacteurs et correcteurs et donnons un feedback au groupe concerné lors de la séance suivante.

L'activité autoévaluative de bilan sur Moodle propose des exercices conçus en regard des objectifs linguistiques de la méthode. Avouons toutefois que le feedback automatique n'indique que la réponse correcte mais ne donne pas de lien vers des ressources explicatives. Il incombe à l'étudiant de se référer aux documents mis à disposition sur la plateforme. Ajouter dans le feedback la référence de la fiche explicative conférerait à cette activité une fonction réellement formative.

³⁷ Cette activité peut également être réalisée sur la base de productions individuelles à distance. Dans ce cas, des dyades seront constituées en présentiel ou chaque étudiant fera corriger son texte à un pair puis corrigera ensuite celui de son collègue.

Evaluation sommative certificative :

A la fin du semestre, l'étudiant se soumet à un contrôle des connaissances sous forme d'examen écrit d'une heure portant sur la matière du cours (exercices de rédaction, de compréhension de texte et de maîtrise des structures de la langue). Il s'agit d'une évaluation critériée. Il importe d'avoir en tête lors de sa conception, les objectifs du cours et les descripteurs du CECR pour le niveau A1 afin de garantir la validité et la fidélité du test. Seuls les éléments communicatifs du niveau A1 seront ainsi évalués. Une erreur relevant d'un niveau d'apprentissage autre ne sera pas relevée. Trois ECTS sont attribués en cas d'obtention de la moyenne³⁸ à l'évaluation finale. Une attestation est alors délivrée à l'étudiant.

L'évaluation a lieu l'avant-dernière semaine de cours afin de permettre une correction en classe lors de la séance conclusive et ainsi d'explicitier ce qui a posé problème.

4.2.6 Evaluation de l'enseignement

L'évaluation de l'apprentissage renvoie l'enseignant à l'évaluation de son enseignement. Une épreuve, ou une tâche, mal réussie par l'ensemble du groupe-classe est un indicateur suggérant alors à l'enseignant une reformulation théorique, ou encore une meilleure sélection d'activités. Une remédiation s'imposera donc.

L'évaluation de l'enseignement est une étape importante car elle permet d'améliorer la qualité d'un cours mais aussi de recueillir le degré de satisfaction des étudiants et d'avoir accès à leurs représentations de la situation pédagogique. Elle permet alors d'ouvrir un dialogue et de clarifier certaines attitudes ou performances lors du feedback aux étudiants. Dans le cadre de cet enseignement, nous avons proposé un questionnaire (anonyme) comprenant des questions fermées sur une échelle en cinq points (annexe 4). Deux questions ouvertes permettent aux étudiants de s'exprimer librement sur le cours. Réalisée trois semaines avant la fin du cours, l'évaluation de l'enseignement est commentée lors de la dernière séance.

³⁸ Notation sur 6 (6 étant la meilleure note), moyenne à 4, échelle au ½ point.

Les deux graphiques ci-dessous rendent compte des évaluations de l'enseignement pour le semestre d'automne 08 (échantillon de 20 étudiants sur 23 inscrits) et de printemps 09 (échantillon de 11 étudiants sur 16 inscrits).

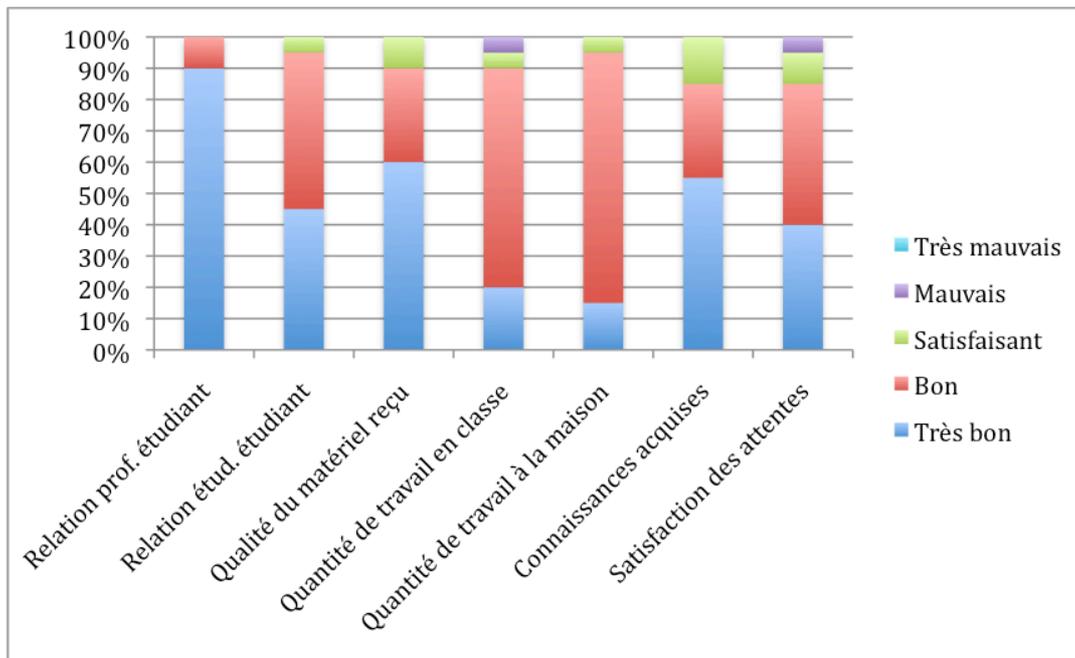


Figure 8 : évaluation de l'enseignement SA08

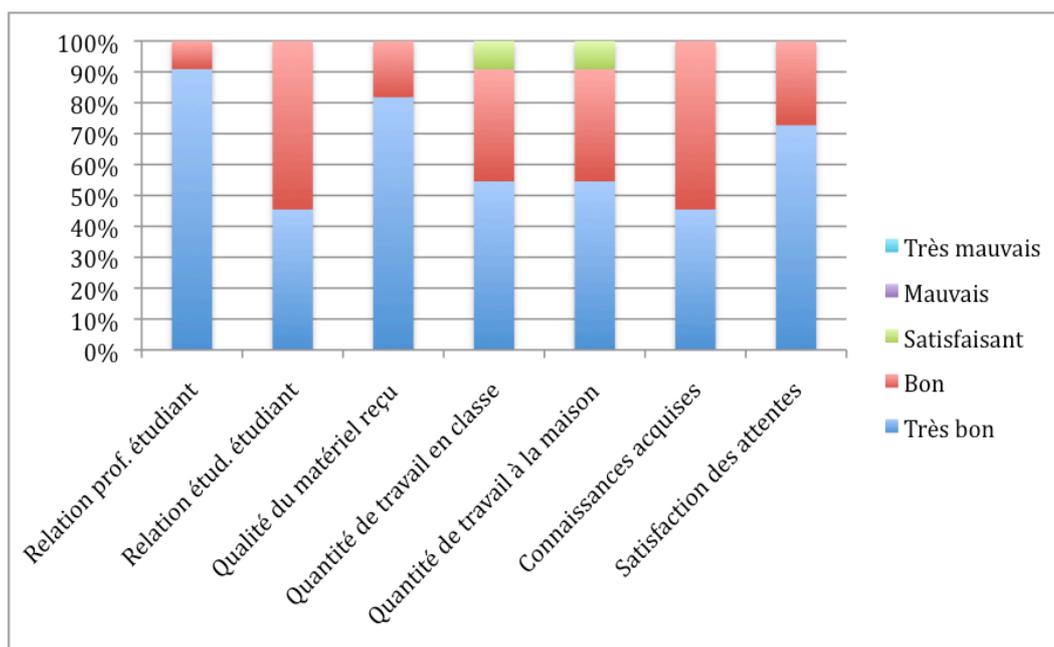


Figure 9 : évaluation de l'enseignement SP09

Il ressort de ces évaluations que l'ambiance en classe est bonne (élément important pour le développement de la motivation de l'étudiant). Les questions ouvertes ont permis de préciser les réponses au questionnaire. Ainsi la part « satisfaisante » ou « insuffisante » de l'item « Quantité de travail à la maison » s'explique par la considération d'un travail trop important sur Moodle. Les devoirs obligatoires ne nous semblent pas démesurés (le positionnement de la majorité du groupe classe le justifie). Il se peut néanmoins que les étudiants concernés n'aient pas considéré le caractère facultatif de certaines tâches. Nous pourrions mieux faire ressortir (dans un dossier spécifique) ces activités à l'avenir. D'autres réponses ouvertes, comme par exemple le niveau hétérogène des étudiants (certains sont débutants absolus alors que d'autres ont quelques connaissances de français, cependant insuffisantes pour être intégrés à un niveau plus élevé) et la fréquence insuffisante du cours (1 fois par semaine) peuvent expliquer le résultat des items « Quantité de travail en classe » et « Satisfaction des attentes ». Les questions ouvertes ont également confirmé le caractère formatif de la procédure de correction des devoirs en deux temps (chapitre 4.2.5 *Evaluation formative*).

A la fin du semestre d'automne 08, nous avons proposé un court questionnaire d'évaluation de la plateforme Moodle afin de connaître les premières réactions des étudiants sur ce support à l'enseignement que nous présentions pour la première fois.

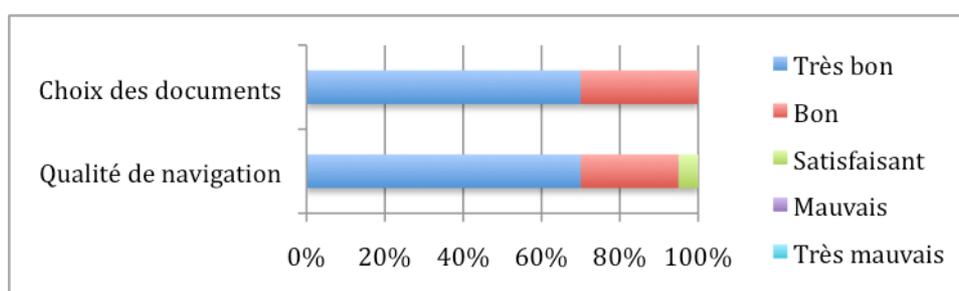


Figure 10 : appréciation de la plateforme Moodle

Si l'évaluation du dispositif a montré l'utilité de la plateforme, elle a également fait apparaître ses manques. Nous pensions, notamment, en affichant des liens vers des sites portail proposant des exercices langagiers répondre (peut-être un peu simplement certes) aux besoins hétérogènes des étudiants et stimuler leur

autonomie. Le questionnaire a révélé qu'un meilleur guidage des étudiants est nécessaire. Nous avons fait évaluer cet outil par les étudiants à la fin du semestre d'automne afin de nous permettre d'accéder à leurs représentations. Quelques réaménagements se sont donc avérés nécessaires, et le seront encore !

L'évaluation du cours sur Moodle sera dorénavant complètement intégrée à l'évaluation de l'enseignement en fin de semestre³⁹.

4.3 Evaluation et régulation du dispositif

Pour la phase d'évaluation globale de notre dispositif, nous nous inspirerons d'une grille élaborée par Amaury Daele et all. (2003)⁴⁰ permettant de questionner un scénario pédagogique. Puis nous proposerons des solutions de régulation aux différentes activités proposées.

4.3.1 Evaluation en dix-sept dimensions

Cette grille d'analyse (annexe 6) va nous permettre d'objectiver notre scénario pédagogique et amènera ainsi une meilleure régulation du dispositif. Soulignons encore, comme le précise Daele et all. (2003), que

« cette méthodologie peut s'appliquer en recherche, en conception, en implémentation et en évaluation » (p. 7).

Les axes définis pour la réflexion se répartissent en quatre catégories (Daele et all, 2003, p.4) :

- orientation et choix pédagogique de départ
- acteurs et rôles
- activités (d'apprentissage)
- outils et processus

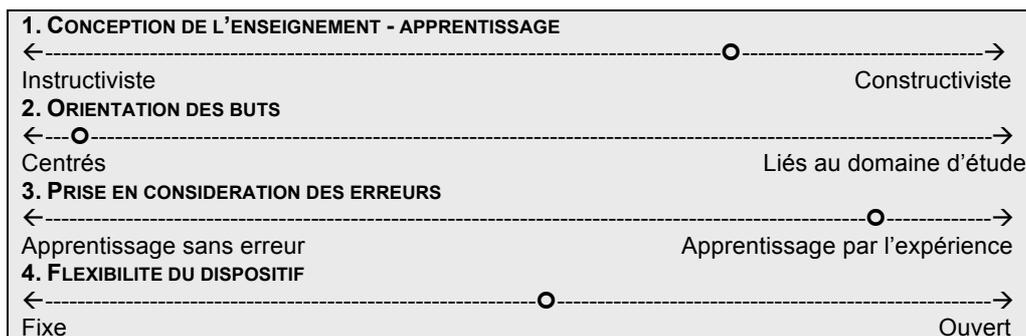
³⁹ Une version provisoire du questionnaire d'évaluation de l'enseignement pour le semestre prochain est proposée en annexe 5.

⁴⁰ Cette grille a été présentée dans le cadre du module A6 de la formation Did@ctic, semestre de printemps 2009.

Commentaires de la grille d'analyse⁴¹

Nous ne reviendrons ici que sur les items qui n'ont pas fait l'objet de commentaires spécifiques dans les chapitres antérieurs de ce travail.

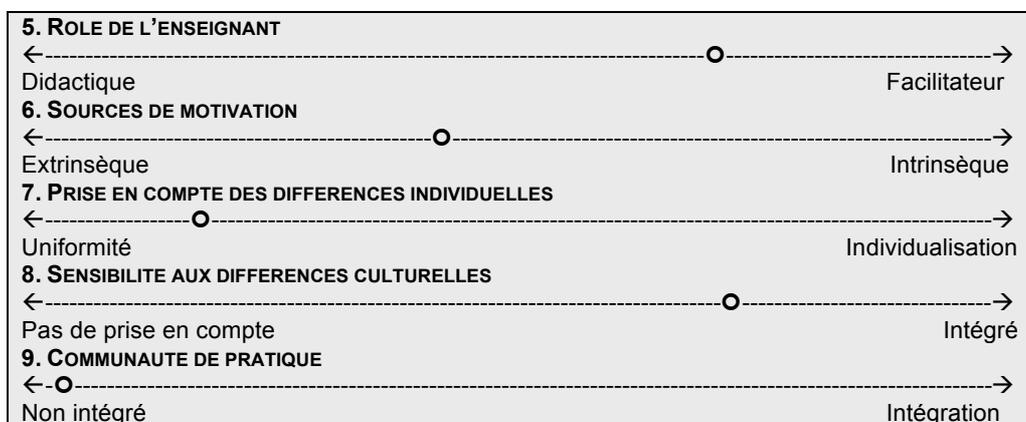
- *Orientation et choix pédagogiques de départ (items 1-4)*



L'apprentissage est ici vécu à travers une construction des connaissances où l'étudiant est acteur de son apprentissage. Ainsi l'étudiant choisira les activités complémentaires sur Moodle en fonction de ses besoins. En présentiel, nous veillerons à guider l'apprenant dans son processus de découverte du domaine de la langue. Les buts sont ainsi centrés sur des objectifs bien précis mais toutefois non spécifiquement reliés aux domaines d'études des apprenants. La gestion de l'apprentissage semi-ouverte se partage entre activités à distance (asynchrones) et en présentiel (synchrones).

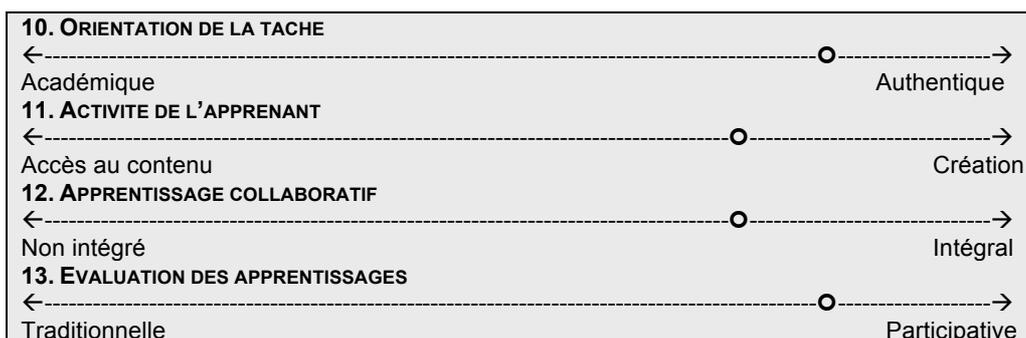
⁴¹ Nous avons fragmenté la grille d'analyse (annexe 6) dans le corps de notre travail pour la clarté de la présentation.

- *Acteurs et rôles (items 5 - 9)*



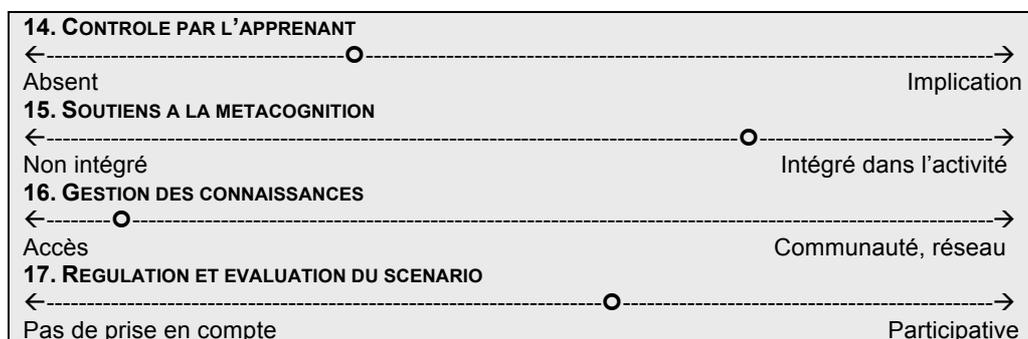
Une meilleure connaissance des motivations personnelles des apprenants permettrait un meilleur guidage des activités à distance. En l'état actuel du dispositif, il est difficile d'énoncer si les objectifs personnels des apprenants (motivation intrinsèque) prévalent sur l'environnement lui-même (motivation extrinsèque). Un questionnaire en début de semestre sur les raisons de l'inscription à notre cours permettrait de mieux saisir les enjeux d'apprentissage des étudiants.

- *Activités (items 10 - 13)*



Afin de faire sens, les activités proposées se calquent sur des actes de paroles en situation authentique.

- Outils et processus (items 14 – 17)



Par les évaluations de l'enseignement, les remarques et observations des étudiants, le dispositif laisse un certain contrôle à l'apprenant de son cadre d'apprentissage. L'accès aux ressources d'apprentissage sera facilité grâce à Moodle par contre aucune communauté ou réseau d'apprentissage n'est prévu ; le contenu, et son mode de diffusion, étant géré et défini par l'enseignante.

4.3.2 Régulation

Dans notre scénario, nous avons privilégié les activités orales en présentiel et celles écrites à distance. Par la distinction des contenus d'apprentissage, on risque de reléguer ce qui est rébarbatif (les exercices de systématisation grammaticale) à distance et ainsi favoriser voire renforcer certains blocages relatifs à l'apprentissage médiatisé. Il est donc primordial pour l'étudiant de pouvoir relier entre elles les différentes activités. D'où l'importance d'un découpage de la matière qui permette à l'étudiant de réinvestir le fruit de son apprentissage à distance en présentiel. Ainsi les exercices structuraux que nous proposons en ligne reprennent le lexique de la leçon dans un but de renforcement des objectifs. Les tournures syntaxiques sont quant à elles réemployées en classe à l'oral par l'étudiant dans des activités de simulation. Cependant, dans la pratique de notre cours, cette relation entre présentiel et distance devra être mieux communiquée en classe aux étudiants. Les exercices mécaniques, QCM ou appariement (association d'éléments), que nous proposons dans les bilans relèvent d'une pédagogie behavioriste qui vise l'appropriation des structures de la langue par des drills. Ce qui n'est pas sans danger. En effet, le

traitement de l'erreur est ici problématique car ces exercices n'offrent pas de feedbacks suffisants qui permettraient à l'étudiant de comprendre son erreur. La phase exploratoire et d'analyse en classe révèle ici toute son importance. Il importe donc de signaler clairement en classe aux étudiants la nature des documents qu'ils peuvent trouver sur Moodle et de signaler en feedback des bilans de la plateforme les ressources à consulter. Il ressort en effet que les étudiants ne se réfèrent pas ou peu aux documents mis à leur disposition (dimension palpable lors d'exercices en classe à travers leurs questions).

Initier les apprenants à recourir à des ressources médiatisées hors de l'espace-classe participe au développement de leur autonomie mais relève également de variables personnelles (utilisation plus ou moins aisée et représentations des supports informatiques). Ainsi pour habituer les apprenants à se référer à ces documents-ressources, nous pourrions, à l'issue de la séance et par le biais du forum, rappeler quelles sont celles à consulter en les présentant brièvement. Le choix du forum n'est pas innocent. Renoncer à la voie orale contextualise ici le mode d'apprentissage à distance.

Par souci de cohérence et de pertinence des activités, les objectifs d'apprentissage seront désormais rappelés dans le thème des leçons selon l'exemple ci-dessous.



Figure 11 : projet de présentation des thèmes

Pour les activités à distance, nous nous sommes heurtée au problème de l'organisation des devoirs et de leur correction. Si cet outil facilite pour les acteurs le suivi de l'activité (en termes de devoirs rendus ou non), il ne permet pas le feedback aux étudiants sous forme de copies commentées (par le soulignement des structures fautives notamment). Moodle n'offre pas la possibilité d'enregistrer les corrections.

Par conséquent, une manipulation un peu lourde s'impose : correction de la copie, insertion des commentaires, enregistrement dans un dossier ou sur le bureau et envoi en document attaché par e-mail à l'étudiant. Quand la classe accueille une vingtaine d'étudiants, cette opération se révèle extrêmement chronophage. La correction sur papier s'avère ici plus aisée et à l'avenir à privilégier.

Nous pensons proposer une autre activité médiatisée d'écriture collaborative en nous appuyant sur les wikis. Il s'agirait d'une activité en sous-groupes. Un wiki serait ouvert pour chaque étudiant avec un accès à celui des membres de son sous-groupe. Ainsi les étudiants pourraient intervenir dans la production de leurs pairs pour une allocorrection ou pour une activité de complétion de textes. Une réflexion est cependant encore à mener sur la mise en œuvre de cette activité et sur notre rôle de tutrice.

Enfin, en l'état actuel de notre dispositif, il est difficile de suivre les étudiants dans la progression de leur apprentissage à distance. Nous pourrions y remédier par la création d'un portfolio fixant les objectifs d'autoapprentissage pour chaque séquence en regard du contenu du *Cahier personnel d'apprentissage* et des exercices proposés sur Moodle. Cet autoapprentissage guidé reposerait sur trois rendez-vous avec l'étudiant (en début, à mi parcours et en fin de semestre). L'espace devoirs (grâce à la fonction « dépôt de document ») permettrait pour l'étudiant de conserver confidentiellement une trace de la progression de son autoapprentissage.

5. Conclusion

Mettre en place un programme d'apprentissage hybride permet le développement de nombreuses compétences mais impose au préalable une réflexion approfondie du cadre d'enseignement et une redéfinition du rôle des acteurs. Nous avons conceptualisé notre scénario en parallèle de sa mise en pratique pour ensuite à l'issue des séquences pédagogiques revenir, par une attitude réflexive, sur nos pratiques et les stratégies des étudiants. Si certains dysfonctionnements ont été rapidement révélés (meilleur choix d'activités différenciées), d'autres n'ont été mis à jour qu'à l'issue des semestres (dépôt et correction des devoirs). Etant donné le

caractère expérimental de notre travail (première utilisation de la plateforme), nous n'aurions pu prétendre à une exploitation parfaite de la plateforme Moodle.

Il ressort toutefois de l'évaluation de notre dispositif, toute l'importance de l'encadrement des étudiants à distance. La prise en compte de leur contexte technique d'apprentissage est révélatrice. Se demander si l'étudiant possède son propre ordinateur ou quel est son degré de familiarité avec les outils informatiques peut expliquer ce qui apparaissait souvent à tort comme un manque d'assiduité. Nous devons à l'avenir être plus attentive à ce questionnement préalable. L'encadrement des étudiants ne doit pas se borner aux explications « techniques » initiales, mais un véritable guidage de l'étudiant tout au long de son parcours d'apprentissage hybride se révèle primordial.

A l'avenir nous souhaiterions donc offrir aux étudiants un meilleur autoapprentissage guidé et intégré au cours en leur permettant de mettre en lumière leurs pratiques d'apprentissage et de s'autoévaluer. Comme signalé à la fin du chapitre précédent, cette pratique réflexive dirigée reposerait sur trois rendez-vous (en début, à mi-parcours et en fin de semestre) entre l'étudiant et nous-même et permettrait de définir les besoins spécifiques de l'étudiant. Projet ambitieux peut-être qui doit encore être pensé en termes de durée des entretiens et de développement et maintien de la motivation de l'étudiant. Pour mener à bien un projet de cette envergure, force est de constater que notre plateforme devra proposer un choix plus vaste d'exercices ou de liens permettant à l'apprenant de trouver réponse à ses besoins déterminés avec notre aide.

L'exploitation de la méthode devra être repensée. En effet, il est difficile de s'approprier un support d'enseignement et de l'analyser en profondeur avant son utilisation en classe. Nous avons choisi *ECHO 1* pour son iconographie, le choix de ses documents « authentiques » et l'intérêt de son *Cahier personnel d'apprentissage* (incluant un CD pour l'élève). Nous testerons vraisemblablement un autre support le semestre prochain qui présentera peut-être les qualités qui manquent à *ECHO 1* mais aura d'autres défauts. La souplesse dans l'utilisation des ensembles pédagogiques est de mise ce qui nous oblige à varier les ressources documentaires et les activités. Variété d'ailleurs plus inspirante et source de motivation pour l'étudiant comme pour l'enseignant.

L'origine parisienne des maisons d'édition de matériel de FLE révèle un autre problème. *ECHO 1* n'échappe pas à la contextualisation franco-française des activités et nécessite donc, pour une meilleure exploitation, un ancrage romand. Nous souhaiterions pour le semestre prochain concevoir et mettre en lien des fiches, thématiquement inspirées de la méthode (ou de celle que nous utiliserons) et recontextualisées.

Si ce travail nous a permis d'être plus attentive à nos pratiques d'enseignante et de leur offrir un peu de fraîcheur par l'innovation induite par les TICE, il a fait naître de nombreux questionnements et autant d'autocritiques qui nous obligent à repousser le point final de ce travail qui serait le signe d'un aboutissement. Or, ce champ pluridisciplinaire, transverse, ce « métadomaine » qu'occupe la didactique nous invite à constamment nous interroger sur notre enseignement et le rôle de ses acteurs. En ce sens les modules de formation continue proposés par Did@ctic répondent à ce besoin et à notre responsabilité envers nos étudiants. A suivre donc...

6. Liste des tableaux et figures

Tableau 1 : description du cadre d'apprentissage	25
Tableau 2 : objectifs d'apprentissage	27
Tableau 3 : répartition des deux premières séquences d'apprentissage	31
Tableau 4 : déroulement des activités d'apprentissage d'une séquence d'enseignement	32
Tableau 5 : objectifs de la leçon 6	33
Figure 1 : French Assistant, leçon 3, débutant	10
Figure 2 : Tell me more, phonétique	11
Figure 3 : Echo 1, ensemble pédagogique	18
Figure 4 : répartition thématique des leçons SA / SP	21
Figure 5 : métathème du cours de français débutant	22
Figure 6 : étapes de l'implémentation d'un dispositif d'apprentissage	23
Figure 7 : thème 6 et contenu du dossier grammaire	35
Figure 8 : évaluation de l'enseignement SA08	38
Figure 9 : évaluation de l'enseignement SP09	38
Figure 10 : appréciation de la plateforme Moodle	39
Figure 11 : projet de présentation des thèmes	44

7. Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques, 2001.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp
- CHARLIER B., (2007). *Enseignement et apprentissage.* Fribourg : Formation did@ctic, notes de cours, module A.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D. (2006). « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs.* Volume 4, n4/2006
- CHARLIER B., PERAYA D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie.* Bruxelles : De Boeck.
- CUQ J.-P., GRUCA I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : PUG.
- DAELE A. (et all.) (2003). « Comment concevoir un scénario pédagogique ? Un outil de questionnement en 17 dimensions ». *Réseau de Centres de Ressources de l'Enseignement Supérieur.* Namur
- DEMAIZIERE F., DUBUISSON C. (1992). *De l'EAO aux NTF, utiliser l'ordinateur pour la formation.* Paris : Ophrys.
- GLIKMAN V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning ».* Paris : PUF.
- GIRARDET J., GIBBE C. (2008). *Echo 1, méthode de français pour débutants.* Ensemble pédagogique. Paris : Clé International.
- GUICHON N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia.* Paris : Ophrys.
- HENRI F. (2003). « Les campus virtuels, pourquoi et comment ». In : Charlier B., Peraya D. (Eds). *Technologie et innovation en pédagogie.* Bruxelles : De Boeck.
- HIRSCHSPRUNG N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Paris : Hachette FLE.
- HOLTZER G. (2002). « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In : Küpers H., Souchon M. (éds) (2002). *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche Sprachwerb als Forschungsgegenstand.* Frankfurt am Main : Peter Lang.
- JEANNOT L. (2006). *Introduction des TICE en contexte scolaire et autonomie dans l'apprentissage des langues étrangères.* Frankfurt am Main : Peter Lang.
- MANGENOT F. (2002). « L'apprentissage des langues ». In Legros D., Crinon J. *Psychologie des apprentissages multimédia.* Paris : Armand Colin.
- LEGROS D., CRINON J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris : Armand Colin.
- Le nouveau petit Robert de la langue française, 2007.* Paris : Le Robert.
- LOUDART P. (et all.) (1997). *Multimédia, réseaux et formation.* Paris : Hachette FLE.
- PERAYA D. (2009). « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle médiatisation », http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php
- PERAYA D. (2006). « Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ? » *Actes du 32ème Congrès de l'AIPU « Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire »*, Université de Monastir (15-18 mai).

PERAYA D. (1999). « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». *Hermès* 25.

POTHIER M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

TAGLIANTE C. (2006). « L'évaluation et le cadre commun de référence ». *Le Français dans le monde*. (Mars – avril, n° 344). Paris : Clé International. En ligne : <http://www.fdlm.org/fle/article/344/344cadre.php>

ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

8. Annexes

Annexe 1 : Echo 1, leçon 6 _____	52
Annexe 2 : objectifs du cours _____	61
Annexe 3 : descripteurs du niveau A1 selon le CECR _____	62
Annexe 4 : questionnaire d'évaluation de l'enseignement _____	65
Annexe 5 : questionnaire d'évaluation de l'enseignement hybride _____	66
Annexe 6 : analyse du scénario pédagogique en 17 dimensions _____	67

Annexe 1 : Echo 1, leçon 6

« Interactions » _____	53
« Ressources » _____	55
« Simulations » _____	57
« Ecrits » _____	59
« Civilisation » _____	60

6 Bon appétit !

Le Plaisir du Marché TRAITEUR

organise vos réceptions : buffets, cocktails, diners, mariages.

Les entrées

- L'assiette des quatre saisons avec des tomates, des olives, de la salade verte, des carottes et des oeufs.
- L'assiette d'Auvergne avec du saucisson, du jambon de pays, du pâté de campagne.
- L'assiette espagnole avec du jambon serrano, du melon, du chorizo.
- L'assiette grecque avec de la tomate, de la fêta, des champignons, des olives et des concombres au yaourt.
- L'assiette nordique avec du saumon de Norvège et des poissons de la mer Baltique.



Spécialités « Parfums du monde »

- Le couscous géant
- La paella valenciana
- Le curry de Madras

Les plats

- Poulet rôti de Bresse
- Rôti de bœuf du Charolais
- Saucisse de Toulouse
- Côtelette d'agneau de Provence
- Poisson à la bordelaise

Interactions

Le plateau de fromages

Nos desserts

Salade de fruits des Antilles
Tartes campagnardes (poires, pommes, abricots)
Gâteau maison au chocolat
Glace napolitaine
Tiramisu
Crème catalane

Les boissons

Eaux minérales
Vins des Pays de Loire (rouge, rosé, blanc)
Bière
Café ou thé

Nos prix

(par personne, boissons comprises)

Formule buffet
buffet des 3 entrées + fromage + dessert 30 €

Formule repas
1 entrée + 1 plat chaud + fromage + dessert 40 €

Organisez une fête

Ensemble ou en petits groupes, vous allez organiser une fête.

- 1. Choisissez le lieu de la fête.**
Votre école de langue, chez vous, etc.
- 2. Choisissez les invités.**
Discutez et faites la liste des invités.
- 3. Organisez le programme de la fête.**
- 4. Commandez le repas au traiteur.**
 - a.** Avec le professeur, lisez les propositions du traiteur « Le plaisir du marché ». Dites :
 - ce que vous aimez,
 - ce que vous mangez dans votre pays.
 - b.** Lisez le tableau de vocabulaire ci-dessous.
 - c.** Composez votre menu ou votre buffet pour la fête.
- 5. Organisez l'animation de votre fête.**
Vous pouvez choisir une animation proposée par le traiteur ou un autre type d'animation.
- 6. Calculez votre budget.**
- 7. Rédigez le programme de votre invitation.**

Pour comprendre un menu — Pour parler d'un repas

la viande

le poulet - le bœuf - l'agneau - le porc
(le jambon, des saucisses grillées) -
un rôti de bœuf - une côtelette d'agneau

les poissons

le saumon - le thon
manger de la viande, du poisson, etc.
être végétarien

avec la viande ou le poisson

les pommes de terre (frites, en purée) - le riz - les haricots verts (m) - les carottes (f)
une tomate - un concombre - de la salade verte - des olives (f) - des champignons (m)

le lait - le fromage - un yaourt - les œufs
(un œuf) - les pâtes

les fruits

une pomme - une banane - une fraise
- un melon - une orange

les pâtisseries

un gâteau - une tarte - une glace

les boissons

l'eau (l'eau minérale) - la bière - le vin
(rouge, blanc, rosé) - le jus (d'orange)
- le café - le thé
boire de l'eau, un café...



Nous organisons aussi l'animation de votre soirée

Animation musicale avec DJ 400 €
Animateur chanteur 350 €
Animateur magicien 300 €
Feu d'artifice (à partir de 550 €)

6 Bon appétit !



■ Observez l'emploi des articles. Classez-les. Complétez les cases du tableau.

	masculin	féminin	pluriel
On parle de personnes ou de choses différenciées ou comptables			
On parle de choses indéfinies ou non comptables			
On parle de personnes ou de choses en général			

Observez les formes négatives.

■ Complétez.

Avant le repas

- ... apéritif ?
- Qu'est-ce que tu as ?
- ... whisky, ... Martini.
- Non merci, pas ... alcool !
- ... jus d'orange ?
- Non merci, pas ... sucre !
- J'ai ... eau minérale.
- D'accord, ... verre d'eau minérale.
- Tu veux ... olives, ... chips ?
- Je prends ... olive, merci.

Après le repas

- Tu veux ... thé ?
- Non merci, je n'aime pas ... thé. Je préfère ... café.
- Alors ... café ?
- D'accord.
- Avec ... lait ?
- Non merci, sans lait.
- Avec ... sucre ?
- Oui, s'il te plaît, ... morceau de sucre.
- Tu as aimé ... repas de Claudia ?
- J'ai adoré ... côtelettes d'agneau. Claudia est ... très bonne cuisinière.

Emploi des articles

1. un - une - des. Quand on perçoit les personnes et les choses comme différenciées ou comptables



Je voudrais un verre d'eau.
Je mange une glace.
J'ai un frère.

2. du - de la - de l'. Quand on perçoit les personnes et les choses comme indéfinies ou non comptables



Je bois de l'eau.
Au dessert, il y a de la glace.
Il y a du monde dans le restaurant.

3. le - la - l' - les. Quand on parle de personnes ou de choses en général

J'aime le café de Colombie.

NB - Après les verbes comme aimer, adorer, préférer, on utilise l'article défini à valeur générale.
Vous avez du café ? J'adore le café.

Attention à la forme négative :

- avec les articles indéfinis et partitifs
Vous avez du thé ? - Je n'ai pas de thé.
Tu connais un bon restaurant ? - Je ne connais pas de bon restaurant.
- sauf dans les cas suivants
Ce n'est pas du whisky, c'est du bourbon.
Je n'ai pas un frère, j'ai une sœur.

RESSOURCES

▶ Interroger – Répondre



■ Observez les phrases et lisez le tableau.

Trouvez :

- les trois façons de poser une question
- les mots interrogatifs
- dans quel cas on répond « si »

■ Complétez ce dialogue avec les questions.

- ... ? → - Oui, je pars en vacances.
- ... ? → - Dans les Alpes.
- ... ? → - En août.
- ... ? → - Avec Marie, Vanessa et Luc.
- ... ? → - De la randonnée.
- ... ? → - Si, je vais faire du vélo.

Les questions

• Question générale

- Vous aimez le curry ?
- Est-ce que vous aimez le curry ?
- Aimez-vous le curry ?
- Marie aime-t-elle le curry ?

• Les mots interrogatifs (avec chacune des trois formes)

- Où invitez-vous ? (Avec qui vient-il ? À qui parle-t-il ?)
- Qu'est-ce que vous préparez ?
- Où vous faites le repas ?
- Quand faites-vous votre réception ?

Les réponses

- Vous prenez du vin ? - Oui, je prends du vin.
- Non, je ne prends pas de vin.
- Vous ne prenez pas de vin ?
- Si, je prends du vin.
- Non, je ne prends pas de vin.

▶ Exprimer la possession

■ Complétez les réponses avec une forme « à + pronom ».

Rangements dans la maison

- C'est ton portable ?
- Oui, il est à moi.
- C'est le dictionnaire de Pierre ?
- Oui,
- Les enfants, ce sont vos jeux vidéo ?
- Oui,
- Ce sac est à Marie ?
- Non, il Il est à Julie.
- Ce stylo n'est pas à toi, Pierre ?
- Si,



La forme possessive « à + pronom »

On utilise cette forme pour indiquer la personne qui possède une chose.

- La voiture Renault est à Mathilde ?
- Oui, elle est à elle.

▶ A l'écoute de la grammaire

■ Rythme et intonation de la question

- Philosophie
- Qui sommes-nous ? Que faisons-nous ?
- Que savons-nous ?
- Où vont-ils ? Que voient-elles ?
- Que peuvent-ils ?
- Que dis-tu ? Que connais-tu ?
- Que comprends-tu ?

■ Notez l'article que vous entendez.

Liste pour le supermarché
un poulet... du pain... des tomates...

■ Rythme de la phrase négative

- Régime
- Elle ne boit pas de vin
- Elle ne mange pas de pain
- Elle ne prend pas de riz
- Pas de pommes de terre, pas de rôti
- Juste un verre d'eau et un gâteau

6 Bon appétit !

La traversée de l'Hexagone

2 - En route

1

Fanny et Bertrand Rochard ont décidé de faire leur voyage en trois jours. Le premier soir, ils s'arrêtent en Bourgogne.

Bertrand : Bonjour. On a une réservation au nom de Rochard.

La réceptionniste : Rochard... Vous avez dit Rochard, R-O-C-H-A-R-D ?

Bertrand : C'est ça. Bertrand Rochard.

La réceptionniste : Je n'ai pas de réservation à ce nom.

Bertrand : Attendez. J'ai réservé la semaine dernière. J'ai votre confirmation.

La réceptionniste : Je peux voir ?

Bertrand : Tenez.

La réceptionniste : Et voilà ! Vous avez réservé à l'Hôtel Panoramique. Ici, c'est la Résidence Panorama.

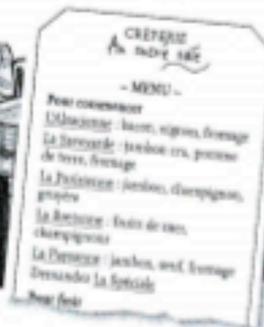
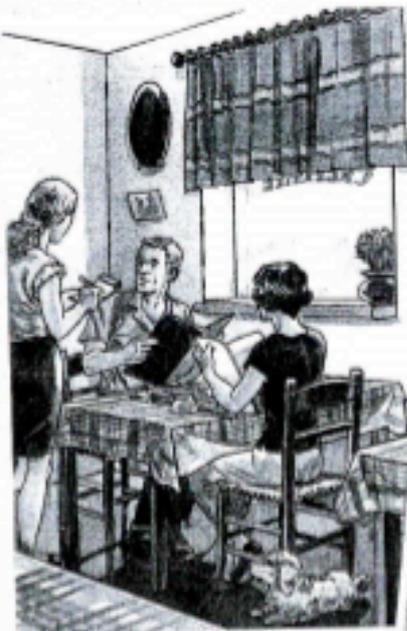
Fanny : Excusez-nous. Panorama, Panoramique, c'est presque pareil !

La réceptionniste : Vous n'êtes pas les premiers à faire l'erreur...

Le Panoramique est un peu plus loin dans la même rue.

Bertrand : Merci et au revoir.

La réceptionniste : Bonnes vacances !



2

Le deuxième jour à midi, dans une crêperie de Valence.

La serveuse : Qu'est-ce que vous prenez ?

Fanny : Une Parisienne.

Bertrand : La Spéciale, c'est quoi ?

La serveuse : Du jambon, des œufs et du fromage.

Bertrand : Mais alors, il n'y a pas de différence avec la Paysanne : jambon, œuf, fromage !

La serveuse : Ah si ! Dans la Paysanne, il y a du jambon de pays, dans la Spéciale du jambon blanc.

Bertrand : Je comprends ! Alors je prends la Paysanne. Je ne suis pas au régime.

La serveuse : Et comme boisson ? Du cidre, du vin, de la bière ?

Fanny : On boit de l'eau. Après on prend la route.

Simulations

3
À la fin du repas.



4

À Carcassonne. Bertrand et Fanny cherchent un cadeau pour leurs amis.
Fanny : Bertrand, on doit trouver un cadeau pour Claudia.
Bertrand : Et un pour Jérôme.
Fanny : Qu'est-ce qu'il aime Jérôme ? Tu sais, toi ?



Compréhension et simulations

- Scène 1. Écoutez et dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.**
 - La réceptionniste n'a pas M. et Mme Richard sur sa liste.
 - Bertrand a réservé à la Résidence Panorama.
 - La Résidence Panorama est loin de l'Hôtel Panoramique.
 - Bertrand et Fanny vont dormir à l'Hôtel Panoramique.
- Scène 2. Observez le menu. Écoutez et notez la commande de Fanny et de Bertrand.**
- Préparez et jouez les dialogues suivants (à deux).**
 - De votre chambre d'hôtel, vous commandez votre petit déjeuner.
 - De chez vous, vous commandez une pizza à Pizza Service.
 - Vous êtes serveur ou serveuse dans un restaurant de votre pays. Un client français vous demande des explications sur le menu.
- Scène 3. Transcrivez le dialogue.**
- Scène 4. Imaginez la suite du dialogue. Écoutez le dialogue et transcrivez-le.**
- Préparez et jouez la scène (à deux).**
Avec un(e) ami(e), vous choisissez un cadeau pour quelqu'un de votre classe.

Pareil ou différent

- Le camembert et le fromage des Pyrénées, ce n'est pas **pareil**.
- Le camembert est **différent** du fromage des Pyrénées.
- Marie et moi, nous aimons **les mêmes** choses.

Sons, rythmes, intonations

- Le [ə] final. Écoutez. Observez. Répétez et continuez.**
Préférences
Moi, j'aime la glace, la glace à la vanille.
Pierre adore les tartes, les tartes aux pommes.
...
- Le [ə] dans un mot. Écoutez le rythme du mot et répétez.**
Sortie
Samédi, j'ai appelé Emméline.
Nous sommes allées nous proméner au boulevard Langévin.
Nous avons mangé des côtéttes et des pommés de terre.

Bon appétit !

Des restaurants pas comme les autres

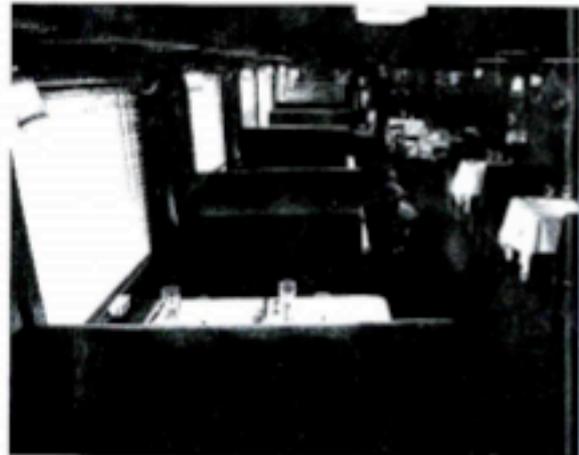
Un peu de poésie. Le Club des poètes, 30 rue de Bourgogne, Paris, 75007, métro Varennes. Tous les soirs, ce restaurant accueille les passionnés de poésie. Il y a des livres un peu partout sur les tables. À 22 h, le patron commence à lire des poèmes. Les clients peuvent participer.

Un endroit tranquille. Passage du Retz, 9 rue Charlot, Paris, 75003, métro Filles-du-Calvaire. Après la visite du célèbre quartier du Marais, allez prendre un jus de fruit ou une glace dans la petite cour d'un bel hôtel particulier.

Comme à l'opéra. Bel Corso, 72 quai de l'Hôtel-de-Ville, Paris, 75004, métro Hôtel-de-Ville. Une bonne cuisine italienne avec un plus : les serveuses et les serveurs chantent des airs d'opéra. Au menu, un excellent Tiramisu mais aussi Verdi et Rossini.

Ici, c'est gratuit. Tribal café, 3 cours des Petites-Écuries, Paris, 75020, métro Château-d'Eau. N'attendez pas un menu « entrée, plat, dessert » mais, pour le prix d'une boisson à 2,50 €, vous pouvez manger un couscous. Beaucoup de jeans. Ambiance sympa. Les vendredi et samedi soir.

Dans l'Orient-Express. Wagon bleu, 7 rue Bourault, 75017, métro Rome. (photo)
Imaginez : vous partez pour Istanbul avec Hercule Poirot, le célèbre personnage des romans d'Agatha Christie... Vous dînez avec lui dans le wagon-restaurant de l'Orient-Express. Vue sur les trains de la gare Saint-Lazare.



Source : Paris : Bars et restaurants insolites et secrets de Jacques Garance, Éd Jangloz, 2005.

Compréhension des mots nouveaux sans dictionnaire

Lisez le texte ci-dessus. Cherchez à comprendre les mots nouveaux sans utiliser le dictionnaire.

- « **accueille** (**accueillir**) » : vous connaissez « accueil » [p. 6].
- « **passionné** » : vous connaissez « passion » [p. 16].
- « **patron** » et « **clients** » : réfléchissez : dans un restaurant, il y a le patron et les clients.
- « **un air** » : regardez les mots autour de ce mot : « chanter un air d'opéra ».

Continuez avec les autres mots nouveaux.

Choisissez votre restaurant

Travail en petits groupes.

1. Donnez une note de 1 à 10 à chaque restaurant.
2. Présentez à la classe le restaurant le mieux noté par votre groupe

Créez votre restaurant

Travail en petits groupes.

1. Votre groupe décide d'ouvrir un restaurant original. Imaginez :
 - a. le lieu
 - b. le décor
 - c. les spécialités
 - d. l'animation
2. Rédigez une présentation de ce restaurant pour le guide des restaurants pas comme les autres.

📍 COMMENT MANGEZ-VOUS ?

Questionnaire sur les habitudes des Français



Le petit déjeuner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au café
- Que prenez-vous ?
 - du café du jus d'orange des céréales
 - du café au lait des tartines ou des toasts des croissants
 - du thé de la confiture autres ...
 - du chocolat du beurre

Le déjeuner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au restaurant
 - sur le lieu de travail (cantine, restaurant d'entreprise, restaurant universitaire)
- Que prenez-vous ?
 - une entrée un autre type de plat
 - un plat de viande ou de poisson un dessert

Le dîner

- À quelle heure ? ...
- Où ? à la maison au restaurant
- Que prenez-vous ?
 - une soupe un autre type de plat
 - une autre entrée un dessert de pâtisserie
 - un plat de viande ou de poisson un dessert de fruit

Journal *Les Nouvelles du Centre*

RESTAURANT DU PERSONNEL Menu du 22-04-2007

Entrées	Carottes râpées Œufs mayonnaise Assiette de charcuterie Salade de tomates
Plat principal	Poulet rôti Thon à la provençale Raviolis
servi avec	Pommes de terre frites Riz Haricots verts
Desserts	Yaourt Camembert Banane Mousse au chocolat

Un dîner en famille. Il y a toujours du pain sur la table mais les Français mangent moins de pain que dans le passé. Peu de Français boivent du vin régulièrement. On déjeune entre midi et 13h30. On dîne entre 19 h et 20h30



Repas : les habitudes des Français

1. 📍 Écoutez. Une journaliste interroge trois personnes. Pour chaque personne, complétez le questionnaire ci-dessus. Complétez le questionnaire pour vous.
2. Faites des remarques sur les habitudes des Français. Comparez avec les habitudes de votre pays et des pays que vous connaissez.

Annexe 2 : objectifs du cours

Objectif général : comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes dans un but de communication simple

	Objectifs spécifiques	Objectifs intermédiaires (grammaticaux et lexicaux)
Leçon 1	Se présenter à un groupe	Conjugaison des verbes (présentation) Masculin / féminin ; singulier / pluriel Interrogation simple L'identité Les lieux de la ville Les mots du savoir-vivre
Leçon 2	Parler des lieux Parler de ses goûts	Accords des noms et des adjectifs Articles définis et indéfinis Interrogation (est-ce que / qu'est-ce que / où) Personnes et objets caractéristiques d'un pays
Leçon 3	Parler de ses activités de loisirs	Conjugaison (pouvoir, devoir, vouloir, savoir, faire) Futur proche Les loisirs (sports, spectacles, activités)
Leçon 4	Raconter un emploi du temps passé	Passé composé La date et l'heure Les moments de la journée
Leçon 5	Présenter une destination Choisir et négocier une activité commune	La comparaison (simple) Les adjectifs démonstratifs et possessifs Les voyages, les transports
Leçon 6	Décrire et raconter un repas ou une fête	Emploi des articles partitifs Interrogation et réponses oui – si – non La nourriture Les repas La fête
Leçon 7	Raconter sa journée Acheter – payer Donner un conseil	Les verbes pronominaux L'impératif L'expression de la quantité Les activités de la journée
Leçon 8	Parler d'un cadre de vie et de son logement	Prépositions et adverbes de lieu Verbes de déplacement L'habitation – le logement

Annexe 3 : descripteurs du niveau A1 selon le CECR

Activités de communication langagière et stratégies

Activités de production et stratégies

1. PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	Peut produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses.
2. MONOLOGUE SUIVI: décrire l'expérience	Peut se décrire, décrire ce qu'il/elle fait, ainsi que son lieu d'habitation.
3. MONOLOGUE SUIVI: argumenter (par exemple, lors d'un débat)	Pas de descripteur disponible
4. FAIRE DES ANNONCES PUBLIQUES	Pas de descripteur disponible
5. S'ADRESSER A UN AUDITOIRE	Peut lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast.
6. PRODUCTION ECRITE GÉNÉRALE	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.
7. ECRITURE CREATIVE	Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.
8. ESSAIS ET RAPPORTS	Pas de descripteur disponible.
9. PLANNIFICATION	Pas de descripteur disponible.
10. COMPENSATION	Pas de descripteur disponible.
11. CONTROLE ET CORRECTION	Pas de descripteur disponible.

Activités de réception et stratégies

12. COMPREHENSION GENERALE DE L'ORAL	Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.
13. COMPRENDRE UNE INTERACTION ENTRE LOCUTEURS NATIFS	Pas de descripteur disponible.
14. COMPRENDRE EN TANT QU'AUDITEUR	Pas de descripteur disponible.
15. COMPRENDRE DES ANNONCES ET INSTRUCTIONS ORALES	Peut comprendre des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives courtes et simples.
16. COMPRENDRE DES EMISSIONS DE RADIO ET DES ENREGISTREMENTS	Pas de descripteur disponible.
17. COMPREHENSION GENERALE DE L'ECRIT	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.
18. COMPRENDRE LA CORRESPONDANCE	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.
19. LIRE POUR S'ORIENTER	Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.
20. LIRE POUR S'INFORMER ET DISCUTER	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.
21. LIRE DES INSTRUCTIONS	Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).
22. COMPRENDRE DES EMISSIONS DE TELEVISION ET DES FILMS	Pas de descripteur disponible.
23. RECONNAITRE DES INDICES ET FAIRE DES DEDUCTIONS (oral et écrit)	Pas de descripteur disponible.

Activités d'interaction et stratégies

24. INTERACTION ORALE GÉNÉRALE	Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.
25. COMPRENDRE UN LOCUTEUR NATIF	Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.
26. CONVERSATION	Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé . Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.
27. DISCUSSION INFORMELLE (ENTRE AMIS)	Pas de descripteur disponible
28. DISCUSSIONS ET RÉUNIONS FORMELLES	Pas de descripteur disponible
29. COOPÉRATION À VISÉE FONCTIONNELLE (Par exemple, réparer une voiture, discuter un document, organiser quelque chose)	Peut comprendre les questions et instructions formulées lentement et soigneusement, ainsi que des indications brèves et simples. Peut demander des objets à autrui et lui en donner.
30. OBTENIR DES BIENS ET DES SERVICES	Peut demander quelque chose à quelqu'un ou le lui donner.. Peut se débrouiller avec les nombres, les quantités, l'argent et l'heure.
31. ÉCHANGE D'INFORMATION	Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des instructions simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures.
32. INTERVIEWER ET ÊTRE INTERVIEWÉ (l'entretien)	Peut répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement dans une langue directe et non idiomatique.
33. INTERACTION ECRITE GENERALE	Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés.
34. CORRESPONDANCE	Peut écrire une carte postale simple et brève.
35. NOTES, MESSAGES ET FORMULAIRES	Peut écrire chiffres et dates, nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance ou d'arrivée dans le pays, etc. sur une fiche d'hôtel par exemple.
36. TOURS DE PAROLE	Pas de descripteur disponible.
37. COOPERER	Pas de descripteur disponible.
38. FAIRE CLARIFIER	Pas de descripteur disponible.

Activités de médiation et stratégies : pas de descripteurs disponibles

Le texte

39. PRENDRE DES NOTES (conférences, séminaires, etc.)	Pas de descripteur disponible.
40. TRAITER UN TEXTE	Peut copier des textes courts en script ou en écriture lisible. Peut copier des mots isolés et des textes courts imprimés normalement

Compétences communicatives langagières

Compétences linguistiques

41. ETENDUE LINGUISTIQUE GENERALE	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.
42. ETENDUE DU VOCABULAIRE	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.
43. MAITRISE DU VOCABULAIRE	Pas de descripteur disponible.
44. CORRECTION GRAMMATICALE	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.
45. MAITRISE DU SYSTEME PHONOLOGIQUE	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.
46. MAITRISE DE L'ORTHOGRAPHE	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.

Compétence sociolinguistique

47. CORRECTION SOCIOLINGUISTIQUE	Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.
----------------------------------	--

Compétence pragmatique

Compétence discursive

48. SOUPLESSE	Pas de descripteur disponible.
49. TOURS DE PAROLE	Pas de descripteur disponible.
50. DEVELOPPEMENT THEMATIQUE	Pas de descripteur disponible.
51. COHERENCE ET COHESION	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Compétence fonctionnelle

52. AISANCE A L'ORAL	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.
53. PRECISION	Pas de descripteur disponible.

Annexe 4 : questionnaire d'évaluation de l'enseignement

Evaluation du cours de français A1

Appréciations	- 2 très mauvais	- 1 mauvais	0 satisfaisant	+ 1 bon	+ 2 très bon
Relations professeur ↔ étudiants					
Relations étudiants ↔ étudiants					
Qualité du matériel reçu					
Quantité de travail en classe					
Quantité de travail à la maison					
Connaissances acquises					
Satisfaction des attentes					

Ce que j'ai **le mieux aimé** :

Ce que je n'ai **pas aimé** :

Annexe 5 : questionnaire d'évaluation de l'enseignement hybride

Evaluation du cours de français A1

Appréciations	- 2 très mauvais	- 1 mauvais	0 satisfaisant	+ 1 bon	+ 2 très bon
sur le cours en classe					
Relations enseignant ↔ étudiants					
Relations étudiants ↔ étudiants					
Qualité du matériel reçu					
Quantité de travail en classe					
Connaissances acquises					
Satisfaction des attentes					
sur Moodle					
Aide de l'enseignant					
Navigation dans le cours Moodle					
Qualité des documents					
Qualité des activités					
Connaissances acquises					
Satisfaction des attentes					
en classe et sur Moodle					
Quantité de travail à la maison / à distance					

Ce que j'ai **le mieux aimé** :

Ce que je n'ai **pas aimé** :

Annexe 6 : analyse du scénario pédagogique en 17 dimensions⁴²

1. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE

←-----○-----→
Instructiviste Constructiviste

2. ORIENTATION DES BUTS

←---○-----→
Centrés Liés au domaine d'étude

3. PRISE EN CONSIDERATION DES ERREURS

←-----○-----→
Apprentissage sans erreur Apprentissage par l'expérience

4. FLEXIBILITE DU DISPOSITIF

←-----○-----→
Fixe Ouvert

5. ROLE DE L'ENSEIGNANT

←-----○-----→
Didactique Facilitateur

6. SOURCES DE MOTIVATION

←-----○-----→
Extrinsèque Intrinsèque

7. PRISE EN COMPTE DES DIFFERENCES INDIVIDUELLES

←---○-----→
Uniformité Individualisation

8. SENSIBILITE AUX DIFFERENCES CULTURELLES

←-----○-----→
Pas de prise en compte Intégré

9. COMMUNAUTE DE PRATIQUE

←-○-----→
Non intégré Intégration

10. ORIENTATION DE LA TACHE

←-----○-----→
Académique Authentique

11. ACTIVITE DE L'APPRENANT

←-----○-----→
Accès au contenu Création

12. APPRENTISSAGE COLLABORATIF

←-----○-----→
Non intégré Intégral

13. EVALUATION DES APPRENTISSAGES

←-----○-----→
Traditionnelle Participative

14. CONTROLE PAR L'APPRENANT

←-----○-----→
Absent Implication

15. SOUTIENS A LA METACOGNITION

←-----○-----→
Non intégré Intégré dans l'activité

16. GESTION DES CONNAISSANCES

←---○-----→
Accès Communauté, réseau

17. REGULATION ET EVALUATION DU SCENARIO

←-----○-----→
Pas de prise en compte Participative

⁴² Tiré de Daele et al. (2003)