L'apport d'une plateforme numérique sur l'hybridation de cours de FLE pour les apprenants et les enseignants

Analyse de données d'utilisations

Grégory MIRAS(1), Najib ARBACH(2)

(1) Université de Rouen Normandie,
(2) FRELLO

Résumé : Cette recherche est basée sur un projet collaboratif public-privé (Miras & Vignes, 2021) couvrant la période 2018-2022 et portant sur l'hybridation des cours (Nissen, 2019) de français comme langue étrangère (FLE) au moyen d'une plateforme numérique développée par une entreprise. L'hypothèse de la recherche est que le système adaptatif, créé en collaboration avec des chercheurs en informatique et en didactique permet, d'une part, de suggérer des activités à l'apprenant en fonction de son parcours limitant le décrochage, et d'autre part, d'être une aide à l'individualisation des parcours d'apprentissage facilitant, ainsi, la prise de décision enseignante. Les résultats montrent que les outils numériques pour l'enseignement des langues n'ont pas vocation à révolutionner les différentes pratiques des enseignants, mais qu'ils permettent d'optimiser certains processus à distance et donc, indirectement, les apports de l'enseignant en présentiel. L'apport principal correspond au fait de permettre un temps d'exposition à la langue plus important grâce à un temps en présentiel qui se traduit par une modification des activités proposées (éventuellement par une pédagogie différenciée). Ce processus conduit à une responsabilisation des apprenants dans la construction de leur parcours d'apprentissage, mais aussi des enseignants, qui voient leur rôle de facilitateurs prendre le pas sur celui de transmetteur.

Mots-clés : numérique, hybride, personnalisation, plateforme adaptative, FLE.

Abstract : This research is based on a public-private collaborative project (Miras & Vignes, 2021) covering the period 2018-2022 and dealing with hybrid teaching (Nissen, 2019) of French as a foreign language (FLE) by means of a digital platform developed by a company. The research hypothesis is that the adaptive system - developed in collaboration with researchers in computer science and applied linguistics - enables, on the one hand, to suggest activities to the learner according to his or her pathway limiting dropout ; and on the other hand, to be an aid to the individualisation of learning pathways facilitating teacher decision-making. The results show that digital tools for language teaching do not dramatically change teacher practices, but they optimise certain online processes and therefore, indirectly, face-to-face ones. The main contributions are that it allows more exposure to the language during the face-to-face part, which results in a modification of the activities proposed (possibly through differentiated teaching). This process leads

to learners taking responsibility for the construction of their learning path, but also to teachers, who see their role as facilitators instead of transmitters.

Keywords : digital, hybrid, personalisation, adaptive learning, French as a foreign language

1 Introduction

Si les « nouvelles » technologies numériques ont perdu de leur nouveauté, les injonctions permanentes à l'innovation et aux outils numériques posent la question de leur implémentation et de leurs apports sur le terrain, notamment en période de crise (Detroz *et al.*, 2020). Ce projet repose sur une recherche collaborative (2018-2022) portant sur l'hybridation des cours (Nissen, 2019) de français comme langue étrangère (FLE) au moyen d'une plateforme numérique développée pour et par l'entreprise. La plateforme offre un panel d'outils de gestion et de suivi aux enseignants, ainsi que d'activités à réaliser par les apprenants s'appuyant sur un algorithme de calcul (Lefèvre *et al.*, 2012). L'hypothèse de la recherche est que ce système adaptatif permet de suggérer des activités à l'apprenant en fonction de son parcours tout en facilitant la prise de décision enseignante.

Notre objectif, dans cet article, est de démontrer que la temporalité de l'utilisation est centrale aux questions d'hybridité : les stratégies d'enseignement, et de fait les stratégies d'apprentissage, sont tributaires de la temporalité de l'outil. Afin de le vérifier, nous analyserons les résultats d'un questionnaire dispensé auprès d'une cinquantaine d'enseignants qui utilisent la plateforme.

2 Une collaboration public-privé : un paradigme en linguistique appliquée

Mener une recherche au sein d'une collaboration public-privé conduit à réfléchir les objectifs sous le double prisme des perspectives de développement de la *startup* mais également de la temporalité de la recherche.

2.1 Histoire du projet et la plateforme

Le projet de recherche est né de la nécessité d'intégrer, dans le processus d'incubation de la *startup*, une dimension recherche par un incubateur normand relevant de la loi Allègre. Ainsi, le développement d'une plateforme pour l'apprentissage des langues étrangères en ligne a nécessité une relation tripartite : entreprise, laboratoire en informatique (LIRIS – UMR5205) et laboratoire en didactique (DYLIS – EA7474)[1]. Pour répondre au constat initial, il s'agissait de proposer un outil permettant de favoriser l'investissement des apprenants dans un dispositif numérique qui faciliterait l'individualisation. Pour cela, une plateforme a été créée (Figure [fig1]) en se basant sur un algorithme précédemment développé (Lefèvre *et al.*, 2012).

[1] Il est à noter qu'aucun conflit d'intérêt financier n'est en jeu dans le contrat de collaboration.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

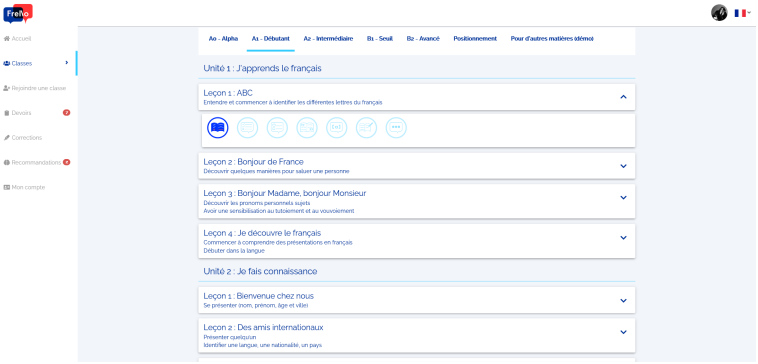


Fig. 1 : Présentation de l'interface principale de la plateforme.

L'interface est une plateforme Web également accessible par application mobile. Les enseignants peuvent gérer leurs « classes », assigner des devoirs, proposer des retours aux productions écrites et orales tout autant que suivre l'activité des apprenants. Les apprenants ont accès à un programme d'alphabétisation et aux niveaux A1, A2, B1 et B2. Chaque niveau comporte 32 leçons, et chaque leçon propose des modules d'activités sur quatre « compétences » de communication (compréhensions et expressions écrites et orales) et trois « compétences linguistiques » (lexique, grammaire et phonétique). Environ 15 000 activités sont réparties sur les cinq niveaux, et toutes sont auto-corrigées sauf les activités de productions écrites et orales qui nécessitent l'intervention de l'enseignant. L'approche méthodologique est inductive (formalisation *a posteriori* des activités pour les règles de grammaire, acquisition du lexique par la pratique) car cette approche laisse beaucoup de liberté (et donc de créativité) aux enseignants, ce qui permet une hybridation personnalisée (degré d'intégration de l'outil, temporalité de cette intégration). Les apports d'une approche inductive ont largement été décrits, par exemple sur la grammaire (Abou-Samra *et al.*, 2018).

La plateforme est mise à la disposition de centres de langues privés ou publics, d'établissements du supérieur, d'organismes de formation et d'associations qui viennent en aide aux personnes exilées sur le territoire français.

2.2 Numérique et algorithmes adaptatifs

Si l'on regarde de manière historique, les premières technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement étaient « complètement contrôlées par le programme : le logiciel proposait un parcours d'apprentissage fixe que l'apprenant était censé parcourir, sans guère d'intervention dans ce processus » (Desmet, 2006 : 128). Le XXI^{e} siècle a marqué le développement de l'apprentissage adaptatif – corrélé à celui des technologies en général – et les investissements qui y sont consacrés (financiers et humains) sont considérables (Ball, 2012). Néanmoins, les données qui permettent de vérifier son efficience réelle restent parcellaires (Yarnall *et al.*, 2016). L'état de l'art constitué initialement autour du projet reconnaît que pour qu'il y ait apprentissage, les apprenants doivent être acteurs de ce dernier dans des tâches sociales réelles (Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2019). Le socioconstructivisme appuie ce postulat

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

(Vygotsky, 1934). À partir de ce cadre, les applications qui stimulent le contrôle par l'apprenant intègrent : 1) une structure non-linéaire ; 2) un problème qui est posé sous plusieurs angles ; 3) l'accès à différentes ressources en fonction des besoins et intérêts ; 4) la possibilité de naviguer entre les niveaux de compétence et 5) des outils disponibles en cas de difficulté rencontrée par l'apprenant.

Les possibilités d'individualisation sont décuplées par le développement des outils d'intelligence artificielle. Ces derniers permettent d'automatiser partiellement ce processus afin de libérer du temps à l'enseignant qui pourra mieux accompagner l'apprenant tout en réduisant les coûts (Brudermann, 2013). En effet, l'individualisation de l'apprentissage et la prise en compte des spécificités linguistiques, cognitives et culturelles des apprenants représentent l'un des défis majeurs de l'éducation pour le XXI^{e} siècle (Trilling & Fadel, 2009 : 33). Cette automatisation se focalise sur les tâches d'entraînement d'éléments linguistiques qui rappellent les principes du béhaviorisme (Skinner, 1976). L'apprenant travaille en autonomie guidée en empruntant les chemins multiples de cette « autonomie » (Chateau & Bailly, 2012) – à partir d'un parcours personnalisé à t+1. Lors des tâches sociales, qui réintroduisent une intentionnalité mais aussi une présence (Jézégou, 2010), l'enseignant peut se focaliser sur les difficultés ayant émergé. Les systèmes de ce type disponibles actuellement, en France, sont rares et l'accès aux données complexe.

2.3 Une approche par tâches complexe en R&D

Comme toute recherche-action (Demaizière & Narcy-Combes, 2005), le point focal du projet de recherche est amené à évoluer en même temps que le projet didactique est confronté à des problématiques de terrain – une démarche de résolution de problèmes (Popper, 1999). Aussi, les objectifs premiers sont contrariés par les contraintes et réalités de terrain (Tableau [tab1]) qui conduisent à une forme d'affordance (Gibson, 1979) de recherche autour de l'adaptation des stratégies enseignantes.

Tab. 1 : Analyse des freins ayant nécessité une modification des objectifs de la recherche.

Freins techno-scientifiques	Freins techno-pédagogiques
- Temporalité pour l'application effective d'une IA - Coûts et difficulté d'accéder à des fonds suffisant en SHS - Rugosités entre le développement web et celui pédagogique	- Limites techniques pour des outils permettant la mise en place de tâches sociales - Ergonomie et prise en main de la plateforme par des non-experts du numérique - Problématiques liées à la gestion de fichiers volumineux (vidéos, etc.)

La mise en place du dispositif a fait émerger les problématiques d'accompagnement au changement. S'appuyant sur les recherches menées dans le cadre de l'agir professoral (Cicurel, 2015 ; Cicurel & Aguilar Río, 2014), il s'agit de s'intéresser à la cognition enseignante. Notre intérêt se portera principalement sur la question des préoccupations enseignantes (Duclos, 2015) qui émergent dans le cadre de la mise en place de nouvelles routines pédagogiques. Des travaux précédents (Burrows & Miras, 2019) ont pu montrer que recueillir ces préoccupations (sous la forme de questionnaires

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

et/ou d'entretiens) permet d'adapter les dispositifs dans un processus ascendant de collaboration.

Notre hypothèse s'est ainsi transformée : les outils numériques pour l'enseignement des langues n'ont pas vocation à révolutionner les différentes pratiques des enseignants, mais ils permettent d'optimiser certains processus à distance et donc, indirectement, les apports de l'enseignant en présentiel.

3 Le projet Frello : dispositif et protocole de recherche

Dans cette partie, nous présenterons le protocole de recherche qui a été mené par questionnaire, dispensé auprès des enseignants qui ont utilisé la plateforme.

3.1 Recueil des données

Le recueil des données s'est fait auprès d'une vingtaine d'institutions qui utilisent l'outil. Après une demande d'autorisation adressée au responsable administratif de chacune des institutions, le questionnaire a été envoyé aux enseignants utilisateurs qui ont été informés du cadre de recherche.

Les données ont été collectées en deux temps : une première vague en septembre 2020 (39 réponses), et une seconde en janvier 2021 (17 réponses). En raison du nombre de répondants, nous avons décidé de ne pas présenter les données sous la forme de pourcentages.

3.2 Les participants

Les enseignants ont quasiment tous (sauf un), suivi une formation de 3 heures avant l'utilisation de Frello ; cette formation portait sur les aspects techniques et didacto-pédagogiques de la plateforme.

Au final, sur environ 250 enseignants utilisateurs (inscrits et formés entre mars 2020 et mars (2021), 56 enseignants ont complété le questionnaire. Le profil général et synthétique de ces derniers peut être modélisé comme ci-après :

- majoritairement francophones L1 (dont bilingues) (32/56) ;
- âgés de 30 à 49 ans (43/56) ;
- chevronnés avec une expérience supérieure à 6 ans (33/56) et une formation de niveau master (35/56) ;
- formés à l'usage des outils numériques (43/56) et à l'aise avec ces derniers (49/56). Globalement, ils avaient déjà, avant d'utiliser la plateforme, des pratiques pédagogiques numériques (53/56) : « Je m'intéressais un peu à l'hybridation numérique de mes cours, mais je le faisais plus ou moins. » (27/56) ou « Je m'y intéressais, et je le faisais. » (26/56).
- leur utilisation de la plateforme est davantage motivée par un intérêt pour l'hybridation (20/56) que par un impératif de l'institution (10/56). Une autre part importante considère que c'est un mélange des deux (26/56).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Loin de considérer que ce panel est représentatif des enseignants de FLE, il représente 22 % des enseignants utilisateurs de la plateforme au moment de l'étude. L'analyse des données prendra en compte les biais indiqués supra.

4 Analyses et interprétation des données : les dimensions didactiques de la temporalité de l'utilisation.

Dans cette partie, analyses et interprétations seront menées conjointement à travers les données quantitatives (QCU/M) et qualitatives (questions ouvertes) du questionnaire.

4.1 La classe inversée à l'heure de l'hybridation

La plateforme permet une utilisation en classe inversée. Cette dernière, telle que théorisée depuis les années 1990 aux États-Unis (King, 1993) et le début des années 2000 pour l'apprentissage des langues (Harris *et al.*, 2002), est une pratique consistant à intervertir les étapes traditionnellement suivies dans un schéma d'apprentissage classique : les apprenants acquièrent les connaissances en amont du cours en présentiel, afin que celui-ci ne soit plus consacré qu'à l'(inter)action :

> De manière plus générale cependant, la classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration (Dufour, 2014 : 44).

Dufour précise également que l'avantage du numérique est de pouvoir proposer une mise en œuvre simple et efficace de la classe inversée (*ibid.*) parmi d'autres (Lebrun & Lecoq, 2015) :

- une responsabilisation des apprenants qui sont amenés à créer des stratégies d'apprentissage venant de l'intrapsychique ;
- une efficience du présentiel où l'enseignant peut optimiser le temps didactique pour des activités d'interaction ou de tâches collaboratives à travers l'interpsychique ;
- l'obtention d'informations concernant les besoins des apprenants et leurs difficultés, ce qui permet ensuite à l'enseignant de proposer un contrat didactique personnalisé.

Ces avantages se recoupent avec les bénéfices mis en évidence par les répondants (Figure [fig2]) :

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

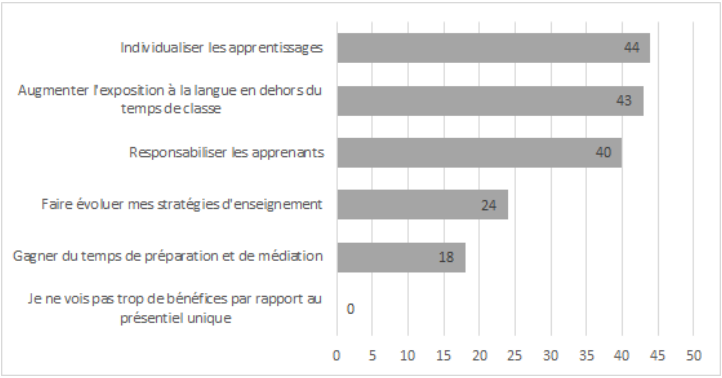


FIG. 2 : Les principaux bénéfices de l'hybridation des cours constatés par les enseignants (n=56).

L'une des enseignantes témoigne par exemple :

> *J'utilise Frello dans une classe de grammaire à modalité inversée. Mes étudiants trouvent qu'il manque des explications pour certains exercices. Je leur ai donc demandé de noter les phrases qui leur posaient problème pour que l'on puisse les étudier ensemble.*

Ce que les apprenants percevaient comme des frustrations (l'absence de formalisation systématique en raison de la méthodologie inductive appliquée ; l'impression de ne pas comprendre au premier abord) sont en réalité des conditions nécessaires si l'on désire que l'apprenant soit effectivement acteur de son apprentissage. En effet, dans ce contexte, l'apprenant réalise des micro- et des macro-tâches avant le temps en présentiel, et identifie lui-même ses besoins pour les exprimer à l'enseignant. Il ne s'agit pas uniquement d'optimisation du temps ; il a été démontré que la motivation d'un apprenant repose essentiellement sur l'intérêt qu'il porte aux objectifs d'une séquence pédagogique et sur sa participation à la mise en place du contrat pédagogique (Carré *et al.*, 1997).

Par ailleurs, l'inversion n'est pas celle habituellement décrite dans la littérature, à savoir des explorations théoriques en amont : c'est la pratique qui a précédé la formalisation théorique. Concrètement, les apprenants ont observé des faits de langue en autonomie guidée pour interroger ensuite leur enseignant sur les informations théoriques ; ce faisant, il s'agit d'une mise en application du *Data-Driven Learning* tel que théorisé par Johns (1991).

Quantitativement, 21/55 personnes ont déclaré mettre en place des modalités de classe inversée. Hormis les avantages, il faut mentionner certains obstacles : (1) l'engagement concret des apprenants et (2) la favorisation de certains apprenants. Plusieurs freins sont retenus par les enseignants répondants (Figure [fig3]).

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

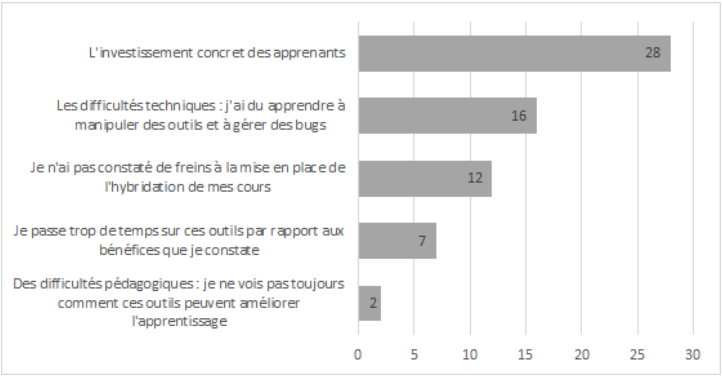


FIG. 3 : Réponses à la question : « Quels sont les principaux freins que vous constatez dans cette hybridation ? » (n=56).

Les deux facteurs concernent le degré d'autonomie des apprenants ; il ne s'agit pas d'autonomie numérique, les apprenants utilisateurs de Frello ne signalant que très rarement des difficultés à ce niveau-là tout comme les enseignants (la prise en main de la plateforme est évaluée positivement à 8 sur une échelle de 10 items). Nous parlons donc de l'autonomie découlant des capacités de l'apprenant à construire des stratégies d'apprentissage. Ce sont les apprenants qui avaient déjà appris à apprendre qui en profitent davantage, soit les apprenants d'un certain niveau éducatif ou socio-culturel. Cette observation rejoint celles issues de la littérature sur le sujet.

4.1.1 Vers un manuel enrichi ?

Les enseignants (40/55) déclarent que la plateforme a été profitable aux apprenants en termes de responsabilisation. La plateforme ne proposant pas ou peu de connaissances théoriques formelles, les mécanismes linguistiques se font acquérir par l'observation, la pratique (exercices structuraux et activités ludo-éducatives) et la mise en application. Ce processus peut se faire pendant le temps en présentiel, selon trois modalités (Figure [fig4]) :

- activités en autonomie guidée en individuel : l'apprenant s'exerce pendant que l'enseignant circule entre les apprenants pour préciser, aider ou clarifier ;
- activités en autonomie guidée en petit groupe : deux à quatre apprenants réalisent les activités ;
- activités collectives : les activités sont projetées par l'enseignant, et les réponses sont proposées par les apprenants.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

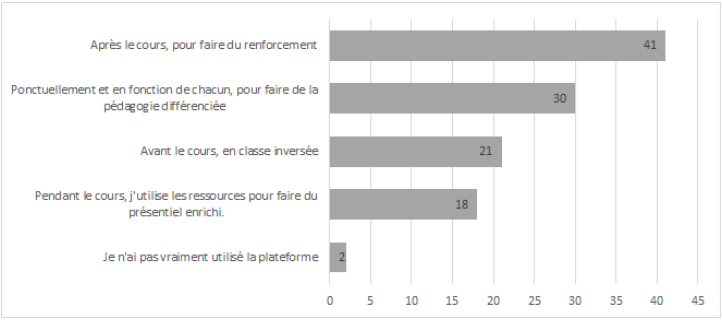


Fig. 4 : Réponses à la question « Comment se traduit l'hybridation dans la construction de vos cours ? » (n=56).

Dans les trois cas, les apprenants sont placés dans une posture d'observateurs des faits de langue. En d'autres termes, les contenus linguistiques de l'outil sont semblables à un corpus interactif, servant de terreau d'exploitation pour les apprenants, avec le guidage de l'enseignant qui devient un facilitateur plutôt qu'un vecteur de transmission vertical. Comme précisé, les outils permettent, en présentiel, une approche très similaire en substituant le corpus à des activités interactives. Les avantages de telles pratiques sont :

- la responsabilisation des apprenants, dont les stratégies d'apprentissage sont amenées à évoluer ;
- la découverte des structures de la « langue » de manière dynamique (activités interactives, échanges avec les autres apprenants ou avec l'enseignant) ;
- l'évolution de la relation apprenant-enseignant vers une relation acteur-guide.

Un enseignant témoigne à ce sujet :

> *Apprentissage par essai-erreur, donc les étudiants apprennent à apprendre (dans l'autonomie).*

Cela peut être conscient et systématisé par l'enseignant, ou faire l'objet de courtes séquences pédagogiques durant lesquelles l'enseignant demande aux apprenants d'observer un corpus d'énoncés à partir duquel une règle grammaticale va être co-formalisée avec les apprenants.

4.1.2 Renforcement et remédiation

Le développement langagier ne se produisant jamais totalement dans l'univers clos de l'espace « classe », le travail post-séquence permet :

- d'espacer les efforts de récupération dans le temps, pour permettre un ancrage mémoriel ;

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

- de vérifier le degré de maîtrise d'une compétence, pour l'enseignant comme pour l'apprenant ;
- de vérifier la nécessité d'adapter le cours suivant, ou la possibilité d'introduire un travail sur de nouvelles compétences.

Il va de soi que ces pratiques ne sont pas nées avec le numérique : une approche spiralaire, avec des espacements dans le temps et sous différentes modalités (*cf.* la théorie du chaos), permet la stabilisation de mécanismes spontanés. Une plateforme numérique permet de corriger les inconvénients largement documentés des manuels-exerciciers :

- logistique de communication est hasardeuse : apprenants absents, canaux de discussions pour les rappels parfois inexistants ;
- temps de correction chronophage ;
- exercices sont pour la plupart structuraux et décontextualisés.

Outre l'optimisation du processus d'apprentissage, le renforcement permet aux apprenants de reprendre confiance ou de se valoriser. Parmi les témoignages écrits des enseignants, nous avons par exemple :

> *Avoir une visibilité dans la progression.*
>
> *Avoir un suivi des apprentissages à distance.*
>
> *Développer les compétences en informatique, favoriser l'autonomie des apprenants, permettre un suivi hors des séances pédagogiques.*

L'utilisation de l'outil en renforcement ou en remédiation est l'usage le plus fréquent chez les enseignants (41/56). Ces derniers (43/56) ont par ailleurs présenté « l'augmentation du temps d'exposition à la langue en dehors du temps de classe » comme un bénéfice. En ce qui concerne les apprenants, Frello est majoritairement utilisé dans le cadre d'un renforcement après les cours : en mars 2021, 34 373 modules ont été réalisés sur la plateforme, par environ 1 200 apprenants. Sur l'ensemble des modules, 9 000 ont été faits dans le cadre de devoirs assignés par les enseignants, ce qui veut dire que près de 74 % des modules l'ont été dans une démarche volontaire des apprenants, sans demande explicite de l'enseignant. Il semble également que le numérique, grâce à l'automatisation et à la mutualisation des résultats, participe à l'investissement des apprenants :

> *Même dans le cadre de révisions, cela permet aux apprenants de reprendre confiance et/ou de se valoriser. Plusieurs ont déjà demandé la possibilité d'avoir une lecture de leur score avec un suivi de réussite.*

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

De janvier à mars 2021, on peut constater 33,7 % d'engagement actif de la part de 4 738 apprenants inscrits (Figure [fig5]).



Rapport d'activité du 01/01/2021 **au** 31/03/2021

Vue globale	
Apprenants inscrits	4738
Apprenants actifs	1599
Modules de devoirs terminés	14253
Modules de devoirs commencés	12576
Modules terminés	58306
Modules commencés	78943
Score moyen	70,1
Temps total	14349h59m
Temps moyen	08h58m

Fig. 5 : Exemples de données accessibles sur l'interface apprenant-machine

Il est ainsi possible de déterminer un engagement actif moyen sur 32 modules. Le score moyen de 70,1 % correspond aux prévisions pédagogiques. Le temps moyen passé sur la plateforme est de 8h58 minutes. Ces chiffres sont supérieurs à ce que l'on peut retrouver dans un MOOC (Hoppe, 2019)[2].

4.2 Hybrider ou comment changer ses routines pédagogiques

À partir de la description des pratiques pédagogiques qui ont été permises par l'utilisation de la plateforme, nous avons cherché à déterminer comment ces pratiques ont émergé dans l'agir des enseignants concernés. Globalement, les répondants s'inscrivent dans une démarche positive d'adaptation de leurs pratiques antérieures dans cette modalité qu'ils connaissent (16/56) ou qu'ils vont découvrir (33/56). Seule une minorité déclare se sentir perdue face à l'approche (2/56). L'hybridation est vue comme un enrichissement global du cours (18/56) tout autant qu'une variation des propositions pédagogiques pour certaines compétences (32/56). Ces tendances confirment, tout en les modulant, l'idée de pratiques didactiques qui évoluent grâce au dispositif en place. Une majorité valide ce principe (25/56) tout en considérant qu'une autre majorité (22/56) ne l'approuve que moyennement.

Une étude précédente (Burrows & Miras, 2019) avait permis de confirmer des catégories de changements chez les enseignants en s'appuyant sur une typologie existante (Stes & Van Petegem, 2011). Les données présentées ici reprennent ces catégories et confirment les tendances qui avaient été mesurées en observant que ce sont d'abord les compétences, les connaissances et les conceptions qui évoluent avant que les comportements (*cf.* les pratiques pédagogiques) ne se transforment (Figure [fig6]).

Les retours des apprenants constituent une part importante du triangle des justifications au changement : les retours apprenants – le partage avec les pairs – la réflexivité personnelle. Aussi, il est possible de voir un lien entre ces possibilités de transformation et les retours des apprenants. Dans le questionnaire, une très grande majorité

[2]Taux d'engagement souvent inférieur à 7 % (https://www.timeshighereducation.com/news/mooc-completion-rates-below-7/2003710.article.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

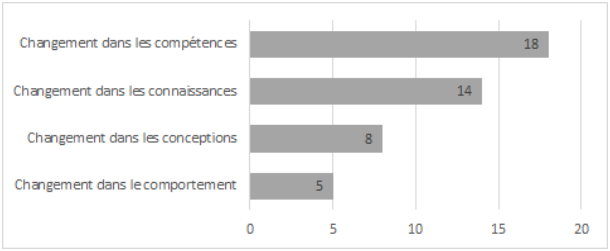


Fig. 6 : Typologie des changements exprimés par les enseignants d'après (n=45).

déclare avoir reçu des retours positifs des apprenants que cela les surprenne (7/56) ou non (34/56). Plusieurs enseignants (9/56) considèrent qu'ils perdent du temps à l'utilisation de ces outils mais que c'est bénéfique pour les apprenants. De la même manière, les répondants considèrent que l'hybridation leur a permis de gagner du temps en dehors de la « classe » et pendant le présentiel (31/56) ou bien, une perte de temps en dehors de la « classe » mais un gain en présentiel (16/56).

5 Conclusion et perspectives

Les objectifs de cette recherche-action ont évolué au fur et à mesure de l'évolution de la *startup* mais aussi des interactions avec le terrain pédagogique. À partir d'une problématique d'intelligence artificielle, une affordance scientifique autour de l'hybridité a émergé au regard de la plateforme ainsi construite. Les données obtenues à travers un questionnaire dispensé auprès d'une cinquantaine d'enseignants ont permis de réfléchir au processus d'hybridation d'agirs professoraux. Il est à noter cependant que, globalement, les enseignants qui ont répondu sont favorables au numérique et ne ressentent pas une forte pression institutionnelle à son utilisation, ce qui constitue un biais de la cohorte.

Qu'il s'agisse de la classe inversée, du manuel enrichi ou du renforcement/remédiation en dehors du temps de classe, nous avons constaté que le numérique n'était pas vecteur d'innovation ; les outils numériques permettent aux enseignants de mettre en place des pratiques pas ou peu exploitées, et d'optimiser celles déjà existantes grâce aux automatisations et à la multimodalité des supports. Cette optimisation est rendue possible par trois leviers : (1) une meilleure gestion du temps de préparation et du temps didactique qui (2) facilite l'individualisation de l'apprentissage par (3) une meilleure identification des acquis et des besoins.

Néanmoins, ce cadre favorable à la mise en place de ce type de dispositif ne doit pas cacher certains obstacles et freins qui persistent. Dans un premier temps, il est nécessaire qu'un temps de formation soit intégré pour accompagner les possibilités de changement de pratiques. Ce temps supplémentaire est d'autant plus efficace s'il est reconnu par l'institution. Les préoccupations inhérentes au changement sont réduites si un processus ascendant de formation permet d'anticiper les points de difficulté. L'ergonomie et l'accessibilité de l'outil jouent sur son acceptabilité pédagogique. Aussi, l'investissement concret des apprenants dans les tâches en phase inversée est important

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

pour que l'enseignant y projette du sens sur le long terme. Les retours apprenants sont un des piliers motivant des pratiques en changement avec la réflexivité enseignante et les retours par les pairs. La notion de temporalité est centrale à l'hybridation. L'investissement d'un temps de préparation et d'un temps didactique en amont du dispositif implique qu'il faille un certain temps avant de constater des résultats.

Bibliographie

Abou-Samra, M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V. & Trévisiol, P. (2018), « Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. : Quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *15*(1), En ligne. url : https ://-doi.org/10.4000/rdlc.2673

Ball, S. J. (2012), *Global education inc : New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, New York.

Brudermann, C. (2013), « Tutorat en ligne et rétroactions correctives à distance – Vers un modèle de médiation pour la production en langue étrangère », *Alsic*, *16*, En ligne.

BurrowsU, A. & Miras, G. (2019), « Pratiques numériques en langues : De la verbalisation à l'analyse des préoccupations enseignantes ». *Alsic*, *22*(2), En ligne.

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997), *L'autoformation : Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. PUF Presses Universitaires de France, Paris.

Chateau, A. & Bailly, S. (2012), « Autonomie d'apprentissage de langues en CRL : Voie unique ou chemins multiples ? », *Les langues modernes*¸ 3, p. 62-68.

Cicurel, F. (2015), *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier, Paris.

Cicurel, F., & Aguilar Río, J. I. (2014), « Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *56*, 7.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : Nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, vol. 8, n° 1, En ligne.

Desmet, P. (2006), « L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : Tendances récentes et défis », *Revue française de linguistique appliquée*, *vol. XI*(1), p. 119-138.

Detroz, P., Tessaro, W. & Younès, N. (2020), « Édito : Évaluer en temps de pandémie », *Journal international de recherche en éducation et formation*, *Hors-Série*, En ligne.

Duclos, A.-M. (2015), « La résistance au changement : Un concept désuet et inapproprié en éducation », *Psychologie & Education*, 1, p. 33-45.

Dufour, H. (2014), « La Classe Inversée », *Technologie*, *193*(09), p. 44-47.

Gibson, J. J. (1979), *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press, New York.

Harris, V., Gaspar, A. & European Centre for Modern Languages. (2002), *Aider les apprenants à apprendre : À la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Hoppe, C. O. (2019), *Mise en place d'un dispositif LMOOC d'enseignement-apprentissage des langues : Analyse didactique d'une recherche intervention*. Thèse de doctorat. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO PARIS – LANGUES O'.

Jézégou, A. (2010), Créer de la présence à distance en e-learning », *Distances et savoirs*, *vol. 8*(2), p. 257-274.

Johns, T. (1991), « Should you be persuaded : Two samples of data-driven learning materials », *English Language Research, University of Birmingham*, 1-16. En ligne.

King, A. (1993), « From Sage on the Stage to Guide on the Side », *College Teaching*, *41*(1), p. 30-35.

Lebrun, M. & Lecoq, J. (2015), *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Canopé éditions, Futuroscope.

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109

Lefèvre, M., Guin-Duclosson, N. & Jean-Daubias, S. (2012), « Personnaliser des activités pédagogiques de manière unifiée : Une solution à la diversité des dispositifs », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *19*(1), p. 309-351.

Miras, G., & Vignes, L. (2021), « Une collaboration entre startupers et chercheur en didactique des langues : La place de l'humain au cœur des interactions professionnelles », *Études de linguistique appliquée*, *202*, En ligne.

Narcy-Combes, M.-F. & Narcy-Combes, J.-P. (2019), *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier, Paris.

Nissen, E. (2019), *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel*. Didier, Paris.

Popper, K. R. (1999), *All life is problem solving*. Routledge, London.

Skinner, B. F. (1976), *About behaviorism*. Vintage Books, New York.

Stes, A. & Van Petegem, P. (2011), « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur : Une étude d'impact », *Recherche & formation* (67), p. 15-30.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009), *21st century skills : Learning for life in our times*. Jossey-Bass, San Francisco.

Vygotsky, L. S. (1934), *Pensée et langage* (4ème édition). Paris, La Dispute.

YARNALL, L., MEANS, B. & WETZEL, T. (2016), Lessons Learned From Early Implementations of Adaptive Courseware. *SRI Educations*. Repéré à https://www.sri.com/sites/default/files/brochures/almap_final_report.pdf

Published in : Louise Ouvrard, Catherine Brumelot (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004109, doi : 10.17184/eac.9782813004109