



Comment évaluer les apports d'un dispositif hybride ? Expérimentation dans un contexte universitaire japonais

Sylvain ADAMI

Département de langue et littérature françaises, université Aoyama-Gakuin – Japon

sylvius@hotmail.com

RÉSUMÉ - ABSTRACT

Afin de renforcer l'apprentissage et la motivation des étudiants de 2^e année d'un département de langue et de littérature françaises d'une université japonaise, nous avons créé un dispositif hybride, combinant des cours en présentiel (expression écrite et orale) et une formation à distance. Chaque semaine, les étudiants explorent la même thématique à travers ces trois approches, afin de favoriser leur autonomie et leur implication. Pour évaluer l'efficacité de ce dispositif, nous avons mené une enquête qualitative et un test de niveau. Cela nous a permis d'identifier les compétences linguistiques et les difficultés selon les niveaux, et a contribué à l'amélioration de notre offre de formation. Cet article présente le dispositif, la méthodologie (l'approche par tâches), les résultats des évaluations et propose quelques réflexions sur la pertinence d'un apprentissage hybride en langue.

In order to enhance the learning and motivation of 2nd year students in the French language and literature department of a Japanese university, we have created a hybrid system combining face-to-face classes (written and oral expression) and distance learning. Each week, the students explore the same theme through these three approaches, with the aim of encouraging their autonomy and involvement. To assess the effectiveness of this system, we carried out a qualitative survey and a level test. This enabled us to identify language skills and difficulties at different levels, and helped us to improve our training offer. This article presents the system, the methodology (the task-based approach), the results of the evaluations and offers some thoughts on the relevance of hybrid language learning.

ARTICLE INFO

Article History:

Received 17 May 2025

Revised 27 June 2025

Accepted 20 August 2025

Available online 6 December 2025

Mots-clés : *dispositif hybride de formation, évaluation, enseignement supérieur, approche par tâches*

Keywords:

hybrid system of training, assessment, higher education, task-based approach

To cite this paper (in APA style):

Adami, S.. (2025). Comment évaluer les apports d'un dispositif hybride ? Expérimentation dans un contexte universitaire japonais *Francisola*, Volume 10(2), 69 - 84
<https://doi.org/10.17509/francisola.v10i2.84407>

1. INTRODUCTION

Afin d'améliorer l'apprentissage et la motivation des étudiants de 2^e année, nous avons mis en place un dispositif hybride comprenant deux cours en présentiel, l'un en expression écrite et l'autre en expression orale, accompagnés d'une formation à distance. Ces trois cours sont basés sur un référentiel commun de compétences, permettant aux apprenants d'aborder chaque semaine la même thématique de trois manières différentes. L'objectif est de favoriser l'autonomie de l'apprenant, et de le rendre davantage actif dans son apprentissage.

Mais comment évaluer la pertinence et l'efficacité d'un tel dispositif ? Cette question est essentielle, mais elle est souvent insuffisamment prise en compte. Ainsi, en plus d'une enquête qualitative auprès des étudiants, nous avons choisi de mettre en place un grand test de niveau pour l'ensemble des premières années, afin de mesurer plus concrètement les apports de ce dispositif. Ce test, en plus de nous donner des indications sur le niveau linguistique de nos étudiants dans les différentes compétences, nous a également fourni de précieuses informations sur les difficultés principales de chaque niveau d'études, avec un degré de précision élevé. Les résultats obtenus nous ont permis de faire évoluer notre offre de formation et ainsi de remédier aux difficultés d'apprentissage.

Les questions de recherche de cet article sont les suivantes :

1. Quel est l'impact de ce dispositif hybride sur la progression des étudiants ?
2. Que l'évaluation nous apporte pour faire évoluer la formation ?

Cet article se propose de présenter l'ensemble du dispositif, les choix méthodologiques, en particulier l'utilisation de l'approche par tâches, puis d'exposer les principaux résultats des différentes évaluations. Nous aborderons également une réflexion sur l'intérêt d'un dispositif hybride dans l'apprentissage d'une langue.

2. MÉTHODE

2.1. Cadre de l'étude

L'enseignement du français à l'université japonaise est le plus souvent basé sur une méthodologie grammaire-traduction, marquée par une faiblesse de l'apprentissage de la compétence orale (Suzuki, 2005). De nombreux facteurs expliquent cette situation : un manque de pratique, un passage fréquent par la traduction, ainsi que des facteurs socioculturels, comme la réserve des apprenants japonais à l'oral, où il apparaît parfois compliqué de se mettre en avant vis-à-vis du groupe (Antier, 2015 : 13 ; Disson, 1996 ; Suzuki, 2007). De plus, cet apprentissage se fait dans un environnement très homogène sur le plan linguistique, un milieu allophone, où les occasions de parler français sont rares. Face à ce constat, nous avons cherché à améliorer cette situation. Nous nous sommes intéressés aux nouvelles technologies, ce qui constitue un environnement très familier pour nos étudiants. C'est dans cette optique que nous avons fait le choix de mettre en place un dispositif hybride afin d'enrichir notre offre de formation (Charlier et al., 2006). Cette étude a pour cadre le département de langue et littérature françaises de l'université Aoyama-Gakuin à Tokyo. Elle se concentre sur les cours de 2^e année, soit une population d'environ 120 étudiants répartis en huit classes. Nous rappellerons que l'enseignement hybride n'est toutefois pas encore très développé au sein des universités japonaises par rapport à la situation en Europe ou en Amérique du Nord (Gravelle, 2019).

2.2. L'évaluation des programmes en e-learning

L'évaluation de la qualité des formations est devenue une question majeure dans le cadre du développement de la société de la connaissance. C'est par exemple la mise en place de la démarche qualité, et ce qui est vrai en présentiel, l'est également pour les formations à distance (Blouin, 2000 ; Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk, 2015). Il est parfois également avancé la notion « d'efficacité interne » (Pourcelot et Ben Abid-Zarrouk, 2015).

2.2.1. La nécessité d'une évaluation

Pour l'instant, une grande partie de l'évaluation en e-learning a surtout une approche économique basée sur les normes de qualité (ISO, AFNOR, référentiel du centre européen pour l'excellence). Nous trouvons davantage de travaux en gestion et en sciences de l'information et de la communication. L'évaluation de la phase d'expérimentation est surtout descriptive, les conditions d'expérimentations et les premiers enseignements, l'articulation entre les différents partenaires qui participent au dispositif (Tali, 2020). L'évaluation se fait souvent dans un cadre institutionnel (Trestini et al., 2012). Toutefois, évaluer l'efficacité d'un dispositif de formation, c'est d'abord analyser si les objectifs d'apprentissage initiaux ont été atteints et quels ont été les impacts du programme sur les différents acteurs (Blouin, 2000 ; Clark, 2009). De plus, comme le souligne Guichon (2006, p.136), « La recherche en didactique des langues [...] se doit de trouver les moyens de vérifier que les propositions théoriques qui ont fondé le scénario présentent un potentiel d'apprentissage pour le public concerné ». Dans le modèle de Kirkpatrick (1998), celui-ci décompose l'évaluation en quatre niveaux, la réaction des apprenants (leur satisfaction), la réalisation des objectifs d'apprentissage, l'évolution des comportements des utilisateurs (l'acquisition de nouveaux savoir-faire) et enfin le retour et l'appropriation par l'institution (Blouin, 2000). Notre étude se focalise surtout sur les deux premières étapes.

2.2.2. Des évaluations le plus souvent à base d'enquête sans évaluation sommative de l'apport de la formation

Les évaluations des dispositifs hybrides de langue sont moins nombreuses. La plupart repose sur des enquêtes auprès des étudiants sans évaluation sommative de l'apport de la formation (Amer-Medjani et Kherra, 2023 ; McAllister et Narcy-Combes, 2015 ; Méar Garcia, 2013). Cette tendance est soulignée par de nombreux auteurs (Charlier et al., 2021 ; Drechsler, 2017 ; Nissen, 2018) même si quelques études prennent en compte les deux aspects (Payre-Ficout, 2011 ; Sacré et al., 2020).

2.2.3. Évaluation multi-niveau

Hors comme le souligne certains chercheurs, il apparaît important de faire une évaluation à différents niveaux, notamment en associant évaluation qualitative et évaluation quantitative. (Clark, 2009 ; Nizet et al., 2016). Comme le résume Guichon (2012), « D'évidence, les approches méthodologiques qui recourent à ces croisements sont utiles en didactique des langues car elles fournissent des regards multiples sur des situations complexes et mouvantes. » Ainsi, trois recommandations principales sont mises en avant pour évaluer un programme : prendre en considération l'évaluation dès le départ, faire une évaluation multi-niveau et s'intéresser à la notion de coût/efficacité (Clark, 2009 ; Trestini et al., 2012). Nous ne traiterons cependant pas ce dernier aspect car pour notre part, le coût se résume essentiellement à l'investissement d'un professeur. Nous n'entrerons pas non plus dans le débat sur le mode de diffusion, le dispositif étudié concerne des étudiants de 2^e année qui ont suivi un programme similaire lors de la 1^e année et sont donc habitués à cet environnement et rompu à la technologie (Clark, 2009). Nous retrouvons dans notre cadre, de toute façon, le « caractère exploratoire de la démarche d'évaluation » (Dujardin et Maron, 2009).

2.3. La mise en place d'un dispositif hybride

Un dispositif hybride se caractérise par une « double modalité présentielle et distancielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2007), ou encore « dont les caractéristiques majeures sont l'articulation présence-distance et l'intégration des technologies pour soutenir le processus d'enseignement » (Charlier et al., 2006, p. 474). Nous pouvons mentionner ici le concept d'innovation pédagogique (Charlier et al., 2006). Notre programme se retrouve dans ces définitions, ce n'est pas une « simple ressource » en ligne, mais bien un dispositif d'apprentissage médiatisé, même s'il comprend peu de tutorat ou de travail collaboratif (Guichon, 2006). Par rapport à la typologie développée dans le projet

de recherche Hy-Sup, cette formation hybride se rapprocherait du type 4, « l'équipage », même si la partie collaborative à distance n'est pas développée (Pera et al., 2012 ; Charlier et al., 2021). En effet, nous ne pouvions pas développer les interactions en ligne dans ce programme, les contraintes institutionnelles ne nous permettaient pas de mettre en place un tutorat.

2.3.1. Le dispositif: une articulation entre des cours en présentiel d'expression écrite et d'expression orale, et un programme d'e-learning

Nous avons partagé le même référentiel pour élaborer ces différents programmes. Puisque nous ne pouvions pas ajouter de cours supplémentaires, nous avons choisi de doubler le cours d'expression orale par une formation à distance. Les approches sont complémentaires, s'il n'y avait pas le cours en présentiel avant, les étudiants ne pourraient pas faire seuls l'e-learning, et s'il n'y avait pas l'e-learning, la progression étant rapide, ils ne pourraient pas suivre le cours (Nissen, 2014). Comme le disent Degache et Nissen (2008), « Il y a donc une alternance fonctionnelle entre les deux modalités puisque chacune d'entre elles a une fonction particulière [...] ». Les activités en présentiel et à distance « s'équilibrent et se complètent » (Depover et Orivel, 2012, p.19). Cela nous a permis de parfaire le travail en classe, en particulier en compréhension orale.

Dans ce dispositif, le mode dominant est le présentiel (Freund, 2016 ; Mangenot, 2011). Les cours sont structurés de la même manière, une première partie phonétique pour travailler cette compétence très importante dans l'apprentissage d'une langue, des exercices de compréhension orale à partir de vidéos que les étudiants ont à faire avant le cours en plus du e-learning, des activités de réutilisation des structures langagières, une activité de préparation à la tâche finale sous la forme d'un jeu de rôle et enfin la tâche finale. Le fait de « délocaliser » à distance certaines activités auparavant menées en classe nous a permis de pratiquer davantage l'oral en cours et de favoriser les échanges entre étudiants (Freund, 2016 ; Mangenot, 2011; Nissen, 2019). Nous avons aussi la chance d'avoir des effectifs réduits par cours (entre 15 et 18 étudiants), ce qui favorise les interactions orales (McAllister et Narcy-Combes, 2015). Nous avons également pu commencer les tâches collaboratives en classe (comme par exemple la préparation d'un débat argumentatif, ou la production d'un conte). Les étudiants les réalisent soit à distance, soit en présentiel à l'université. D'ailleurs, il est intéressant de constater qu'à chaque fois qu'ils avaient un travail collaboratif à faire, ils avaient déjà tous créé un groupe « Line » (un réseau social très populaire au Japon) bien avant que le professeur ne leur soumette l'idée.

Nous avons opté pour une utilisation massive de la vidéo, car cela facilite la compréhension orale grâce à l'image. Nous avons tourné une soixantaine de vidéos en France, la moitié pour les cours en présentiel avec un texte écrit au préalable, les acteurs devant parler lentement et avoir une prononciation claire. L'autre moitié est davantage improvisée, avec une locution à vitesse réelle et un lexique usuel, l'e-learning permettant aux étudiants de revoir la vidéo autant de fois que nécessaire pour leur compréhension et ainsi se familiariser avec le langage courant en France et avec différentes variétés de français parlées (Haidar, 2021). Il y a ainsi une dimension interculturelle très importante dans les vidéos. Cela apporte une certaine « flexibilité » aux apprenants dans le cadre de la formation (Nissen, 2019).

2.3.2. La méthodologie utilisée : l'approche par tâches

Il s'agit de donner aux étudiants les outils pour réaliser par eux-mêmes une action concrète, en « contextualisant l'usage de la langue cible » (Freund, 2016). Chaque leçon est orientée vers la réalisation d'une tâche finale, en fournissant progressivement le vocabulaire nécessaire, les structures langagières et les indications culturelles (Buck et McAllister, 2011 ; Guichon, 2006 ; Nissen, 2019).

2.3.3. Le programme d'e-learning

Le programme d'e-learning est calqué sur le cours d'expression orale, ce qui permet aux étudiants de voir les mêmes thèmes sous différents angles. Chaque leçon se compose d'une dizaine

d'activités. Cela commence par des exercices de phonétique, puis de compréhension orale (CO) à partir d'une vidéo, souvent sous la forme d'un QCM. Il y a également des activités pour préparer la tâche finale, avec toujours une partie audio dans les exercices. Elles sont essentiellement sous la forme d'appariements, de remises en ordre des phrases, pour travailler la syntaxe ou le lexique et obtenir des informations culturelles. Enfin, la tâche finale dont la moitié est une production orale. L'étudiant doit s'enregistrer sur la plateforme et les productions sont corrigées par son professeur. La majeure partie des enseignants sont des chargés de cours, nous ne pouvions pas leur demander une trop lourde charge de travail. C'est pourquoi nous avons opté pour une production orale toutes les deux semaines. Nous avons également estimé que c'était un bon rythme de travail pour les étudiants. Les autres tâches finales sont des parcours à suivre, une sorte de « jeu dont vous êtes le héros ». À chaque étape, l'étudiant doit écouter un enregistrement audio (ou une vidéo) et choisir la bonne réponse pour poursuivre son parcours. En cas de mauvaise réponse, il est orienté vers une autre question similaire, une remédiation. S'il se trompe plusieurs fois dans la même série de questions, il peut être amené à recommencer depuis le début. Parfois, il doit trouver l'information en dehors de la plateforme, sur un site internet indiqué (par exemple, la SNCF). Une correction automatique permet de calculer sa note en fonction du nombre de ses erreurs. Les questions peuvent être d'ordre lexical, syntaxique, culturel ou argumentatif.

2.3.4. Les objectifs de cette formation hybride

Les objectifs initiaux de cette formation hybride étaient de favoriser l'apprentissage et de développer la motivation des apprenants. Les étudiants utilisent les trois cours pour réaliser leur production, ce qui est très positif. Nous avons, par exemple, noté que certains ont repris un cas bien particulier qu'ils avaient vu dans une vidéo pour leurs productions écrites et orales (un personnage avait offert du corail rapporté d'un voyage lointain comme cadeau de mariage). Peut-être ont-ils pensé que c'était un cadeau traditionnel en France. Les étudiants ont ainsi réinvesti « les acquis du travail effectué à distance » (Brudermann, 2010). Ce programme facilite ainsi la réutilisation des compétences acquises dans les autres cours et le développement de ses propres stratégies d'apprentissage. Il doit permettre à l'apprenant de mieux « contrôler son processus d'acquisition » en s'appropriant le dispositif (Bourdet et Leroux, 2009 ; Depover et Orivel, 2012, p. 24). L'objectif en e-learning est également de favoriser le travail en autonomie grâce à de nouveaux types d'activités, ce qui constitue un facteur important dans l'apprentissage d'une langue (Abou Haidar, 2021). Il s'agit de tirer parti de la complémentarité du présentiel et du distanciel pour développer ce nouveau savoir-faire (Nissen, 2007), même si cela dépend largement de l'investissement de l'apprenant (Charlier et al., 2006; Freund, 2016 ; Nissen, 2019).

Pour inciter le travail des étudiants, l'e-learning compte pour 20% de la note du cours d'expression orale. En effet, lorsque l'e-learning est pris en compte dans la note des étudiants, la participation est plus active (Derible et Wiel, 2016; Kishimoto et Sauzedde, 2015). Il existe un lien très important entre la note et la motivation des étudiants japonais (Derible et Wiel, 2016), mais ce lien se vérifie également ailleurs (Nissen, 2019). L'évaluation au Japon est généralement notée sur 100, mais une moyenne de 60 est nécessaire pour valider son UV. Ne pas suivre l'e-learning, qui compte pour 20 % de la note totale, pourrait ainsi se révéler réhibitoire pour les étudiants, alors qu'ils sont obligés de valider ce cours pour obtenir leur licence. Ainsi, même les étudiants les moins motivés et/ou les plus faibles ont une quasi-obligation de suivre le programme avec une certaine régularité. Une évaluation du distanciel est en effet un paramètre important pour maintenir une certaine assiduité, afin de ne pas dévaloriser une partie de la formation, les étudiants ayant souvent une approche très pragmatique du temps de travail, qui doit avant tout être « rentable ». Si ça ne compte pas, ce n'est pas nécessaire, pour certains, de s'y investir, même si c'est parfois un calcul à court terme (Nissen, 2019).

Les cours à distance permettent ainsi d'intégrer les thématiques vues précédemment mais aussi d'aborder les suivantes, de s'approprier et d'approfondir les contenus, grâce à des allers-retours entre présentiel et distanciel (Nissen, 2019). Il s'agissait également de donner l'occasion à nos étudiants d'écouter un maximum de français dans un environnement très peu francophone.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

3.1. Une évaluation qualitative à partir d'une enquête

Il nous paraît indispensable, au préalable, de formuler quelques réserves à l'égard de cette évaluation. Ainsi, cette enquête fut incomplète, elle ne concerna qu'une cinquantaine d'étudiants (soit 40% de l'effectif). De plus, elle s'inscrivait dans des conditions particulières, en fin d'année, au moment des examens, où les étudiants sont confrontés à beaucoup d'enquêtes de satisfaction, ils sont ainsi plus ou moins motivés pour y répondre. Enfin, nous avons constaté, de manière générale, que les réponses étaient souvent corrélées à la relation qu'ils entretiennent avec leur professeur français. Malgré cela, une enquête présente de nombreux intérêts pour le ressenti des étudiants sur la formation, leur appropriation des aspects techniques, et parfois des commentaires inattendus pour les concepteurs du dispositif (Clark, 2009).

3.1.1. Aspects techniques

Au niveau des aspects techniques, les étudiants n'ont pas mentionné de problème particulier. Ils pouvaient suivre la formation chez eux mais pouvaient également utiliser les salles CALL (salles équipées d'ordinateurs) de l'université. En cas de problèmes techniques, ils avaient la possibilité de faire appel aux personnels du laboratoire de langue, en particulier pour l'enregistrement des tâches finales, mais très peu y ont eu recours. Plusieurs étudiants ont plébiscité le fait de pouvoir faire les activités de la formation sur leur smartphone. Cet aspect est notamment mis en avant lors de leurs longs déplacements en transports en commun pour venir à l'université, fréquents à Tokyo.

3.1.2. Le rythme de travail

En ce qui concerne le rythme de la formation, les étudiants n'ont pas trouvé la surcharge de travail trop importante. « C'était un bon rituel d'écouter du français en dehors des cours », « Les activités chaque semaine nous permettaient de garder la motivation pour apprendre le français », « La production à faire toutes les deux semaines, c'est bien, car cela prend du temps ». Nous retrouvons ici la notion « d'instaurer une régularité » développée par Nissen (2014). Le présentiel est ainsi modifié grâce au distanciel et permet une progression plus rapide.

3.1.3. La difficulté de la formation

La question qui a donné lieu au plus grand nombre de commentaires était celle concernant la perception de la difficulté de la formation. Nous avons regroupé entre avis plutôt négatifs et avis plutôt positifs. La répartition entre les deux était assez équivalente. Un grand nombre de critiques négatives portaient sur la compréhension orale des documents : « La langue des vidéos était très rapide », « C'était difficile de comprendre », « Cela demandait beaucoup de temps, beaucoup de travail », « Les personnages parlaient très vite, parfois en même temps, il fallait écouter plusieurs fois pour comprendre, c'était difficile ». Mais même si c'était compliqué, de nombreux étudiants en ont retirés des satisfactions : « Au bout de plusieurs écoutes, je commençais à être à l'aise, je comprenais les mots, le travail devenait plus facile », « Au début, c'était difficile de comprendre, puis j'ai pris l'habitude et je me suis améliorée », « Une façon de parler différente, de nouveaux mots, cela m'a permis d'enrichir mon vocabulaire », « [...] grâce à ça je pouvais progresser en conversation », « [...] la vidéo était trop rapide pour comprendre certains mots, mais comme je voulais avoir 100% de réussite, j'ai écouté plusieurs fois, j'étais contente de moi », « Ca m'a stressé de ne pas pouvoir comprendre, mais peu à peu, j'ai appris de nouveaux mots », « J'ai réalisé que plus on écoutait, plus on comprenait ». Nous n'avions pas anticipé cette recherche lexicale en autonomie, c'était plutôt inattendu pour nous. De même, les vidéos ont été plutôt plébiscitées : « Les vidéos étaient très amusantes. C'était difficile à comprendre mais j'ai pu progresser », « Les vidéos sur les débats étaient particulièrement longues et rapides. Mais heureusement, la vidéo rendait l'exercice amusant », « L'image des vidéos était très belle et les vidéos amusantes », « Grâce aux vidéos, j'ai pu comprendre comment les Français expriment leurs sentiments avec l'intonation ».

D'une manière générale, les étudiants étaient plutôt satisfaits de la formation. Ils estiment que c'est un aspect positif de refaire plusieurs fois la même chose et ils ont l'impression de mieux assimiler les apprentissages. Cela leur permet également de comprendre des aspects qu'ils n'avaient pas perçus lors du cours en présentiel.

3.1.4. L'avis des professeurs

Nous avons également abordés la question de l'intérêt de cette formation avec certains professeurs, mais de façon très informelle. D'une manière générale, ils ont trouvé que les étudiants progressaient plus vite et assimilaient mieux les contenus des cours. De plus, ils ont la possibilité d'interagir avec les étudiants, ils peuvent chaque semaine suivre leur activité sur la plateforme, et les inciter à travailler davantage. Il y a ainsi une évaluation formative pour les apprenants grâce aux observations du professeur. Cela permet une remédiation et de retravailler certains aspects non maîtrisés.

3.2. Une évaluation quantitative du programme de e-learning

3.2.1. L'intérêt d'un programme de e-learning en termes de ressource

Un programme de e-learning permet de disposer de nombreuses données intéressantes. C'est notamment la participation et les résultats, qui sont de bons paramètres pour mesurer l'investissement et la motivation des étudiants (Sacré et al., 2020). De plus, ces statistiques sont fournies par l'ordinateur, c'est une évaluation « neutre », homogène, ce qui n'est pas toujours le cas avec certains professeurs qui ont parfois tendance à sur-noter et avec une faible amplitude (Deschryver et Charlier, 2012).

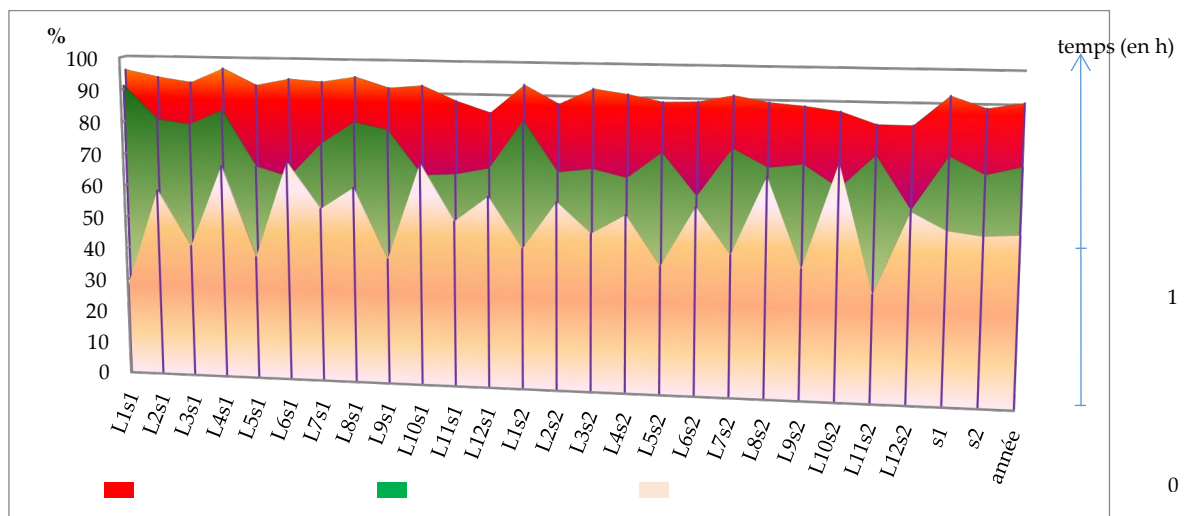


Figure 1. Participation, résultats et temps consacré au programme de e-learning par leçon (L1, L2...) et par semestre (s1, s2)

Ce premier graphique (figure 1) représente de manière globale la participation des étudiants au dispositif (le pourcentage de questions traitées), les résultats (le pourcentage de bonnes réponses) et le temps consacré en moyenne pour chaque leçon sur l'ensemble de l'année. La participation est plutôt stable, aux alentours de 90%, avec toutefois une légère baisse en fin de chaque semestre qui pourrait s'expliquer par la période de préparation des examens. Pour les résultats, le pourcentage de bonnes réponses est très satisfaisant pour un programme de e-learning (environ 75%) ce qui démontre un réel investissement des étudiants. Les variations entre les leçons sont néanmoins importantes, cela correspond à la difficulté de certaines d'entre elles, notamment au second semestre avec les cours sur l'argumentation, mais parfois aussi à des problèmes au niveau des activités (consignes peu claires, erreurs...). Nous avons ainsi pu analyser les taux de bonnes réponses pour chaque question et quand ceux-ci étaient trop bas, nous avons regardé l'activité pour savoir s'il n'y

avait pas des modifications à apporter. Enfin, en ce qui concerne le temps passé sur chaque leçon, les résultats apparaissent en « dent de scie ». Cette situation nous semble relativement logique. En effet, chaque cours est composé de 2 leçons, la leçon 2 synthétise l'ensemble du cours, il y a une ouverture sur le cours suivant et surtout il y a la production finale qui demande beaucoup de temps. Mais globalement, le temps consacré en moyenne pour chaque leçon est très proche entre les deux semestres, un peu plus d'une heure par semaine. Notre objectif au départ était de faire un cours en ligne d'un volume sensiblement équivalent au cours en présentiel, soit 1h30 par leçon. C'est à peu près le temps en moyenne que les étudiants passent s'ils font l'ensemble des activités, donc c'est plutôt satisfaisant.

3.2.2. L'apport de la statistique descriptive multidimensionnelle

Nous avons dans cette étude fait le choix de l'analyse en composantes principales (ACP). Celle-ci permet de traiter un grand nombre de données et de trouver les corrélations les plus pertinentes. Le logiciel (XLSTAT) va à partir des différentes données créer des variables qui vont plus ou moins représenter les corrélations. L'intérêt est qu'elle permet de travailler dans un espace à n dimensions et donc de prendre en compte simultanément plusieurs variables. Cette globalisation des variables aboutit à la production de graphes orientés selon différents plans factoriels (Baccini, 2010 ; Besse, 2011).

3.2.3. Les principaux résultats

Nous avons essentiellement choisi le cercle de corrélation qui représente les dimensions principales de l'ACP et le pourcentage d'inertie (d'informations) expliqués par chaque axe. Pour analyser ce type de graphique, il est nécessaire de prendre en compte l'angle entre deux vecteurs. Plus celui-ci est aigu (petit angle), plus il y a corrélation entre les deux variables. Si c'est un angle droit, les deux variables sont indépendantes et si l'angle est obtus (grand angle), la corrélation est négative. La longueur des vecteurs est également un paramètre important, il reflète la qualité de représentation des variables dans le plan (F1/F2), plus ils sont proches du bord du cercle et plus ils sont significatifs.

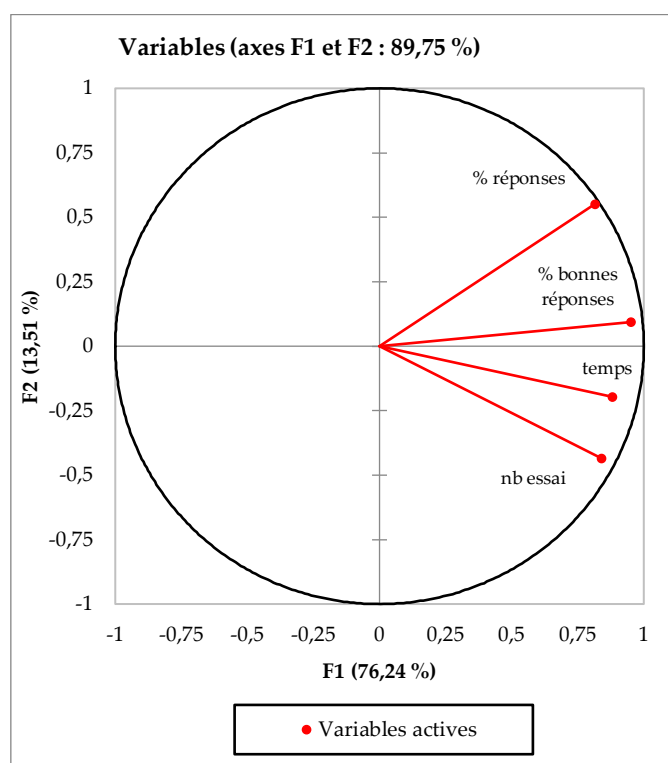


Figure 2. Cercle des corrélations sur le programme de e-learning avec les variables % de réponses, % de bonnes réponses, temps et nombre d'essai.

Dans ce premier cercle des corrélations (figure 2), nous pouvons ainsi constater que le pourcentage de réponses n'est pas lié au nombre d'essai effectué, ce qui apparaît logique, faire plusieurs essais d'une même activité n'augmente pas son pourcentage d'activités réalisées. Plus intéressant est la relative proximité entre le pourcentage de bonnes réponses et le temps consacré. Ainsi, ce n'est pas le nombre d'essai qui explique le plus les bons résultats mais le temps que les étudiants ont consacré à l'activité. Cela semble indiquer que les étudiants ont davantage travaillé de manière constructive pour comprendre l'activité, plutôt que de multiplier les essais de manière aléatoire afin d'obtenir la meilleure note possible. En effet, nous avons choisi de laisser les étudiants refaire les exercices autant de fois qu'ils le souhaitent, ils ont le score final mais pas le détail des éventuelles erreurs. Nous avons estimé que laisser cette possibilité dans l'objectif d'améliorer ses notes était un facteur positif pour la motivation des étudiants (Clark, 2009 : 107).

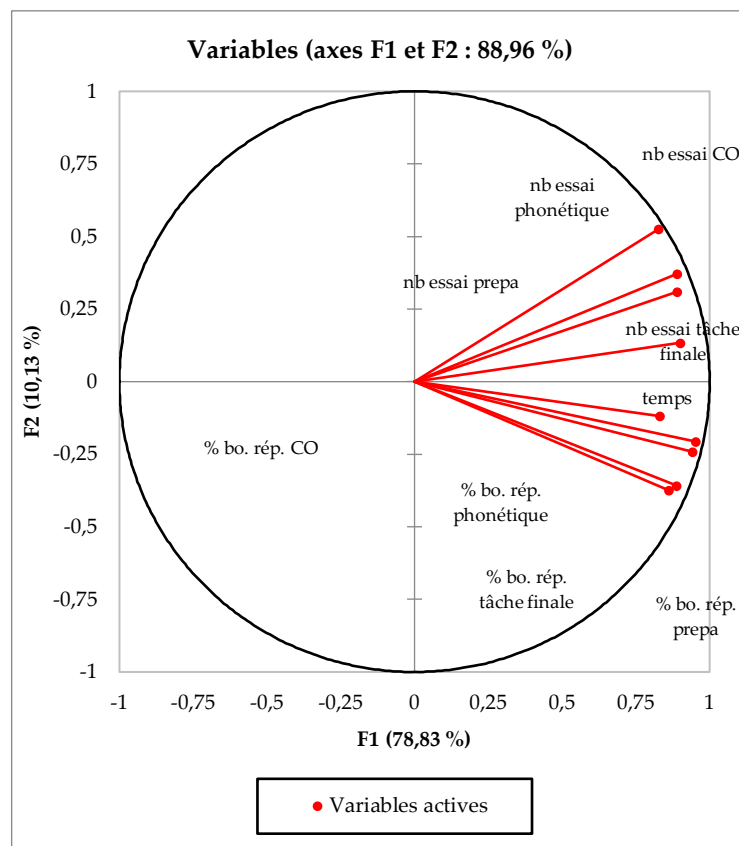


Figure 3. Cercle des corrélations sur le programme de e-learning avec les variables temps, % de bonnes réponses et nombre d'essai en fonction de la nature des activités.

Dans cette deuxième ACP (figure 3), nous avons décomposés les variables pourcentage de bonnes réponses et nombre d'essai en fonction de la nature des activités (phonétique, CO, préparation de la tâche finale, tâche finale). Nous retrouvons ainsi une plus forte corrélation entre la variable temps et les pourcentages de bonnes réponses, plutôt qu'avec le nombre d'essai. La variable temps est aussi très proche de celle du pourcentage de bonnes réponses en CO. Cela pourrait s'expliquer par le temps consacré au visionnage des vidéos, sans doute à plusieurs reprises, pour pouvoir répondre efficacement aux différentes questions. Nous constatons également que parmi les variables nombres d'essai, c'est celle de la tâche finale qui est la plus corrélée avec le temps. Nous pouvons ainsi envisager que les étudiants ont fait plusieurs enregistrements jusqu'à qu'ils estiment avoir répondu correctement à la demande. C'est un phénomène que nous avons souvent observé en classe lors du test final de conversation de 1^e année où les étudiants doivent répondre à des questions en s'enregistrant. Ils produisent ainsi une première réponse, l'écoutent, puis se réenregistrent s'ils ne sont pas satisfaits.

Par rapport à ces différents résultats, il apparaît ainsi que l'investissement des étudiants dans le programme était significatif, tant quantitativement que qualitativement.

3.3. Une évaluation quantitative à partir d'un test de niveau

La question est dès lors comment évaluer l'impact de ces nouveaux programmes et notamment celui de e-learning sur la progression des étudiants. Pour cela, nous avons mis en place un grand test de niveau commun pour tous les étudiants. Ce test qui se déroule en fin d'année universitaire nous a aidé à évaluer les étudiants et leur progression sur plusieurs compétences ; compréhension orale (CO), connaissance de la langue (CL) et compréhension écrite (CE). Ce test est basé sur le CECRL et permet de mesurer le niveau des étudiants de A1 à B2. Sur le modèle du TCF, il se compose pour chaque compétence d'une série de questions de niveau linguistique A1 à B2. Chaque question rapporte plus ou moins de points en fonction de sa difficulté, le total des points obtenus permettant d'attribuer un niveau à l'étudiant. Il n'est toutefois pas uniquement composé de QCM comme le TCF et comprend d'autres types de questions, à l'instar du DELF. Nous avons pu ainsi utiliser ce test comme pré-test et post-test pour mesurer l'impact de notre formation sur la progression des étudiants dans les différentes compétences (Buck et McAllister, 2011 ; Deschryver et Charlier, 2012). De plus, nous avons un public relativement homogène ce qui facilite les comparaisons entre les différentes années. Les étudiants quand ils arrivent dans notre université sont très majoritairement des grands débutants en français, seulement quelques uns ont déjà pratiqué cette langue auparavant (environ 5%), chiffre qui est assez stable chaque année. Cette situation est en grande partie due à l'organisation du système universitaire japonais très hiérarchisé. Les lycéens choisissent en effet de passer le concours d'entrée de certaines universités souvent en fonction des résultats à des tests de niveau qu'ils effectuent à la fin de leur cursus secondaire. Ainsi, les étudiants de 2^e année de notre étude avaient obtenu l'année précédente une note moyenne (199,3/500) quasi identique à celle de la cohorte de 1^e année (198/500).

Cette évaluation sommative fournit de précieuses informations sur l'apport de la formation (Nizet et al., 2016). Les résultats obtenus sont très significatifs de l'impact du programme. Ainsi, les étudiants de 2^e année (qui ont été les premiers à bénéficier du nouveau programme) ont beaucoup plus progressé depuis leurs résultats au test en 1^e année en CO par rapport aux deux autres compétences (figure 4 : CO : + 108 points, CL : + 69 points, CE : + 59 points). De même, la comparaison entre les étudiants de 2^e année de l'année précédente (qui n'ont pas fait ce programme) et ceux de notre étude, est également très révélatrice (figure 5). La moyenne en CO est ainsi passée de 228 à 313 (+ 84 points), alors que la progression en CL (de 222 à 274, + 49 points) et en CE (de 213 à 232, + 18 points) est beaucoup moins importante.

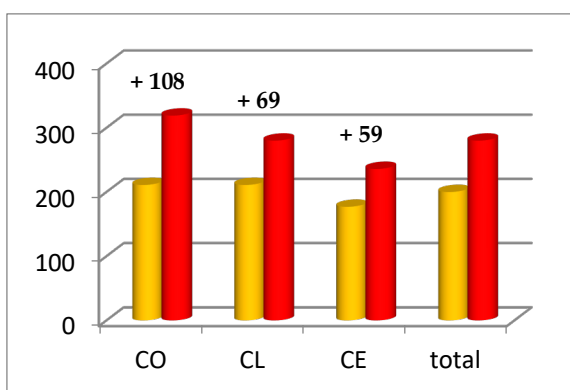


Figure 4. Progression des étudiants au test entre la 1^e et la 2^e année.

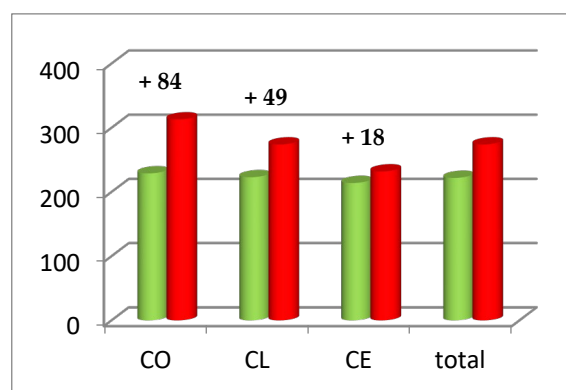


Figure 5. Comparaison entre les résultats des étudiants de note étude et les étudiants en 2^e année de l'année précédente.

Dans cette ACP (figure 6), nous avons utilisé comme variable la différence de notes lors du test pour nos étudiants de 2^e année avec leurs résultats l'année précédente en 1^e année. Le premier constat est qu'il ne pas de lien entre la progression en CO et celle en CE, alors que CE et CL sont

d'avantage corrélés. Ainsi, il apparaît une spécificité de la progression en CO qui n'est pas liée à une progression uniforme de nos étudiants entre les deux années dans toutes les compétences. En regardant le graphique des observations actives, l'axe F1 marquant surtout la différence totale, l'axe F2 celle en CO, auquel nous avons rajouté le positionnement moyen de chaque niveau linguistique (centroïde), il apparaît une très légère progression en CO supérieure pour les niveaux A1 et B2. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que le dispositif hybride a été légèrement plus efficace pour les plus faibles et les meilleurs niveaux, ce qui ne manque pas de susciter certaines interrogations.

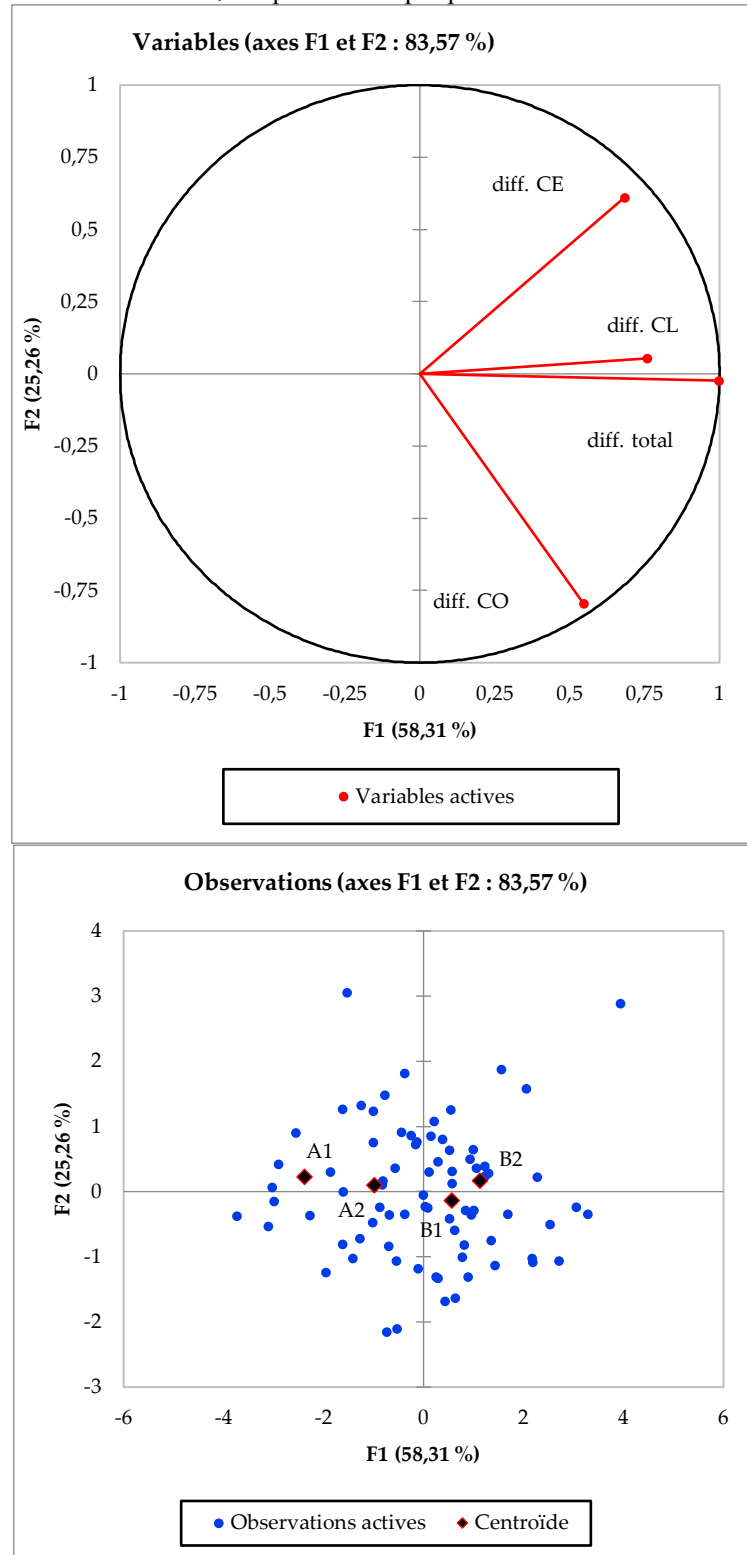


Figure 6. Cercle des corrélations et graphique des observations actives sur les résultats au test entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année de notre groupe d'étude.

Dans l'ACP suivante (figure 7), nous avons rajouté le pourcentage de bonnes réponses du programme de e-learning, dont nous émettons l'hypothèse qu'il est un indicateur de l'investissement des étudiants dans leur apprentissage. Évidemment l'inertie est moins importante (prendre en compte une variable supplémentaire ajoute un axe et une perte d'informations représentées dans les deux axes principaux de l'ACP, ce qui se constate également avec la longueur du vecteur). Toutefois, il apparaît que la variable pourcentage de bonnes réponses est en partie liée avec la progression en CO mais aussi avec celle en CL. Le test CL est divisé à part égale entre questions grammaticales et questions lexicales. Et il s'avère que la note aux questions grammaticales a peu évolué entre la 1^e et la 2^e année alors que celle sur le lexique a quasiment doublé. La progression observée en CL semble donc dû aux questions lexicales et non grammaticales (ce qui rejoint d'ailleurs les remarques des étudiants dans l'enquête). Nous pouvons donc avancer l'hypothèse que le programme de e-learning a surtout impacté les étudiants au niveau de la CO et de la CL, partie lexicale.

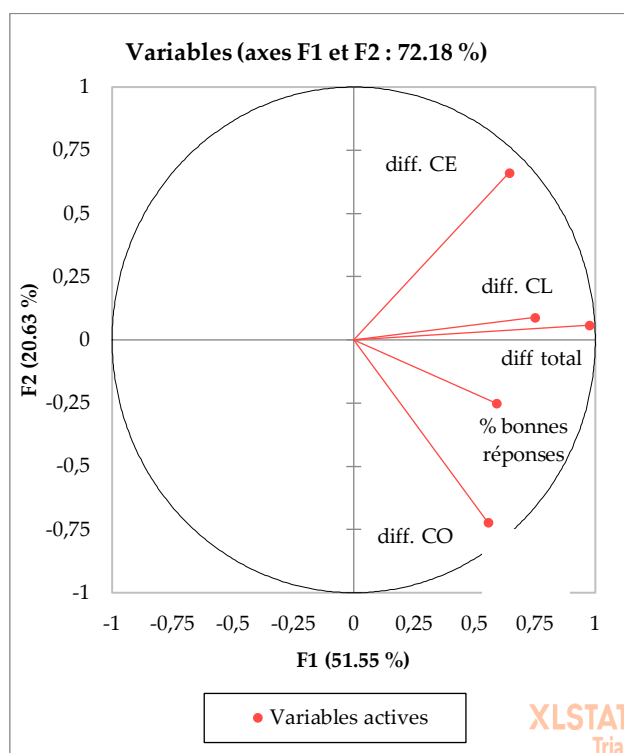


Figure 7. Cercle des corrélations sur les résultats au test entre la 1^e et la 2^e année de notre groupe d'étude et le pourcentage de bonnes réponses au programme de e-learning.

Dans la dernière ACP de cette étude (figure 8), nous avons pris en compte les variables pourcentage de bonnes réponses et notes au test de CO en fonction du niveau linguistique des questions. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que la formation en ligne a surtout été efficace pour faire progresser les étudiants sur des questions de niveau A1 (et dans une moindre mesure pour les niveaux les plus élevés). Cela rejoint notre questionnement sur l'impact de la formation en fonction du niveau linguistique.

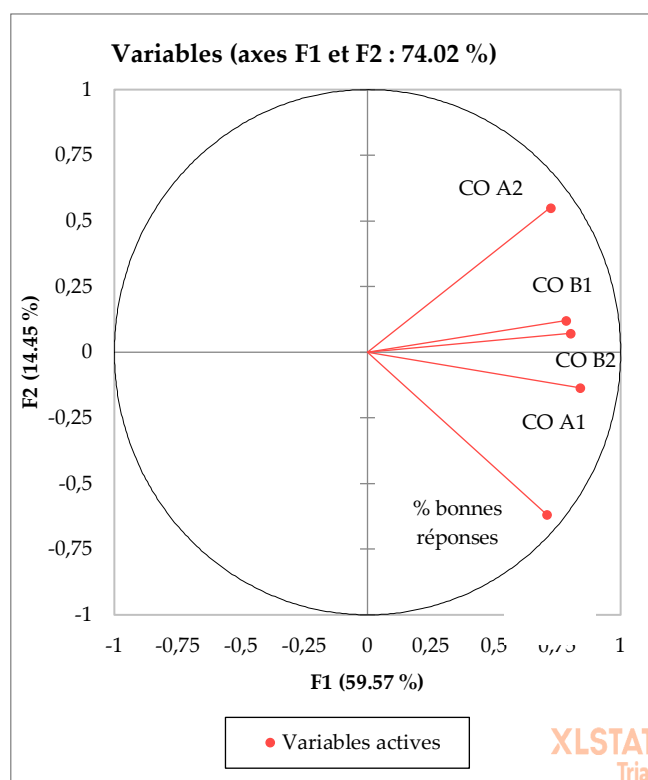


Figure 8. Cercle des corrélations sur les résultats au test de CO en fonction du niveau linguistique des questions et le pourcentage de bonnes réponses au programme de e-learning.

4. CONCLUSION ET MISES EN PERSPECTIVES

Il y a bien entendu certaines limites à cette étude. Comme le disent certains auteurs, « le concepteur n'est sans doute pas la meilleure personne pour évaluer sa propre création » (Guichon, 2006 : 136). De même, il est important de relativiser son travail et ne pas tomber dans l'autosatisfaction (Nissen : 2019). De nombreux chercheurs prônent la constitution d'une plus ou moins large équipe de spécialistes dans tous les domaines de l'ingénierie de formation et du numérique pour agglomérer les différentes compétences afin de mener à bien la réalisation d'un dispositif de formation, mais cela est parfois compliqué. Dans le cas de ce dispositif, de l'analyse des besoins à la création d'un référentiel, de l'élaboration d'un manuel pour les cours à la création d'un programme de e-learning, y compris la réalisation des activités en ligne, de la réalisation des documents, notamment des vidéos, à la création d'un test de niveau, et donc également de l'évaluation, c'est essentiellement le travail d'un seul professeur. De plus, ce n'est peut-être pas comme le souligne Clark (2009 : 96) le média utilisé (en l'occurrence un programme d'enseignement à distance sur une plateforme) qui explique la progression des étudiants, mais cela offre toutefois des nouvelles potentialités (liberté d'accès contrairement à un cours en présentiel comme l'utilisation dans les transports, possibilité de passer plus de temps sur certaines activités et de revoir les documents). Cela permet également de dépasser les contraintes institutionnelles en termes de volume horaire.

Comme le souligne ainsi de nombreux auteurs, il est difficile d'évaluer l'impact d'une formation en ligne sur la progression des étudiants et les questions demeurent nombreuses (Clark, 2009 ; Lombardo et Dumas, 2006 ; Nissen, 2014), mais nous avons tout de même relevé quelques tendances. Ainsi, par rapport aux questions initiales, il semble apparaître que notre programme a eu des retombées plutôt positives pour notre département. Pour les étudiants, la progression semble significative et quelques indicateurs nous laissent penser que le dispositif hybride a eu un effet non négligeable sur cette évolution. Les étudiants sont de plus assez réceptifs à cette charge de travail supplémentaire (habitude prise en 1^e année). Cela favorise un renforcement des acquis et une amélioration des compétences linguistiques. Il conviendra dès lors de poursuivre l'analyse,

d'intégrer les résultats de la formation en ligne de 1^e année, de travailler sur les corrélations de manière plus fine, de prendre en compte davantage de cohortes pour observer si ces premières constatations se vérifient de nouveau.

En ce qui concerne l'offre de formation, cette expérimentation nous a permis de manière très concrète de faire évoluer le contenu des cours. Les remarques des étudiants à leur professeur en présentiel (consignes peu claires, problèmes divers, erreurs) ont été prises en compte et de nombreuses modifications ont été régulièrement apportées au programme. De plus, même si nous n'avions pas planifié d'interactions en dehors de la salle de classe avec les étudiants, certains d'entre eux n'ont pas hésité à solliciter leurs enseignants au sujet de leur formation en leur posant des questions par l'intermédiaire de la plateforme. Cela a permis de développer des liens entre apprenants et professeurs, ce qui est un paramètre positif dans l'apprentissage (Nissen, 2019 : 57). L'évaluation a également joué un rôle dans cette évolution car elle nous a fourni des données précises sur la pertinence des activités, sur les principales difficultés rencontrées, et ceci avec un degré de précision très important.

Enfin, comme autre perspective de recherche, il serait également intéressant d'analyser les productions langagières des étudiants d'un point de vue linguistique, leur évolution et leur progression (Guichon, 2006 : 138-149). En effet, ce programme nous permet de disposer d'un corpus de plus de 1200 enregistrements chaque année.

RÉFÉRENCES

- Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? *Alsic*, Vol. 24, n° 2. <https://doi.org/10.4000/alsic.5739>
- Amer-Medjani, A. et Kherra, N. (2023). Entre conception et évaluation d'un dispositif de formation hybride « inversé » en cours de FLE : le cas des étudiants et étudiants inscrits en L1 en contexte universitaire algérien. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-01>
- Antier, E. (2015). La dimension éthique du recours au japonais dans la pratique des enseignants de FLE au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 10(1), 9-27.
- Baccini, A. (2010). Statistique Descriptive Multidimensionnelle. *Publications de l'Institut de Mathématiques de Toulouse*. Université Paul Sabatier.
- Besse, P. (2011). Exploration Statistique Multidimensionnelle. *Institut de Mathématiques de Toulouse, INSA de Toulouse*.
- Blouin, S. (2000). L'évaluation des programmes de formation et l'efficacité organisationnelle. *Interactions*, Vol. 4, no 2, 1-28. Université de Sherbrooke.
- Bourdet, J.-F. et Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne De leur analyse à leur appropriation. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11?lang=fr>.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic*, Vol. 13. <https://doi.org/10.4000/alsic.1348>
- Buck, J. et McAllister, J. (2011). Mise en place d'un dispositif d'apprentissage hybride à l'université. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, Vol. 40 N°2, <https://doi.org/10.4000/apliut.8393>
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, Vol. 4, 469-496.
- Charlier, B., Peltier, C. et Ruberto M. (2021). Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation. *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6638>
- Clark, R.-E. (2009). Évaluer l'enseignement à distance Stratégies et avertissements. *Distances et savoirs*, 7(1), 93-112. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-93?lang=fr>.
- Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, Vol. 11, n°1, <https://doi.org/10.4000/alsic.797>
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). Les pays en développement à l'ère de l'e-learning. *Planification de l'éducation*, n°96. Institut International de Planification de l'éducation, UNESCO.
- Derible, A. et Wiel É. (2016). Conception et exploitation d'un dispositif d'exercices complémentaires en ligne. *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1), 140-159. https://doi.org/10.24495/rjdf.11.1-2_140
- Deschryver, N. et Charlier, B. (dir.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

- Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*. Presses Universitaires d'Osaka.
- Drechsler, M. (2017). Évaluation d'un dispositif de formation hybride dans le domaine des langues vivantes. Expérimentation au primaire. *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 1. <https://methodal.net/?article12>
- Dujardin J.-M. et Maron, S. (2009). Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance ? *Distances et savoirs*, 1 (Vol. 7), 39-45.
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic*, Vol. 19, n°2. <https://doi.org/10.4000/alsic.2972>
- Gravelle, F. (2019). La gestion de la transformation de son enseignement en format mixte/hybride. *Formation et apprentissage en ligne*. Presses de l'Université du Québec, 155-166.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE, méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
- Guichon, N. (2012). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*. *Alsic*, vol. 15, n°3. <https://doi.org/10.4000/alsic.2539>
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating training programs : the four levels* (2nd edition). Berrrett-Koehler Publishers Inc.
- Kishimoto, S. et Sauzedde, B. (2015). Maximiser la motivation des étudiants par un choix adéquat des examens. *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 10(1), 45-61.
- Lombardo, E. et Dumas, P. (2006). La métacognition dans l'évaluation de la formation a distance. *TiceMed 06*, France. 1-13. https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00260337v1
- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. *Le tutorat en formation à distance*. Perspectives en éducation et formation : De Boeck Supérieur, chapitre 11, 213-225.
- McAllister, J. et Narcy-Combes, M.-F. (2015). Étude longitudinale d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire – Le point de vue des étudiants. *Alsic*, vol. 18, n°2. <https://doi.org/10.4000/alsic.2858>
- Méar Garcia, S. (2013). Un dispositif hybride pour l'enseignement du FLE : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants. *Actes du colloque Epal 2013*. Université Grenoble Alpes.
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie. *Alsic*, Vol. 10, n°1. <https://doi.org/10.4000/alsic.617>
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, Vol. 17. <https://doi.org/10.4000/alsic.2773>
- Nissen, E. (2018). Conception d'une formation hybride : quelques grandes lignes. *Alsic*, Vol. 21. <https://doi.org/10.4000/alsic.3038>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langue. Articuler présentiel et distanciel*. Les Éditions Didier.
- Nizet, I., Lyne Leroux, J., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1073>
- Payre-Ficout, C. (2011). Conception et mise en place d'un dispositif hybride pour accompagner les étudiants de première année LLCE dans leur acquisition de l'anglais. *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXX N°1, 102-116.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C. et al. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. *AIPU. Quelle université pour demain ?* 147-155. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00703589>
- Peraya, D. et Lebrun, M. (2012). Quels sont les effets des dispositifs de formation hybrides sur les processus d'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignants et sur les institutions ? *27ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*. <http://hdl.handle.net/2078/122666>
- Pourcelot, C. et Ben Abid-Zarrouk, S. (2015). Construire des outils d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga. *Distances et médiations des savoirs*, 11. <https://doi.org/10.4000/dms.1099>
- Sacré, M., Toczek, M.-C., Policard, F., Serres, G., Paulet, C., Petit, S., Neuville, E. et Lafontaine, D. (2020). L'efficacité d'un dispositif d'enseignement hybride en fonction des caractéristiques des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(2), 9–29. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-03>
- Suzuki, E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF.
- Suzuki, E. (2007). L'« affectivité » dans les relations enseignant-étudiants. *Japon pluriel 7, actes du septième Colloque de la Société française des études japonaises*. Philippe Picquier.

- Tali, F. (2020). Mise en place d'un dispositif de formation hybride : une innovation c'est un changement qui a réussi ? *Éducation et socialisation*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.9071>
- Trestini, M., Coulibaly, B., Rossini, I., Christoffel, E., Pacurar, E. et al. (2012). Évaluation du dispositif d'Enseignement à Distance à l'Université de Strasbourg. *Rapport de recherche*. <https://hal.science/hal-00727019v1>
-

ⁱ Pour les définitions du terme dispositif, voir Bourdet et Leroux (2009: 14) et Nissen (2019 : 29-33).