

Roberto Dapavo
Université de Turin, Italie



Elke Nissen (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*, Paris, Didier, 284 p.

L'auteure de cet essai, paru dans la collection *Langues & didactique*, nous conduit dans un voyage d'exploration dans le domaine de la FHL (Formation Hybride en Langues), avec le but d'éclairer un terrain qui garde encore des « contours flous » (p. 11). Destiné à un large public (enseignants, formateurs et ingénieurs pédagogiques, chercheurs, étudiants), cet ouvrage a l'objectif de montrer « l'articulation entre les deux modes distanciel et présentiel » (p. 11). La FHL, par rapport aux autres disciplines, se caractérise par la présence d'interactions dans les formations et ce, grâce à « la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues où la langue est aussi bien l'objet que le moyen de l'apprentissage » (p. 12). La FHL présente plusieurs avantages et bénéfices : au niveau pédagogique elle permet d'améliorer des approches d'enseignement en direction d'une pédagogie active. De plus, comparée à une formation traditionnelle en présentiel, la FHL favorise le contact avec la langue étrangère. Au niveau pratique elle permet une majeure flexibilité grâce à « une meilleure adaptation au rythme de chacun et à l'individualisation partielle des parcours » (p. 14). Il faut rappeler aussi que le recours à la FHL devient souvent la clé résolutive pour les universités aux prises avec le manque de salles. Même si les enseignants ont parfois des problèmes dans l'articulation des modes présentiel et distanciel, les possibilités et les variantes de conception d'une FHL sont presque illimitées. D'après le CECRL et à son complément, on donne souvent importance à l'action et aux interactions sociales selon le principe de la perspective actionnelle.

Dans le premier chapitre, Nissen cherche à définir la *formation hybride en langues* (dorénavant FHL) par le biais d'exemples. Elle en choisit trois, à savoir, *Social Protection*, cours d'anglais, niveau B2, de l'université de Franche-Comté ; *M-Tourisme* qui porte sur le FLE, niveau A2, Afrique du Sud et *Studentleben in Deutschland (SiD)*, cours d'allemand, niveau B1/B2, de l'Université Grenoble Alpes. L'auteure précise que l'on peut parler de FHL au singulier car on peut identifier

des dénominateurs communs, même si la variété et la variabilité mises en place peuvent justifier l'emploi du pluriel. La variabilité d'une FHL dépend en particulier de la méthodologie d'enseignement-apprentissage et du scénario de communication. Le terme « hybride » fait référence à la coprésence des modes distanciel et présentiel. Il s'agit d'une typologie de formation spécifique, qui diffère aussi bien d'une formation entièrement à distance que d'une formation purement en présentiel. Elle fait appel à la pédagogie active, à l'accompagnement et à l'interaction à travers la mise en place de scénarios de communication. L'un des critères distinctif de la FHL est la « 'coprésence physique', en présentiel, vs la non co-présence de l'enseignant et éventuellement des autres apprenants, en distanciel » (p. 37). Dans une FHL le distanciel n'est pas un simple ajout optionnel au présentiel ; la formation hybride demande cohérence et articulation à plusieurs niveaux.

Comme on l'a déjà dit elle se base sur la pédagogie active qui renvoie à une approche expérientelle avec la réalisation d'activités faisant sens pour l'apprenant. La pédagogie active s'oppose à l'assimilation traditionnelle de règles et de contenus et elle prend en charge les besoins de l'apprenant qui devient ainsi acteur de son apprentissage.

Dans le chapitre 2, Nissen illustre les paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes dans une FHL. « L'articulation réfléchie des deux modes est la clé de son succès (...). Ce qui fait la plus-value d'une formation hybride, c'est justement le fait de ne pas simplement additionner plusieurs modes de formation, mais de les articuler, c'est-à-dire de les faire fonctionner ensemble afin de tirer au mieux profit de leur coprésence » (p. 68).

À partir des années 2000, des auteurs ont créé « des modélisations ou encore des catégorisations » (p. 69) de FHL qui se basent sur la pédagogie active (résolution de problèmes, interaction entre apprenants, etc.).

L'élaboration d'un dispositif de formation hybride se fait à plusieurs niveaux.

Le premier niveau est défini comme un « fil rouge » (p. 70) et se caractérise par deux éléments : le premier est la méthodologie et/ou l'unité de l'ensemble qui dépendent des objectifs visés. La méthodologie dominante aujourd'hui, dans laquelle s'inscrivent la plupart des FHL, est l'approche actionnelle qui place la tâche (résolution de problèmes, projets...) au centre du scénario pédagogique : maintes fois il s'agit de tâches complexes qui peuvent se décomposer en plusieurs tâches ou sous-étapes. Le scénario pédagogique peut porter néanmoins sur l'approche communicative. Le deuxième élément est le scénario communicatif : la typologie d'interaction et le mode incident sur le déroulement de la formation.

Au deuxième niveau interviennent différents éléments : les compétences et aspects langagiers travaillés dans chaque mode ; l'évaluation qui se lie tant aux objectifs généraux de la formation qu'à la méthodologie ; le facteur temporel dans l'enchaînement des modes (durée, modalité synchrone - asynchrone...). Enfin l'individu d'un « mode pilier » (p. 71) pour expliciter la structure de la formation aux apprenants.

Le troisième niveau, subordonné aux deux premiers, concerne le choix des outils qui « gardent néanmoins un statut secondaire dans l'articulation des modes » (p. 71).

La FHL se caractérise par la variété et la flexibilité, de même que par la différenciation.

Un aspect épineux de la FHL concerne l'évaluation : elle doit être critériée et cohérente par rapport aux objectifs, aux méthodes et aux contenus de la formation. Les FHL existantes montrent qu'il y a souvent un manque d'adéquation entre les méthodes pédagogiques mises en place et l'évaluation effectuée ; on devrait faire des efforts pour aligner les objectifs à l'évaluation : alignement qu'il faut concevoir dès le début de la FHL. L'évaluation doit savoir intégrer présentiel et distanciel, doit être formative, non seulement sommative et surtout doit aider l'apprenant à connaître ses points faibles au moyen de feed-back explicatifs ou d'activités réflexives (journal de bord, etc.). Comme le dit l'auteure, il s'agit d'un « moyen à employer avec parcimonie » (p. 112) puisque l'important est de faire comprendre aux apprenants les objectifs de la formation.

La centration sur la tâche et la perspective actionnelle caractérisent la plupart des FHL actuelles. Après un petit aperçu historique sur l'origine de l'approche par tâche, qui date de la fin du XIX^e siècle, l'auteure montre, dans le troisième chapitre, que les efforts des chercheurs et des pédagogues pour donner un sens à l'enseignement scolaire, en focalisant l'attention de l'apprentissage sur la motivation, l'expérience et le but, n'est s'est jamais arrêté. C'est en effet l'objectif social de la tâche qui donne un sens aux yeux des apprenants : « C'est la finalisation de l'action qui permet à l'apprenant de voir pourquoi il apprend et qui leur donne donc une signification » (p. 136). À l'intérieur de la perspective actionnelle la tâche se trouve au centre de la scénarisation pédagogique et est finalisée à la réalisation d'un objectif ou à la résolution d'un problème. Les compétences visées ne sont pas exclusivement langagières mais aussi technologiques, sociales, interculturelles, etc.

L'auteure détaille ensuite les différentes catégories de tâches en s'appuyant sur les cas de figure de FHL présentés. Un premier point concerne la différence entre

tâches simples et tâches complexes ; ces dernières sont en général privilégiées dans le cadre des FHL (à souligner que dans la définition de ces deux typologies, le niveau de difficulté n'a rien à voir). Le terme de « tâche finale », adopté par quelques auteurs à la place de l'expression « tâche complexe », peut parfois induire en erreur « car force est de constater que toutes les tâches qui ne sont pas situées à la fin du scénario pédagogique sont bien complexes, mais non finales » (p. 139). La tâche complexe se caractérise par une décomposition et une subdivision en étapes qui constituent des sous-tâches, des « tronçons » de la tâche qui dépendent des objectifs de la formation et du contexte institutionnel. Le scénario pédagogique peut comprendre des activités d'entraînement qui peuvent porter sur des aspects techniques, culturels ou métacognitifs et qui ont pour but de travailler des compétences de la tâche. On termine avec des aides telles que la mise à disposition d'une fiche de vocabulaire ou d'un tutoriel pour les aspects techniques ou d'un planning de travail pour permettre aux apprenants de s'organiser.

Nissen examine ensuite la corrélation existante entre la tâche et la pédagogie de projet. La perspective actionnelle demande un travail en petits groupes alors que la pédagogie de projet fait appel plutôt au collectif et à la réalisation d'un objectif et d'un projet. La pédagogie de projet est basée sur la résolution de problèmes mais n'implique pas de solution unique et à sa base on trouve le principe d'exploration (ou de tâtonnements) qui amène à la prise en charge des erreurs de la part des apprenants. Parmi les traits distinctifs de la FHL il y a la flexibilité et la liberté ; néanmoins la prise de décision pour l'apprenant est limitée, car très souvent « la formation reste (...) largement hétérodéterminée, c'est-à-dire déterminée par le concepteur et éventuellement l'enseignant-tuteur » (p. 147) ; l'apprenant a donc peu de possibilités d'intervenir/agir sur le déroulement temporel ainsi que sur les objectifs généraux et les différentes phases de travail.

Un point central de ce chapitre est la question de l'authenticité de la tâche proposée, concept qui n'a pas obtenu d'unanimité parmi les spécialistes du secteur. Malgré ce que le CECRL dit à propos de la tâche actionnelle, le problème de voir si elle « correspond pour autant à une tâche du 'monde réel' reste intact » (p. 156). En général, la tâche pédagogique est assez éloignée de la vie réelle et des besoins des apprenants, c'est plutôt une activité d'entraînement alors que la tâche authentique s'inscrit davantage dans le monde réel en « adéquation avec ce que Puren (2004) appelle l'action sociale de référence » (p. 157). Pour certains concepteurs et théoriciens c'est la question de l'objet, du lien et de l'interaction avec le monde qui doit être prise en considération.

Un troisième paramètre qui se place à côté de cette vision binaire entre contexte pédagogique et action sociale de référence, est le point de vue des acteurs, pour

qui la tâche doit avoir une signification, liée au « monde réel » ou pas forcément « réaliste ». Pour parvenir à une adhésion motivée, l'apprenant doit comprendre que la tâche est rentable en termes d'investissement et de progrès.

Dans le chapitre IV, l'auteure aborde le thème de la FHL télécollaborative, parfois appelée *virtual exchange* ou encore *online intercultural exchange*.

Une télécollaboration est l'interaction sociale entre des apprenants qui sont à distance géographiquement. Elle peut porter sur plusieurs objectifs d'apprentissage : langagiers, interculturels, numériques, disciplinaires... L'action doit se dérouler dans un cadre institutionnel et prévoit la participation de plusieurs partenaires. La télécollaboration n'est pas un travail collectif à distance, ou l'interaction en ligne parmi les membres d'un même cours ; elle « implique nécessairement une pluralité d'institutions » (p. 167).

Elle demande des efforts de la part des enseignants pour la préparation et les échanges en collaboration avec les autres enseignants partenaires. Des spécialistes ont parlé à cet égard de « télécollaboration 2.0 » car de nos jours la télécollaboration fait recours à des outils audio ou de visioconférence tels que Skype ou Facebook. Une plate-forme comme eTwinning représente un bon exemple de projet de télécollaboration qui poursuit certains objectifs disciplinaires ou professionnalisants. On l'appelle souvent « mobilité virtuelle » (p. 168), car elle permet à ceux qui ne peuvent pas participer à des programmes d'échange de mobiliser virtuellement des compétences.

La télécollaboration connaît une fortune grandissante d'un côté grâce à des organisations internationales, qui opèrent à différents niveaux (eTwinning, e-pals, UniCollaboration, COIL, Erasmus+ Virtual Exchange, etc.), de l'autre, grâce à sa versatilité (formes variables, approches méthodologiques et contextes curriculaires divers).

Parmi les variables qui permettent de distinguer les différents projets de télécollaboration il y a les objectifs, les aspects langagiers et de participation, les décalages temporels (synchrone, asynchrone, multimodal...), la durée et la fréquence, l'intégration dans le cursus.

Le chapitre V aborde la question du degré d'autonomie de l'apprenant et du niveau d'autonomisation visé. Dans le domaine formatif l'autonomie est la compétence qui permet à l'apprenant de devenir acteur de sa formation et de la réussir ; l'autonomie est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage et de mener des réflexions critiques, prendre des décisions et agir de manière indépendante. Dans ce sens, la FHL favorise un parcours qui vise à développer l'autonomie des apprenants. Les « acteurs » de la FHL doivent faire preuve au

préalable d'un certain nombre de compétences (savoir communiquer en présentiel et en ligne, un minimum de compétences technologiques et d'esprit de collaboration avec les pairs) pour mettre la formation à profit ; ils doivent donc posséder un seuil minimal d'autonomie.

Pour le soutien de l'autonomie de l'apprenant il faut être clairs dès le début de la formation : prévoir un planning, établir à l'avance quelles sont les options dont dispose l'apprenant, préciser si la participation est obligatoire et expliciter les modalités d'évaluation. Le travail sur l'autonomie des apprenants doit être considéré « comme un entraînement en vue de leur autonomisation, c'est à dire en vue d'un transfert de ces compétences à d'autres contextes que celui de la formation en question » (p. 210). Parmi les soutiens nous pouvons citer l'accompagnement de l'enseignant, l'interaction avec les pairs et l'environnement technologique. Même si les apprenants apprécient la liberté d'action, ils aiment en même temps que celle-ci soit limitée à des contraintes et que le travail à faire soit soumis à une cadence régulière. La « présence sociale », la proximité de l'enseignant et des pairs, contribuent fortement à l'engagement des apprenants dans leur formation. À l'intérieur d'une FHL l'enseignant devient un facilitateur, un guide, un accompagnateur plutôt qu'un enseignant avec une posture frontale traditionnelle.

Selon la perspective actionnelle, à côté des enseignants (et/ou des tuteurs selon les cas), les pairs constituent une aide et un modèle importants pour les apprenants. L'interaction avec les pairs pour la résolution d'un problème dans un travail de groupe peut servir de modèle : un groupe avec une bonne dynamique est une ressource et peut être entendu comme un « label qualité » (p. 247). Les aspects social et psycho-affectif des relations avec les pairs contribuent à vaincre le découragement et à accroître le plaisir de participer à la formation.

Le dernier chapitre fait un point exhaustif sur les variétés de FHL existantes, un paysage en continuelle évolution qui fait appel à une « scénarisation conjointe. » (p. 254). La réflexion se termine avec un excursus sur les conditions nécessaires à la mise en place d'une FHL dans des contextes tels que la formation professionnelle, la formation d'adultes ou le contexte scolaire.

Après avoir souligné l'importance du partage des pratiques et de la collaboration entre collègues, Nissen conclut avec quelques considérations sur l'investissement en terme de temps et d'argent pour la mise en place d'une FHL et de la plus-value apportée par l'hybridation.

Cet ouvrage condense plusieurs années du travail de l'auteure : projets, expériences sur le terrain, collaborations avec des collègues et des spécialistes du secteur mais aussi recherches et lectures spécialisées. Pour ces dernières on renvoie à la vaste bibliographie finale (p. 262-284).

Chaque chapitre s'ouvre en général par une petite introduction, suivie d'un rappel historique sur l'origine de la notion ou de l'approche abordées. Nissen fait preuve d'une maîtrise admirable dans la traduction en schémas (figures, tableaux, encadrés) des différentes notions, des différents parcours et démarches au sein de la FHL. Malheureusement certaines figures, pour des raisons graphiques et de polices, sont peu lisibles (par exemple, figure 20, p. 151 ou figure 31, p. 179). Chaque démarche, activité ou tâche est illustrée par une ample exemplification qui nous montre que la FHL est comme un puzzle : les modes et les éléments doivent se combiner et s'articuler au mieux pour la bonne réussite de la formation.