



ISSN 2107-6758

ISSN en ligne 2261-2777

Conception d'un modèle pédagogique d'enseignement hybride enrichi : le cas du cours de français du tourisme II de l'Université de Hanoï

DO Quynh Huong

Université de Hanoi, Vietnam

huongd@hanu.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0003-8721-625X>

Reçu le 15 janvier 2023 / Évalué le 25 mai 2023/ Accepté le 30 juillet 2023

Résumé

Cet article présente un nouveau modèle pédagogique qui associe le travail à distance et celui en présentiel enrichi, dont les tâches et les ressources sont gérées par une plate-forme d'apprentissage (*Moodle*). Après une revue des modèles pédagogiques dans l'enseignement à distance et hybride, l'auteur retrace l'évolution du cours Français du tourisme II, avant d'analyser ses caractéristiques selon les critères venant des résultats d'une recherche européenne sur la typologie des dispositifs de formation hybrides à l'université.

Mots-clés : enseignement hybride, présentiel enrichi, français du tourisme

Design of an enriched hybrid teaching pedagogical model: the case of the course French for tourism II at Hanoi University

Abstract

This article presents a new pedagogical model that combines remote work and enriched face-to-face work, whose tasks and resources are managed by a learning platform (*Moodle*). After a review of pedagogical models in distance and hybrid education, the author traces the evolution of the course French for tourism II, before analyzing its characteristics according to the criteria coming from the results of a European research on the typology of hybrid training systems at the university.

Keywords: hybrid learning, enriched face-to-face work, French for tourism

Introduction

Dans le programme des cours spécifiques en tourisme de la nouvelle licence en français de l'Université de Hanoi, les cours de français du tourisme jouent un rôle déterminant. C'est d'abord une entrée en la matière, car les deux cours sont enseignés en première année du cursus de professionnalisation qui dure deux ans. Dans ce rôle, ces cours doivent préparer les étudiants à la compréhension des documents spécialisés en tourisme et leur fournir un vocabulaire spécifique de base de la matière. De plus, ils doivent entraîner les étudiants à des tâches de

production orale et écrite des professions visées par le programme de formation (agent de voyage et guide touristique).

Ayant expérimenté le cours Français du tourisme I (désormais FDT1) pendant le 1^{er} semestre de l'année 2019-2020, nous avons décidé de mettre le cours suivant, le Français du tourisme II (désormais FDT2) en ligne, sur la plate-forme de l'Université. Il s'agit d'un environnement de travail basé sur *Moodle*, un LMS (Learning Management System) gratuit et *open source*, celui qui a la plus grande communauté d'utilisateurs dans le monde.

Une semaine après le début de l'expérimentation en mars 2020, est venu le confinement suite à la propagation de la pandémie de Covid19. Le cours a donc été enseigné entièrement à distance pendant le confinement. Les résultats se sont montrés tellement positifs qu'à la fin du confinement, les étudiants ont demandé de continuer à apprendre à distance, même si les autres cours sont revenus au mode normal en présentiel.

Les années suivantes, dans le cadre d'un projet financièrement soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), les contenus du cours ont été mis à jour et transférés vers une autre plate-forme, construite sur une nouvelle version de *Moodle*. Après la pandémie, les cours ont eu lieu en présentiel, dans une salle multimédia dotée d'ordinateurs connectés à Internet. Les ordinateurs d'étudiant et celui du professeur sont connectés entre eux par le logiciel *Tutor*, qui permet de gérer le travail des étudiants et organiser les activités d'apprentissage et d'enseignement en présentiel, dans un environnement numérique. L'association des deux modalités d'enseignement, hybride via la plate-forme *Moodle* et présentiel enrichi dans une salle multimédia, orchestré par un logiciel de gestion d'apprentissage-enseignement, donne naissance à un nouveau modèle pédagogique, que nous nommons *enseignement hybride enrichi*.

Dans les parties suivantes, nous allons faire une revue de la littérature sur les modèles pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage assisté par le numérique. Ensuite, nous rapporterons la conception de notre modèle, montrerons comment il a évolué d'un présentiel enrichi à une formation entièrement à distance et enfin à sa forme hybride d'aujourd'hui. Enfin, nous décrirons notre modèle pédagogique, en nous basant sur les composantes d'une formation hybride proposées par un collectif de recherche européen.

1. Typologies des scénarios d'enseignement-apprentissage assisté par le numérique

Competice (Haeuw et al., 2002) est la première typologie du genre : correspondant à une étude de l'existant dans les universités au début des années 2000, cette typologie contient une faible part de la « véritable » formation à distance. On y distingue cinq scénarios :

1. *Présentiel enrichi* : l'enseignant enrichit son cours par des projections diverses.
2. *Présentiel amélioré* : avant et après le cours, l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources.
3. *Présentiel allégé* : quelques heures sont remplacées par des activités d'autoformation planifiées par l'enseignant mais qui peuvent être tutorées par d'autres personnes.
4. *Présentiel réduit* : stratégie de création d'un environnement pédagogique soit de type physique (centre de ressources), soit virtuel (environnement d'apprentissage).
5. *Présentiel quasi inexistant* : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant. Il s'agit d'une stratégie d'ouverture de la formation.

Aujourd'hui, avec le développement de la pédagogie numérique, cette typologie est interrogée, revisitée voire enrichie. Nous empruntons à Llorca (2020) et Salengros-Iguenane (2014) des explications sur ces modifications.

- *Le présentiel enrichi* : aujourd'hui, on peut « faire cours » dans une salle multimédia ou avec des étudiants ayant apporté leurs machines, en étant aux côtés des étudiants pendant qu'ils travaillent individuellement ou en petit groupe. Voilà un exemple de ce que Salengros-Iguenane (2014) appelle le présentiel « numérisé ». Llorca (2020) y ajoute l'utilisation en présentiel des ressources multimédias en ligne, des systèmes de vidéoconférence, de la classe virtuelle, la famille « la réalité virtuelle » qui permet de s'immerger dans des situations de vie et de travailler sur des stratégies adaptées à des situations qui peuvent être complexes ou dangereuses à simuler dans la réalité. On y intègre aussi des dispositifs de « réalité augmentée » (simulation où les informations visuelles ou des orientations particulières sont données par le casque pour induire des comportements dans l'environnement réel).
- *Le présentiel augmenté* : Llorca (2020) y ajoute la classe inversée, qui consiste à proposer à l'apprenant en amont du présentiel, l'accès à des ressources attractives et compréhensibles (de type film et quiz) pour qu'il soit plus axé sur l'analyse et la discussion que sur l'apport de contenus.

- *Le présentiel allégé ou réduit* font aujourd'hui la formation mixte. Le ratio présentiel/distance est équilibré ou s'inverse au profit de la distance. Le formateur, qui devient alors un tuteur à distance, intervient pour donner des explications, orienter et évaluer le travail, motiver les apprenants. Une partie de la formation présentielle est remplacée par des contenus, des activités d'apprentissage, des exercices autocorrectifs mis en ligne sur une plateforme de formation. L'apprenant réalise une partie des activités sans la présence physique du formateur. C'est ce que nous appelons des parcours mixtes, hybrides ou *blended learning*.
- *Le e-learning (le présentiel inexistant)* : dispositif entièrement à distance qui prévoit l'accès distant aux ressources. Le suivi pédagogique de l'apprenant se fait à distance. Les apprenants communiquent avec leurs tuteurs-formateurs en direct ou en différé. Le *e-learning* est proposé sur une plateforme LMS (pour Learning management system) qui permet une connexion individuelle à chaque apprenant. Les MOOC (pour *Massive open online course*) font partie de cette typologie. Ils consistent à proposer des contenus gratuits et experts en ligne, sans tutorat ou avec du tutorat, entre pairs. Enfin, le *micro learning* fait partie de cette famille : la formation est divisée en de nombreux petits modules thématiques, que l'on appelle des *grains*, qui ne dépassent pas quelques minutes. Ils sont construits par des activités courtes et interactives : QCM, vidéos, quiz, fiches à contenu. Ils peuvent être indépendants ou articulés dans un scénario. Ces formats entrent généralement dans ce que l'on appelle le *mobile learning*, c'est à dire du *e-learning* consulté sur mobile. Cette forme est particulièrement adaptée aux jeunes, pour apporter des informations ou des contenus de base d'un sujet, ou pour rappeler des contenus appris dans un cours en présentiel.

Dans notre contexte institutionnel - formation à l'université - une attention particulière est accordée aux formations hybrides. Nous nous référons donc à la recherche menée par le collectif *Hy-Sup* qui regroupe plusieurs chercheurs francophones européens sur la définition d'une typologie des formations universitaires hybrides. Dans un premier temps, la recherche identifie 5 dimensions pour la description de ces dispositifs, à savoir : (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et à distance, (2) l'accompagnement humain, les formes particulières (3) de médiatisation et (4) de médiations liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique, (5) le degré d'ouverture des situations d'apprentissage.

À partir de ces dimensions, 14 composantes ont été identifiées :

1. *Participation active des étudiants en présentiel*
2. *Participation active des étudiants à distance*
3. *Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage*
4. *Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction*
5. *Ressources sous forme multimédias*
6. *Travaux sous forme de multimédias*
7. *Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés*
8. *Possibilité de commentaires et d'annotations des documents produits par les étudiants*
9. *Objectifs réflexifs et relationnels*
10. *Accompagnement méthodologique des enseignants*
11. *Accompagnement métacognitif des enseignants*
12. *Accompagnement des étudiants*
13. *Choix de liberté des méthodes pédagogiques*
14. *Recours aux ressources et aux acteurs externes*

Le groupe a identifié alors 6 types de dispositif, divisés en deux catégories : centrés sur l'apprenant et centrés sur l'apprentissage. La première catégorie regroupe 3 types surnommés : « la scène » (type 1), « l'écran » (type 2) et « le gîte » (type 3). La seconde catégorie comprend 3 dispositifs dont la métaphore est respectivement « l'équipage » (type 4), « le métro » (type 5) et « l'éco-système » (type 6).

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédias (composante 5)	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (composante 13)
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique (composante 14)
4	Centrée apprentissage	L'équipage	Outils d'aide à l'apprentissage (composante 3) Outils de communication synchrone et de collaboration (composante 7)	Ressources sous forme multimédias (composante 15) Objectifs réflexifs et relationnels (composante 9)

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principale(s)	Caractéristique(s) secondaire(s)
5	Centrée apprentissage	Le métro	Participation active des étudiants en présentiel (composante 1) Participation active des étudiants à distance (composante 2) Accompagnement pédagogique (composante 10) Accompagnement métacognitif (composante 11) Accompagnement par les étudiants (composante 12) Liberté de choix des méthodes pédagogiques (composante 13)	Outils de gestion, de communication et d'interaction (composante 4) Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique (composante 14)
6		L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Tableau 1. Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014)

Lebrun et al. (2014) observent aussi qu’au regard des principales caractéristiques de chacun de ces six types de dispositifs, deux phénomènes concomitants apparaissent au fur et à mesure que l’on avance dans la typologie : 1. une diminution du degré de contrôle pédagogique exercé par le dispositif sur les situations d’apprentissage ; 2. une augmentation du degré de relation éducative non seulement entre les enseignants et les étudiants, mais aussi entre les étudiants eux-mêmes.

2. Le cours FDT2 : conception d’un nouveau modèle d’enseignement-apprentissage assisté par le numérique

Lors de l’expérimentation du cours FDT1 au premier semestre de l’année universitaire 2019-2020, nous faisons déjà cours dans la salle multimédia, où chaque étudiant est doté d’un ordinateur connecté à Internet et mis en réseau avec l’ordinateur du professeur. Les ordinateurs sont équipés aussi du logiciel *Tutor*, qui permet au professeur de surveiller le travail des étudiants, faire des présentations

et des démonstrations via l'outil *partage d'écran* du professeur. Même si la salle n'a pas de projecteur, les étudiants ont aussi la possibilité de faire des présentations à toute la classe via le poste de travail du professeur. Enfin, la salle a un tableau, ce qui permet au professeur de donner cours comme dans une classe traditionnelle en présentiel. Parmi les tâches d'apprentissage, celles de compréhension sont plutôt traditionnelles : les étudiants lisent les textes ou écoutent les enregistrements (collectivement via le haut-parleur externe ou individuellement sur leur poste de travail), et puis le professeur fait la mise en commun. Par contre, les tâches de production, surtout celles de production écrite ou la résolution des situations-problèmes faites en groupe mobilisent des outils de travail collaboratif, essentiellement *Google Drive*. Après la classe, les étudiants ont des devoirs, individuels ou en groupes, qu'ils doivent déposer aussi sur le *Google Drive* de la classe.

On peut par conséquent caractériser ce modèle comme étant un *présentiel enrichi*, dans lequel les ressources multimédias (vidéo, page Web, images, etc.) accessibles via les hyperliens ou partagés sur *Google Drive* motivent les étudiants par leur authenticité. Le présentiel permet de renforcer les interactions entre enseignant et étudiants, et permet à l'enseignant de bien contrôler le rythme de l'apprentissage. Le volet travail collaboratif, en classe ou à la maison, lui donne un caractère hybride. Or, c'est un dispositif hybride plutôt centré sur l'enseignement et ressemblant au modèle « gîte » dans la typologie du collectif *Hy-Sup*, dans la mesure où les ressources (documents professionnels authentiques) viennent de l'extérieur. La seule utilisation de *Google Drive* ne lui permet pas de se classer parmi les modèles centrés sur l'apprentissage. Par ailleurs, les outils d'aide (commentaires, feedback de l'enseignant-tuteur et des pairs) et les outils de communication synchrone et de collaboration ne sont pas vraiment systématisés.

Au moment où nous avons débuté l'expérimentation du cours FDT2, le confinement dû à la propagation de la Covid-19 est survenu. Dans toutes les universités vietnamiennes et dans le monde, le lancement de l'enseignement à distance a été une urgence. Or, l'enseignement à distance en situation d'urgence ne constitue pas un véritable *EAD* (Hodjes et al., 2020) ou un enseignement à distance satisfaisant. En tant que concepteur et enseignant du cours, nous voulons éviter ce sentiment désagréable, autant pour le professeur que pour les étudiants. Pour nous, la situation épidémique offre des opportunités pour innover nos pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Au lieu des discontinuités, nous préférons adapter notre dispositif au contexte : nous avons créé notre propre dispositif d'*e-learning* sur un LMS de l'Université. Le cours est structuré en séances, avec des ressources multimédias, des exercices autocorrectifs et des devoirs déposés en ligne. Le tutorat se fait à distance, en communication synchrone (*Google Meet* et

Zoom) et différé (sur la plate-forme, sur *Google Doc* et dans le groupe *Facebook* de la classe). Des outils d'aide entre les étudiants ont été mis en place, en particulier via le groupe *Facebook*, qui constitue une vraie communauté d'apprentissage et qui renforce les relations socio-affectives entre les membres de la communauté.

Or, même si nous avons voulu nous centrer sur l'apprentissage avec ce dispositif d'enseignement à distance, certaines composantes selon la typologie du collectif *Hy-Sup* font défaut ou sont très faibles, voire difficiles à détecter. On ne peut pas par exemple vérifier si l'étudiant est actif pendant la session *Google Meet*, car il peut refuser de parler de vive voix, sous prétexte de ne pas avoir de micro. Le travail, s'il est distribué aux groupes, peut être le résultat d'une seule personne. À part les délais des devoirs en ligne, l'enseignant n'a pas d'outil pour gérer l'apprentissage des étudiants, et la distance rend flous les problèmes cognitifs et techniques que rencontrent les étudiants, l'accompagnement devient donc difficile.

Au deuxième semestre de l'année 2020-2021, la situation de la Covid-19 ayant été améliorée, nous sommes revenus à la normale, c'est-à-dire aux cours en présentiel. Un projet de conception des cours hybrides, financièrement soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), nous a permis de repenser notre dispositif. Nous avons donc voulu créer un dispositif hybride centré sur l'apprentissage au niveau le plus élevé, en profitant des avantages des outils technologiques, autant en présentiel qu'à distance.

Dans la partie suivante, nous essayerons de décrire notre dispositif en nous basant sur les 14 composantes proposées par le collectif *Hy-Sup*.

1. Participation active des étudiants en présentiel

L'apprentissage dans la salle multimédia est personnalisé car chaque étudiant occupe un poste de travail. Même si la plupart des travaux sont en groupe (sauf les exercices autocorrectifs et les compréhensions écrites), les étudiants sont obligés de travailler s'ils veulent déposer le devoir à temps, et aller (à peu près) au même rythme que les autres. Le logiciel de gestion de l'apprentissage dans la salle multimédia *Tutor* aide aussi à surveiller le travail des étudiants, et donc à relancer ces derniers quand ils sont démotivés. Il permet aussi de contrôler les écrans des étudiants et les concentrer sur l'apprentissage : l'enseignant peut, par exemple, fermer toutes les fenêtres de l'ordinateur de l'étudiant quand il voit que c'est du divertissement, ou tout ce qui ne concerne pas la tâche en cours. Pourtant, la présence des ordinateurs semble gêner la prise de parole des étudiants par rapport à une classe de langue traditionnelle.

2. Participation active des étudiants au travail à distance

La partie à distance est souvent la suite du travail en présentiel : c'est une production, écrite ou orale, ce qui demande beaucoup de temps. Elle est donc difficile à se réaliser en classe. Si, dans la scénarisation des activités, on met l'accomplissement des activités à distance comme une condition préalable des activités suivantes en présentiel, cela oblige les étudiants de les finir à temps. De plus, certaines activités à caractère collaboratif (comme la rédaction d'un wiki) demandent aux étudiants de respecter les délais attribués. Enfin, quand le travail à distance est un grand devoir noté, cela motive beaucoup les étudiants : ils ont un certain temps pour le finir et pouvoir le présenter en classe, devant le professeur et les autres.

3. Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage

Il s'agit des consignes, des ressources toujours disponibles en ligne. En dehors du cours sur la plate-forme à laquelle l'étudiant peut avoir accès à tout moment, l'enseignant réexplique les consignes, décrit les produits attendus par des échanges dans le groupe *Facebook* de la classe. L'explication est donnée en français et en vietnamien pour faciliter la communication.

4. Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction

Il s'agit des outils en présentiel (*Tutor*) et à distance (les outils disponibles sur le LMS, les réseaux sociaux et *Google Doc*).

5. Ressources sous forme de multimédias

Le dispositif est conçu sur la base de la didactisation des documents authentiques prélevés des situations de travail réelles des métiers ciblés par la formation. Nous avons voulu garder le plus possible cette authenticité. Par contre, pendant le transfert des ressources de l'ancienne plate-forme vers la nouvelle, nous avons modifié certaines ressources, dans l'objectif de les rendre plus accessibles, plus visibles et plus agréables à voir (écouter, lire).

6. Travaux sous forme de multimédias

Tous les travaux sont saisis sur l'ordinateur. Les étudiants sont amenés à produire des textes, dessiner des schémas ou enregistrer des dialogues sur la plate-forme. Ils doivent aussi faire des exercices autocorrectifs sur la plate-forme.

7. Outils de travail synchrone et de collaboration utilisés

Il s'agit des outils offerts par la salle multimédia, le LMS, *Google Drive* et le groupe *Facebook*. Ce qui est particulièrement intéressant dans *Moodle* est le wiki,

l'outil d'écriture collaborative. Nous utilisons cet outil dans le cours, quand les étudiants doivent faire un compte rendu ou une synthèse, à partir des documents oraux ou écrits. Puisque la participation des collaborateurs de ce travail est planifiée et rappelée sur le groupe *Facebook*, l'écriture collaborative est devenue un vrai challenge pour le groupe. Ensuite, la mise en commun en classe devient enrichissante lorsqu'on compare les versions différentes du texte. Ce travail permet de confronter les résultats différents d'un même travail, montrer aux étudiants leurs points faibles, ainsi que des solutions d'écriture intéressantes émanant de leurs pairs. Quant aux outils de communication, on observe que pendant le cours, quand les étudiants travaillent en groupe, ils remplacent le dialogue direct par le chat sur *Messenger*, de sorte de ne pas déranger les autres.

8. Possibilité de commentaires et d'annotations des documents produits par les étudiants

Pendant l'expérimentation au deuxième semestre de l'année 2019-2020 (formation entièrement à distance), les étudiants avaient tendance à saisir directement leur texte sur la plate-forme, quand c'est un devoir qui leur demandait d'écrire en ligne. L'enseignant pouvait alors donner des commentaires, mais seulement sur l'ensemble du texte. Pour donner des annotations ou faire des corrections, cela prend beaucoup de temps. Après, nous avons découvert que *Google Doc* est beaucoup plus efficace, non seulement pour le travail collaboratif synchrone, mais aussi pour les commentaires et les annotations du professeur. De plus, le mode « suggestion » de l'application permet de laisser des traces de la correction sur le document de l'étudiant. Dès lors, presque tous les étudiants choisissent de mettre dans la partie « devoir » sur *Moodle* le lien vers leur *Google Doc*.

9. Objectifs réflexifs et relationnels

Les objectifs de communiquer, collaborer ont été présentés dans le curriculum du cours. Dans la pratique, le travail de groupe est privilégié, et la communication (entre étudiants et entre étudiants et enseignant) joue un rôle déterminant dans la réussite des tâches d'apprentissage.

10. Accompagnement méthodologique des enseignants

L'enseignant stimule souvent l'entraide et le soutien des étudiants entre eux (répondre aux questions des autres, fournir des ressources d'apprentissage...).

11. Accompagnement métacognitif des enseignants

L'enseignant sollicite une réflexion des étudiants sur leur savoir et leur processus d'apprentissage. Souvent, nous faisons le lien entre les contenus de deux cours

FDT1 et FDT2, afin de faire réfléchir sur la place de ces savoirs et savoir-faire dans leur futur travail.

12. Accompagnement des étudiants

Quand il s'agit des travaux de groupe qui demandent de résoudre une situation-problème, les étudiants doivent trouver eux-mêmes de ressources et fournissent ces ressources à leurs pairs pour la réalisation commune du travail. Lorsqu'ils doivent présenter leurs travaux devant les autres, ils doivent aussi répondre aux questions posées par ceux-ci.

13. Choix de liberté des méthodes pédagogiques

C'est sans doute le point faible du dispositif, car le cours est structuré en chapitres, puis en séances selon le temps physique attribué en classe. En présentiel, tous les étudiants font les mêmes activités en même temps, l'enseignant doit alors s'assurer que presque tout le monde a fini pour commencer la correction ou la mise en commun. Par contre, les étudiants ont le choix des outils de travail collaboratif et de communication. Pour la partie à distance, la liberté est plus grande.

14. Recours aux ressources et aux acteurs externes

Le cours utilise essentiellement des documents authentiques venant des situations de travail des métiers visés par le programme. Ces documents sont donc fournis par des professionnels externes. Ces experts sont aussi invités pour donner quelques cours, évaluer les travaux des étudiants et valider l'authenticité des tâches d'apprentissage. Le reste des ressources vient des médias grand public (presse écrite, vidéo sur *Youtube*, articles des sites web sur le tourisme...). Quelques documents sonores, essentiellement des entretiens, ont été conçus avec l'aide des professionnels du tourisme francophone au Vietnam.

Conclusion

Les analyses faites dans la partie précédente montrent que le modèle pédagogique que nous avons conçu pour le cours FDT2 appartient au type « écosystème » dans la typologie du collectif *Hy-Sup*, c'est-à-dire un dispositif hybride centré sur l'apprentissage, où le contrôle pédagogique de l'enseignant est remplacé par l'autonomie des étudiants. Le choix des outils de communication, d'interaction et de collaboration dominants pour chaque tâche, la répartition présentiel-distanciel des tâches, l'accompagnement cognitif, métacognitif et socio-affectif de l'enseignant sont autant d'éléments qui décident le succès d'un tel dispositif. L'ouverture du cours correspond bien à son concept : une formation professionnalisante, conçue et donnée en collaboration avec des professionnels, pour former des étudiants

opérationnels dès la sortie de l'Université. Le point qui nous fait réfléchir en ce moment est le passage de la sphère privée (*Facebook*, *Google*) à la sphère publique (l'espace de travail sur *Moodle*) pendant le cours en présentiel. Même si le logiciel *Tutor* permet de contrôler les postes de travail des étudiants et donc de fermer les fenêtres de celui-ci quand l'enseignant voit que les étudiants ne se concentrent pas sur leur devoir, il serait intéressant d'étudier la relation entre ces deux sphères, afin de former les étudiants à de bonnes habitudes dans le travail collaboratif en ligne.

Bibliographie

- Haeuw, F. et al. 2002. Compétice : outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur. [En ligne] : <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php> [consulté le 30 septembre 2022].
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. 2020. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *Educause review*, n° 27, p.1-12.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., Mancuso, G. 2014. « Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation : proposition méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs ». *Éducation & Formation*, n° e-301, p.55-74. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37050> [consulté le 30 septembre 2022].
- Llorca, M. C. 2020. « Pédagogie et numérique ». *Médecine des Maladies Métaboliques*, n° 16 (3), p. 218-229.
- Morales, A. 2018. Auto-apprentissage en contexte professionnel et autonomie langagière et sociale : quel dispositif numérique en milieu homoglotte ?. Sciences de l'Homme et Société. ffdumas-01924821. [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01924821/document> [consulté le 30 septembre 2022].
- Salengros-Iguenane, I. 2014. « Internet pour une approche culturelle ». *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, n° 17. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/2733> [consulté le 30 septembre 2022].