

## Travail de fin de Master

# Le dispositif hybride : les effets sur l'implication et la motivation des apprenants

Máster Universitario en Profesorado de Educación en Secundaria  
Universidad Pública de Navarra (UPNA)

Étudiante : Marie Cousseau

Tutrice : Hanne Roothoof

Années 2020-2021

**Étudiante**

Marie COUSSEAU

**Titre**

Le dispositif hybride : les effets sur l'implication et la motivation des apprenants

**Master**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Établissement**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universidad Pública de Navarra

**Directrice**

Hanne Roothoof

**Département**

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

**Année académique**

2020/2021

## **Résumé**

Depuis quelques années, la formation hybride dans l'enseignement-apprentissage est un sujet de recherche actif dans les sciences de l'éducation, et déjà quelques articles s'intéressent aux effets du dispositif de formation sur l'apprentissage. Cette étude qui a eu lieu à l'École Officielle de Langues de Pampelune, se centre sur les effets du dispositif hybride dans la didactique des langues. De manière plus précise, la recherche a consisté en un relevé des perceptions des élèves ainsi que de leurs enseignant(e)s sur leur participation et leur motivation en classe afin de connaître les répercussions de l'hybride sur leur apprentissage. Nous avons alors cherché à déterminer si ces deux éléments (la participation et la motivation) se sont vu affecter à la suite de la mise en place de ce dispositif. Dans ce but, une méthode mixte a été employée afin de récolter des données quantitatives et qualitatives. Deux questionnaires ont alors été distribués : l'un aux apprenants, l'autre aux enseignants et un débat a été enregistré. Grâce à la récolte de ces informations, il a été possible de démontrer que l'hybride constitue un frein à l'apprentissage d'une langue. Ce travail a alors permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle la modalité hybride amoindrit l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et diminue sa motivation.

**Mots clés :** *Formation Hybride ; Perception ; Implication ; Motivation ; Apprenants ; Enseignants*

## **Resumen**

Desde hace algunos años, la formación híbrida en la enseñanza-aprendizaje es un tema activo de investigación en las ciencias de la educación, y algunos artículos ya se han centrado en los efectos del dispositivo de formación en el aprendizaje. Este estudio, realizado en la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona, se centra en los efectos del dispositivo híbrido en la didáctica de la lengua. Más específicamente, la investigación consistió en recoger las percepciones de los alumnos y sus profesores sobre su participación y motivación en clase para conocer las repercusiones del híbrido en su aprendizaje. A continuación, se trató de determinar si estos dos elementos (participación y motivación) se veían afectados por la aplicación de este dispositivo. Para ello, se utilizó un método mixto para recoger datos cuantitativos y cualitativos. A continuación, se distribuyeron dos cuestionarios: uno a los alumnos, otro a los profesores, y se grabó un debate. Gracias a la recopilación de esta información, se pudo demostrar que el híbrido es un obstáculo para el aprendizaje de una lengua. Este trabajo confirmó la hipótesis de que la modalidad híbrida reduce la implicación del alumno en su aprendizaje y disminuye la motivación.

**Palabras clave:** *Modalidad híbrida, Percepción; Implicación; Motivación; Alumnos; Profesores*

## **Abstract**

For some years now, blended language learning in teaching-learning has been an active topic of research in the educational sciences, and some articles have already focused on the effects of the training device on learning. This study, conducted at the Official Language School of Pamplona, focuses on the effects of the hybrid device on language didactics. More precisely, the research consisted of collecting the perceptions of the students and their teachers about their participation and motivation in class in order to know the repercussions of the hybrid on their learning. We then sought to determine whether these two elements (participation and motivation) were affected by the application of this device. For this purpose, a mixed method was used to collect quantitative and qualitative data. To this end, two questionnaires were distributed: one to students, the other to teachers, and a discussion was recorded. Thanks to the collection of this information, it was possible to demonstrate that the hybrid is an obstacle to language learning. This work confirmed the hypothesis that the hybrid mode reduces learner engagement in learning and decreases motivation.

**Key words :** *Blended language Learning ; perception ; involmment ; motivation ; learners ; teachers*

# SOMMAIRE

Résumé/ Resumen/ Abstract

Introduction

1. Cadre théorique.....	1
1.1 Les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage .....	2
1.2 L'appropriation et l'autonomie dans la formation hybride .....	4
1.3 La motivation.....	6
2. Questions de recherche .....	7
3. Méthodologie .....	8
3.1 Contexte et participants.....	8
3.2 Procédure .....	8
3.3 L'élaboration d'un outil de récolte d'informations.....	9
3.4 Récolte de données .....	9
4. Résultats des données.....	12
4.1 L'utilisation des technologies .....	12
4.1.1 Par les élèves .....	12
4.1.2 Par les enseignant-es.....	14
4.2 Description du cours par les enseignant-es et les élèves.....	14
4.3 La motivation.....	16
4.4 Information.....	18
4.5 Activités .....	19
4.6 Interactions.....	21
4.7 Productions .....	23
4.8 Analyse questions ouvertes.....	26
5. Analyse du débat.....	27
6. Discussion .....	28

Conclusion

Remerciements

Annexes

## Introduction

L'introduction des nouvelles technologies dans le champ de la pédagogie remonte aux années 80 et depuis, elles n'ont cessé de se multiplier. L'école est constamment confrontée au renouvellement, à la rapidité de l'accès au savoir et à de nouvelles normes comme celle d'offrir une formation « tout au long de la vie ». C'est pourquoi elle est amenée à faire face aux transformations sociétales qui s'opèrent, en réaménageant ses pratiques d'enseignement (Villiot-Leclercq, E., Deschryver, N., Lameul, G. & Rossier, A. 2014). La technologie constitue un facteur majeur dans ce processus de changement. Les TIC pourraient donc apporter un nouvel élan à la pédagogie, or pour ce faire, il est nécessaire de repenser le fonctionnement et les méthodes dites « traditionnelles » (Lebrun, 2007). Sinon, le risque serait de n'utiliser la technologie que comme outil et non comme un vrai instrument d'apprentissage. Dans ces différents dispositifs d'enseignement par les TIC, on y trouve la modalité hybride définie comme la coprésence de deux modes : le présentiel et le distanciel (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Bien que l'asynchrone existe, l'enseignement des langues se prête davantage à l'hybride synchrone avec une assistance obligatoire au cours. Dans l'enseignement supérieur et même dans celui des langues, on trouve de plus en plus d'offres de formations avec cette modalité. Cette effervescence pour l'hybride fait peu à peu son chemin dans le milieu de la littérature et nous le verrons lors du cadre théorique.

Notre recherche vient s'inscrire dans cette problématique générale du changement des pratiques d'enseignements dans une École Officielle de Langues. Cette étude est implantée dans le contexte de l'Escuela Oficial de Idiomas de Pampelune (EOIP) en Navarre où depuis fin de l'année 2020, l'école s'est vue dans l'obligation de modifier son dispositif d'enseignement en raison de la pandémie Covid-19. Dans le but de pouvoir rendre l'école accessible à un plus grand nombre, les autorités ont mis en place la formation hybride sous la forme synchrone avec la moitié des élèves en classe et l'autre moitié assistant au cours depuis chez eux. Ce changement a suscité des aménagements au niveau organisationnel mais aussi pédagogique. Les technologies éducatives ont donc été introduites aux enseignants par le biais de formations et aux apprenants via l'accompagnement de leur professeur. Avec cette étude, nous tenterons de distinguer au travers de la perception des élèves, les effets de l'hybride sur leur motivation et leur implication. Pour cela, le cadre théorique qui suit, nous informera sur les différents concepts abordés dans cette recherche.

# 1. Cadre théorique

Depuis plusieurs années, les dispositifs d'enseignement/apprentissage hybrides se multiplient au sein des grandes écoles et des universités (Deschryver N. et Charlier B. 2012). Ce phénomène, observé principalement au Canada, en Belgique, en Suisse mais aussi en France, a connu une vraie expansion cette dernière année dans grand nombre de pays en raison de la pandémie frappant le monde entier. L'hybride suscite alors l'intérêt des chercheurs et fait l'objet de nombreux questionnements (Degache, Nissen, 2008 ; Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F .. & Villiot-Leclercq, E. 2011). Entre 2009 et 2012, un projet collectif européen nommé Hy-Sup a réuni vingt chercheurs provenant de 6 institutions en Europe (Peraya, Charlier, Deschryver, 2014). Il a été question d'utiliser une méthodologie mixte pour analyser six types de modalité hybride. Leur projet de recherche constituait à dresser un bilan des différentes variantes de l'hybride et à en mesurer les effets sur l'apprentissage, sur le développement professionnel des enseignant(e) en tenant compte du contexte des institutions. Dans un objectif de rendre accessible ces données, le collectif Hy-Sup a créé un site internet dans lequel y sont rassemblés des articles mais aussi des explications à destination des enseignant(e)s, des formateurs, pour appréhender l'hybride au sein de leur cours.

La revue *éducation et formation* a réuni les vingt articles qui ont vus le jour à la suite de ce projet européen afin d'apporter des réponses aux questions théoriques, méthodologiques et pratiques sur ces dispositifs (Deschryver, Charlier, 2014). La définition de (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) permet de comprendre l'aspect multiple du dispositif hybride, « *dispositif de formation qui se caractérise par la présence de dimensions innovantes (accompagnement humain, modalité d'articulation présence – distance, etc.) liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* » (p. 482) (Cité par Coll. Hy-Sup, 2011). Un des facteurs qui permet sa variabilité, c'est l'ajustement entre le temps dédié au distanciel et celui au présentiel. La modalité hybride ne se réduit donc pas à un seul type de dispositif mais à une multiplicité de scénarios pédagogiques.

Pour notre travail de recherche qui se construit sur une variable subjective (la perception du dispositif hybride par les apprenants et les enseignants), nous diviserons le cadre théorique en trois grands axes : les effets du dispositif de formation sur l'apprentissage (travaux de Marcel Lebrun (1999 ; 2007 ; 2014)) ; l'appropriation et l'autonomie dans la formation hybride (recherches conduites par Elke Nissen (2012 ; 2014)) ; la motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Gardner (1990 ;1972) et Dörnyei (2012)).

## 1.1 Les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage

Les recherches qui se sont intéressées aux effets spécifiques du dispositif hybride dans l'apprentissage comptent moins nombreuses (Lebrun, Docq et Smidts, 2008, 2009 ; Lebrun et Deschryver, 2014), que les études de cas et les enquêtes de satisfaction (Black, 2002; Delialioglu, 2005; Frazee, 2003; King, 2002; Leh, 2001; León de la Barra, Urbina, et León de la Barra, 1999; OCDE, 2006; Platteaux et Dasen, 2004; Platteaux, Hoeyn, et Adé-Damilano, 2004; PLS RAMBOLL Management, 2004). Marcel Lebrun s'est attaché pendant plusieurs années à l'introduction des technologies dans l'enseignement avant d'étendre sa recherche à l'hybride. Son ouvrage, *Des technologies pour enseigner et apprendre* (Lebrun, 1999), constitue un pilier en matière de littérature sur l'arrivée des TIC dans l'apprentissage. En plus de traiter la question de la technologie, il met en exergue le passage d'un enseignement « traditionnel » à un enseignement plus « actif ». Il faut dire qu'à cette époque les rôles de l'enseignant et de l'apprenant étaient en pleine mutation. Dans ce livre, il propose un modèle pragmatique qui répertorie les différents facteurs qui constituent le processus d'apprentissage sur lequel nous allons prendre appui pour notre recherche. D'ailleurs, dans la recherche empirique sur les effets perçus par les enseignants et les étudiants conduite par Deschryver et Lebrun (2014), le modèle pragmatique a été utilisé afin d'observer les nuances d'un apprentissage avec technologie (cf tableau 1 ci-dessous). Lorsqu'on s'intéresse aux cinq facteurs (information, motivation, activité, interaction et production) qui constitue ce modèle, il est possible d'y voir une corrélation.

Tableau 1. Facteurs du processus d'apprentissage selon Lebrun (1999)

Facteurs d'apprentissage	Description des facteurs
Motivation	Celui qui relève de la perception par l'étudiant du contexte général et de l'environnement didactique
Information	Celui qui relève des ressources, des connaissances et de leur support
Activité	Celui qui relève des compétences exercées, en particulier des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique...)
Interaction	Celui qui relève du recours aux diverses ressources et en particulier aux ressources humaines disponibles (enseignants et étudiants)
Production	Celui qui relève de la construction personnelle d'une « œuvre », démonstration des compétences

Tableau 1, Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches.

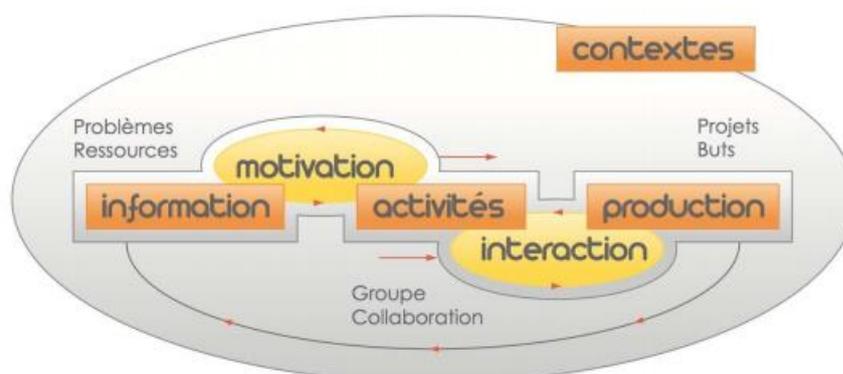


Figure 3. Un modèle pragmatique pour analyser les effets de dispositifs (avec ou sans TIC) sur l'apprentissage

Figure 2, Marcel Lebrun. (2011) Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)* p. 7.

Afin d'évaluer les effets du dispositif hybride sur l'apprentissage des apprenants dans notre contexte, le modèle pragmatique de Lebrun qui repose sur ces cinq facteurs, fera office de source à l'analyse.

Dans ses travaux conduits dans le cadre de l'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, Marcel Lebrun et ses collègues (Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. 2008) ont employé ce modèle afin d'investiguer l'impact des technologies, en l'occurrence la plateforme I-Campus, sur l'apprentissage. À la suite de cette recherche, il s'est avéré qu'enseignants et étudiants étaient d'accord pour dire que les TIC ont eu un effet positif sur l'apprentissage. Les étudiant(e)s constataient que leur motivation avait augmenté de même sorte que leurs interactions avec les membres de la classe. Les enseignants quant à eux, percevaient davantage d'interaction avec leurs élèves, une plus grande variété de ressources à proposer et une facilité dans l'encadrement des travaux de groupe. Il est important de souligner que comme beaucoup d'articles qui abordent le sujet de l'hybride dans l'éducation, celui-ci (F. Docq, M. Lebrun et Denis Smidts, 2008) s'inscrit dans une volonté de faire évoluer les pratiques pédagogiques, motivé par l'institution et leurs enseignants.

## 1.2 L'appropriation et l'autonomie dans la formation hybride

De l'étude menée par Elke Nissen (2014), autour des différentes approches de l'hybride dans l'enseignement des langues, surgit la question de l'autonomie. Le constat que celle-ci émet mais dont elle n'est pas la seule à parler (Neumeier, 2005 ; Nissen, 2007 et 2012 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009 ; Chaplier & Crosnier, 2014), c'est que la formation hybride requiert de l'apprenant une part d'autonomie dans son apprentissage.

D'ailleurs, en lien avec cet argument se recroise celui de l'appropriation du dispositif qui semble être nécessaire chez l'enseignant comme chez l'élève pour parvenir à un bon fonctionnement de ce type de formation. Or, comme le renseigne cette auteure, aucune publication n'aborde vraiment cette question de l'appropriation chez les enseignants. Et pourtant, il s'avère indispensable de l'analyser en vue de le relier au processus d'apprentissage des élèves. Deux facteurs principaux émergent de l'appropriation du dispositif par l'enseignant qui sont déterminants pour la motivation des apprenants : premièrement, il s'agit du plaisir pris par l'enseignant dans l'utilisation de ce dispositif et deuxièmement c'est la cohérence que celui-ci perçoit entre le dispositif et le contenu de son cours.

Dans son article *Autonomie dans une formation hybride, qu'en dit l'apprenant ?* Elke Nissen (2013) présente la notion d'autonomie comme inscrite dans différentes compétences langagières mais aussi métacognitives. De fait, elle explique que la formation hybride doit accompagner l'apprenant vers cette autonomie. Pour notre travail, nous nous intéresserons au tableau réalisé par Nissen (2007) qui affiche les différentes compétences que l'on retrouve dans l'autonomie de l'apprenant. Les données obtenues grâce aux questionnaires permettront de rendre compte des transformations provoquées par l'hybride sur les compétences de l'apprenant et donc indirectement sur son autonomie.

<b>compétence</b>	<b>définition de la compétence</b>
<b>organisationnelle</b>	savoir organiser son travail. Savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
<b>informationnelle</b>	savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et utiliser ensuite cette information
<b>méthodologique</b>	savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
<b>sociale</b>	savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et savoir gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
<b>psycho-affective</b>	savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude
<b>cognitive</b>	savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses
<b>langagière</b>	savoir agir en allemand, dans le cadre de ce cours, avec les étudiants de Hanovre, etc., savoir chercher de l'aide langagière
<b>métacognitive</b>	savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer
<b>technique</b>	savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide technique

**Tableau 1. Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant**

Tableau 2 , Elke Nissen. (2012) *Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant?*  
*Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)* p. 20

### 1.3 La motivation

Dans la didactique et l'apprentissage des langues, la motivation repose sur trois paradigmes. Le premier s'inscrit dans les recherches de Gardner et ses collègues (1960 ; Gardner & Lambert, 1972; Gardner & Tremblay, 1994) qui considèrent l'émergence de la motivation de l'apprenant comme une réponse à un besoin de s'intégrer dans une communauté linguistique ou de parvenir à une nécessité (voyager, postuler à une offre d'emploi, etc.). Grâce à sa théorie socio-éducative, Gardner crée un modèle permettant de quantifier les variables motivationnelles et personnelles actives dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le second paradigme est proposé par Dörnyei et s'oriente sur la motivation intrinsèque/extrinsèque (Deci & Ryan, 1985 dans Dörnyei & Ushioda, 2009). À travers cette motivation qui est perçue comme reliée à la performance et à la maîtrise d'une langue étrangère, l'apprenant et plus précisément son identité langagière se retrouve au centre de la réflexion.

Enfin, le troisième paradigme aborde la question de la construction identitaire. Ce n'est plus seulement l'apprenant qui est pris en considération mais tout ce qui l'entoure et qui participe au processus tels ses désirs, mais aussi les exigences des enseignants et son engagement dans l'apprentissage (Dörnyei, 2009 dans Dörnyei & Ushioda, 2009).

Dörnyei s'est penché notamment sur la notion du « soi » dans les langues étrangères, qui viendrait influencer sur la motivation à apprendre. Le système motivationnel qu'il met en place, porte sur le « soi » qui renvoie à l'identité et au temps, en offrant une interrelation entre le passé, le présent et le futur de l'identité perçue par soi-même avec celle que perçoit les autres de soi-même.

Avec le modèle de Dörnyei qui porte le nom de *L2 Motivational Self System*, on retrouve trois concepts fondamentaux : le soi idéal qui est source de motivation, le soi obligé qui englobe tout ce que l'apprenant se voit obliger d'acquiescer et enfin le contexte d'apprentissage de la langue étrangère. Ce dernier concept lie directement le contexte aux effets motivationnels de l'apprenant.

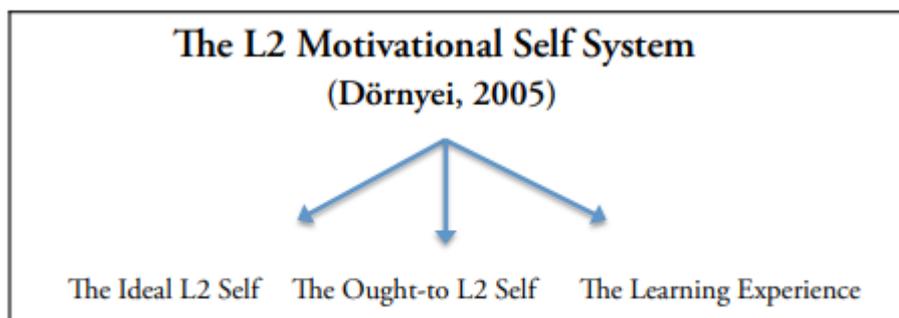


Figure 1 : *Le système motivationnel des sois en L2*

Même si la notion de motivation se retrouve à plusieurs reprises dans des études menées sur la modalité hybride et notamment dans celle du collectif Hy-Sup ((Deschryver, Charlier, 2014), elle est toujours mise en relation avec d'autres éléments tels que les interactions ou encore les activités. On retrouve également à plusieurs reprises, l'analyse de la motivation qui pousse les apprenants ou les enseignants à avoir recours à la formation hybride. L'un des seuls auteurs qui évoque cette notion dans une autre perspective, c'est Elke Nissen (2012) qui met en relation l'autonomie et la motivation.

## 2. Questions de recherche

Dans ce travail de recherche, nous viendrons répondre à ces questions :

Comment le dispositif hybride impacte-t-il l'enseignement/apprentissage d'une langue ?  
(Question de recherche 1)

Quel rôle joue la modalité hybride dans l'apprentissage ? (Question de recherche 2)

De ces questions de recherche sont nées ces hypothèses :

- La formation hybride a entraîné une chute de la motivation chez les apprenants.
- L'apprenant participe moins en classe quand il y assiste depuis chez lui.
- L'approche communicative/actionnelle perd de son efficacité dans ce dispositif.
- La formation hybride incite l'enseignant à revoir ses stratégies d'enseignement.

## 3. Méthodologie

### 3.1 Contexte et participants

Cette étude a été menée à l'Ecole Officielle de Langues de Pampelune où l'enseignement des langues constitue la principale activité du centre. Les langues proposées (le français, l'anglais, l'italien, l'allemand, le basque) sont enseignées en accord avec le CECRL sur lequel sont basés les différents niveaux.

Les apprenants sont des adultes, dans la vie active ou retraités, qui viennent de leur propre gré à l'EOIP pour apprendre une langue étrangère. Leur situation est donc volontaire d'apprentissage, ce qui en fait un « public non captif ». D'âge varié, ils assistent selon leurs niveaux, variant de A1 à C1 (le C2 n'étant pas proposé), aux classes de français. Cette année, les groupes de plus de 10 apprenants se sont vus divisés en deux avec la mise en place de la modalité hybride synchrone. Ainsi, on retrouve un jour de la semaine une partie du groupe en présentiel et l'autre à la maison qui assiste au même cours à travers la plateforme « Meet » puis l'autre jour, les groupes intervertissent. Chaque cours a une durée de 2 heures.

Les élèves de français ainsi que leurs professeur(e)s, utilisant la modalité hybride en classe, représentent les participants de cette recherche. Les données recueillies qui incluent les perceptions des élèves, rassemblent également les avis des enseignants sur l'apprentissage des apprenants ainsi que sur leurs méthodes d'enseignement dans ce dispositif hybride.

### 3.2 Procédure

Cette recherche se base d'une part sur une méthode quantitative dont les données ont été récoltées à l'aide de questionnaires à questions fermées et ouvertes, adressés aux enseignants et aux élèves. Les participants à cette enquête ont ainsi pu se positionner sur leurs perceptions de l'hybride dans l'enseignement/apprentissage.

D'autre part, un enregistrement audio d'un débat qui a eu lieu en classe sur la modalité hybride sous demande de l'institution, a servi d'objet d'analyse qualitatif. Avec ces deux approches différentes d'accès à l'information, il a été possible d'obtenir une plus grande précision sur ces perceptions qui finalement relèvent de la subjectivité de chacun.

### 3.3 L'élaboration d'un outil de récolte d'informations

Deux questionnaires (l'un à destination des apprenants, l'autre des enseignants) extraits de la recherche Hy-Sup concernant la modalité hybride, ont été transposés en Googleform. Les items proposés reposent en grande partie sur le modèle pragmatique créé par Marcel Lebrun en 1999 (cf tableau 1). En vue de cibler la recherche et de l'adapter au contexte observé, les questionnaires préexistants ont été quelque peu adaptés. Cela s'observe dans la réduction du nombre de questions ou encore dans la reformulation de certaines d'entre elles. Cependant, malgré ces quelques modifications, les deux questionnaires reprennent la structure de base élaborée par Lebrun comportant les cinq facteurs : la motivation, l'information, les activités, les interactions et les productions. Composé de dix sections comprenant environ 4 ou 5 questions chacune, les parties sont similaires entre les deux questionnaires (étudiant et enseignant), seules certaines questions varient. Bien que certaines questions soient ouvertes, la majorité d'entre elles sont fermées ce qui offre la possibilité aux participants de se positionner sur l'échelle de Likert définie sur 4 niveaux.

### 3.4 Récolte de données

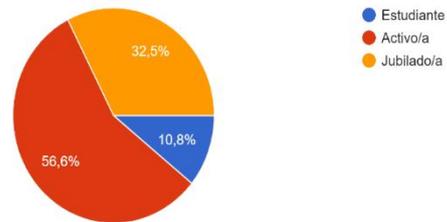
Les questionnaires ont été soumis aux participants par le biais de leurs enseignants via GoogleClassroom et en version GoogleForm. Ceci a permis de récolter les données directement en ligne sans avoir à réaliser une transcription. La participation à cette recherche a été entièrement volontaire et ceux qui y ont répondu sont des élèves/enseignants qui utilisent la modalité hybride.

83 étudiant-es sur 540 dans le département de français ont répondu à ce questionnaire dont 56 femmes et 27 hommes.

Voici un tableau qui répertorie le nombre de participants selon les niveaux, suivi d'un graphique qui rend compte de la situation de chacun : étudiant(e), actif(ve) ou retraité(e).

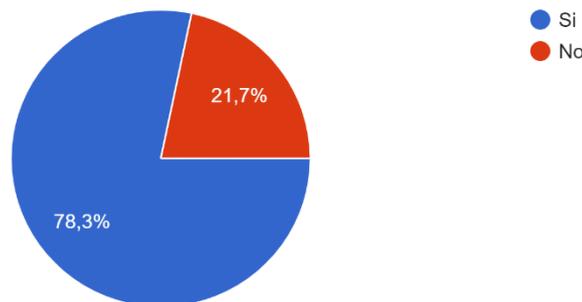
NIVEAU	Participants
A1	4
A2	14
B1	31
B2	27
C1	8

¿Cuál es su situación?  
83 respuestas



65 d'entre eux avaient déjà étudiés à l'École Officielle de langues et donc connaissaient le fonctionnement de l'école avant la modalité hybride.

¿Habías estudiado anteriormente en la escuela de idiomas (antes del modelo híbrido)?  
83 respuestas

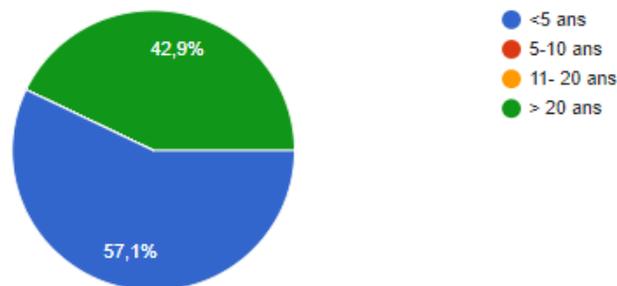


Bien que cette information ne soit pas analysée au sein de ce travail, il est tout de même important de constater que la connaissance d'un système pédagogique autre que l'hybride, a pu venir influencer leurs perceptions.

En ce qui concerne l'autre questionnaire, 7 enseignant(e)s sur les 9 du département de français y ont répondu soit 4 hommes et 3 femmes. Cela ne représente qu'un petit pourcentage des professeur(e)s de l'École de langues, or le stage ayant été réalisé dans ce département, la recherche s'est donc centrée sur celui-ci. Comme visible sur le graphique ci-dessous, 3 d'entre eux travaillent dans cette structure depuis plus de 20 ans alors que 4 y enseignent depuis moins de 5 ans.

Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette institution?

7 respuestas



Pour ce qui est des données qualitatives, un débat instauré par l'enseignant auquel 14 élèves de B2.2 ont participé (9 en présentiel et 5 à distance), a été enregistré à l'aide d'un dictaphone. Par la suite, la retranscription de ce même débat a été faite afin d'en analyser les données. (cf annexe I)

Cette étude a ainsi permis de recueillir deux types de données différentes. Les données quantitatives issues des questionnaires fermés de l'échelle de Likert ont servies à faire des analyses descriptives sur les perceptions des élèves vis-à-vis de leur implication. Il a été alors possible d'observer une différence entre leur assistance à la classe en présentiel et celle à distance. Grâce aux résultats, nous avons pu déduire si la formation hybride qui contient ces deux formes (présentiel, distanciel) d'assister au cours, enrichit le processus d'apprentissage ou si au contraire elle vient le ralentir. L'enregistrement quant à lui, a permis de recueillir des données qualitatives sur cette question en prenant en considération des contenus des discours d'autres éléments comme la voix ou encore la gestuelle. En combinant ces deux formes de récolte de données, cela nous a permis de cibler les perceptions des étudiants afin d'émettre des conclusions qui viennent confirmer ou réfuter nos hypothèses.

## 4. Résultats des données

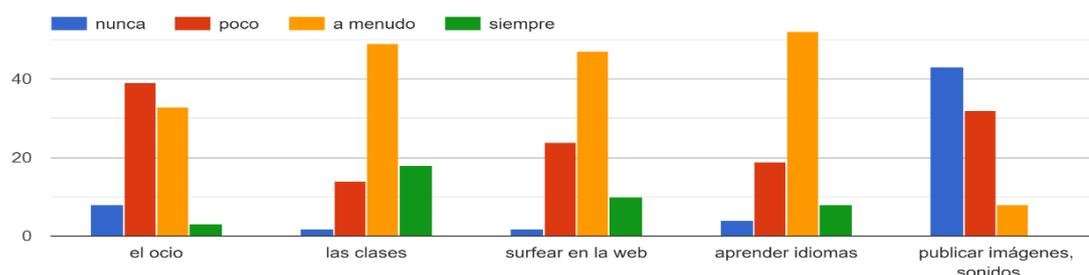
### 4.1 L'utilisation des technologies

Cette partie du questionnaire était consacré à la technologie et aux familiarités de chacun avec celle-ci. C'était un moyen également d'introduire la modalité hybride et de les questionner sur leurs connaissances préalables sur le sujet ainsi que sur leurs attentes.

#### 4.1.1 Par les élèves

À la question suivante : « tu utilises l'ordinateur pour : le loisir, les classes, surfer sur internet, apprendre des langues, publier des images, etc », on constate en observant le graphique ci-dessous que les domaines dans lesquels les élèves emploient le plus souvent l'ordinateur sont pour les classes, pour naviguer sur internet et pour apprendre les langues.

Utilizas el ordenador para:

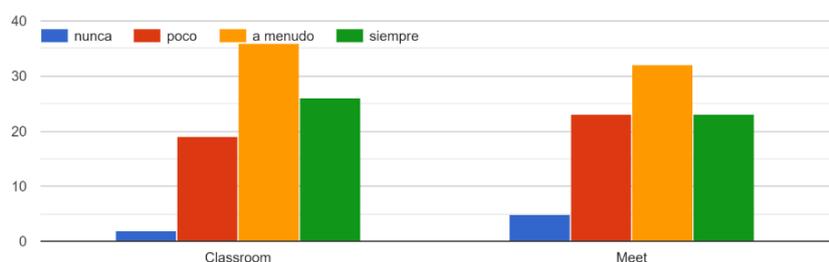


Graphique 1

En classe hybride, Classroom et Meet sont les deux plateformes utilisées. C'est pourquoi, il leur a été demandé s'ils se sentaient à l'aise au moment d'utiliser ces logiciels.

Leurs réponses révèlent que la majorité d'entre eux se sentent « souvent » (36 et 32) voire « toujours » (26 et 23) à l'aise au moment d'utiliser Classroom et Meet. Cependant on observe une légère augmentation avec Meet où 23 personnes sur 19 pour Classroom partagent être « peu » à l'aise avec.

Te sientes cómodo/a usando:

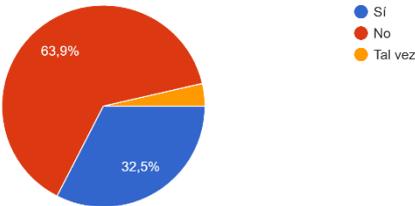


Graphique 2

Pour ce qui est de la modalité hybride (graphique 3), 27 (32.5%) connaissaient ce dispositif alors que 53 d’entre eux (63.9%) n’en avaient jamais entendu parler. À propos de la charge de travail (graphique 4) qui accompagne ce dispositif, 57 (68.7%) sont d’accord pour affirmer qu’elle leur requiert davantage de travail alors que 17 (20.5%) disent qu’elle représente la même quantité de travail.

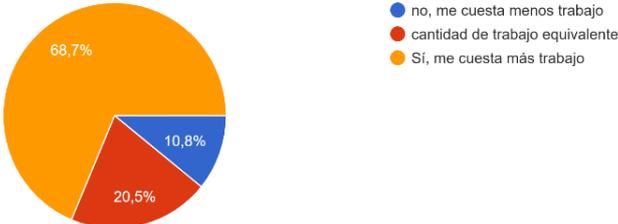
**Graphique 3**

Antes de este año, ¿conocias la modalidad híbrida?  
83 respuestas



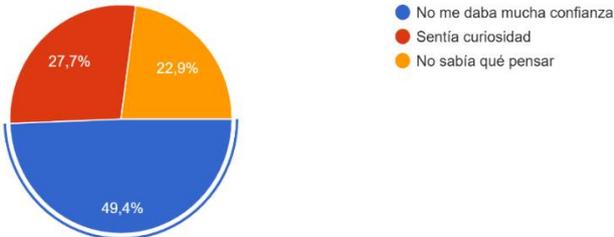
**Graphique 4**

¿Crees que la modalidad híbrida requiere un mayor esfuerzo ?  
83 respuestas



**Graphique 5**

Cuando empezaste el curso, ¿cuál fue tu primera impresión?  
83 respuestas

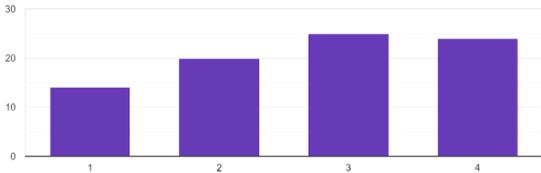


La question qui portait sur leur première impression de l’enseignement hybride a amené 49.4% soit 41 personnes à choisir l’option « cela ne m’a pas donné beaucoup de confiance ». Tandis que 27.7% ont présenté avoir eu une curiosité face à ce dispositif et 22.9% qui n’ont pas su quoi en penser.

Une question supplémentaire a été adressée aux élèves concernant leur frustration (graphique 17) vis-à-vis de la modalité hybride, 25 (30.1%) et 24 (28.9%) ont dit en choisissant le 3 et le 4 être « d’accord », « totalement d’accord ».

**Graphique 6**

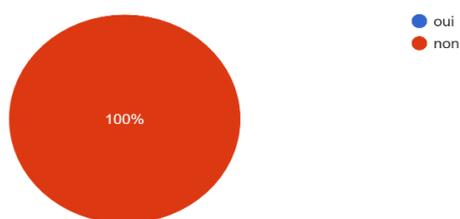
Me frustra la modalidad híbrida  
83 respuestas



### 4.1.2 Par les enseignant-es

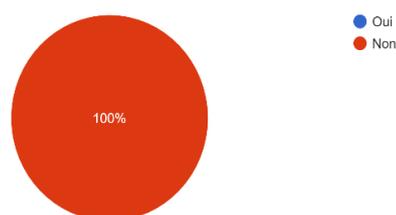
De la même manière qu'avec les élèves, il a été demandé aux enseignant-es s'ils connaissaient le dispositif hybride avant cette année et s'ils avaient déjà enseigné avec auparavant. Leurs réponses aux deux questions furent unanimes et négatives ( graphiques 6 et 7).

Avant cette année, connaissiez-vous la modalité hybride ?  
7 respuestas



**Graphique 7**

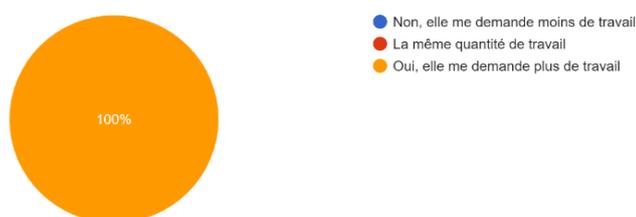
Avant cette année, aviez-vous déjà enseigné une langue avec l'hybride ?  
7 respuestas



**Graphique 8**

À l'inverse, la question concernant la préparation des cours a engendré une réponse unanime mais positive qui défend l'idée que la charge de travail est plus importante depuis l'arrivée de la modalité hybride.

Vous pensez que la modalité hybride vous demande plus de préparation ?  
7 respuestas



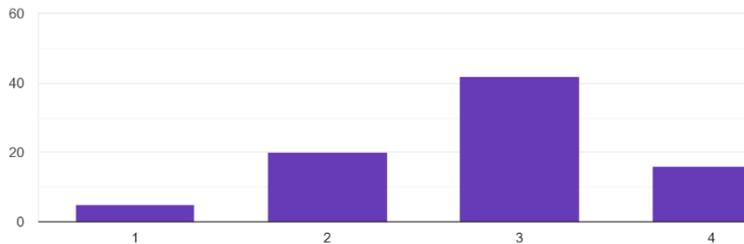
**Graphique 9**

## 4.2 Description du cours par les enseignant-es et les élèves

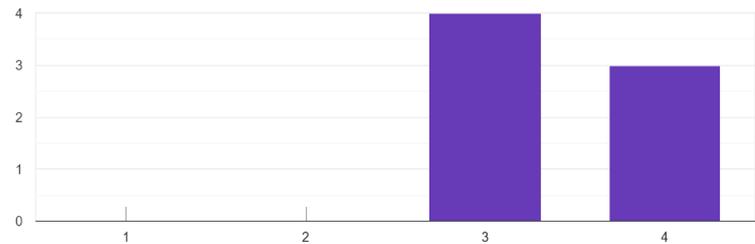
Selon les enseignant-es (graphique 9) le cours répond aux objectifs suivants : la communication, la collaboration et l'apprendre à se connaître avec les colonnes 3 et 4 plus élevées correspondantes respectivement à : « d'accord » et « totalement d'accord ».

Chez les élèves en revanche (graphique 10), les réponses sont plus partagées car 5 se positionnent sur le « totalement en désaccord », 20 sur le « en désaccord » et 58 sur les deux colonnes en raccord avec les enseignant-es.

Los objetivos de aprendizaje del curso son, la comunicación, la colaboración y el conocimiento mutuo  
83 respuestas



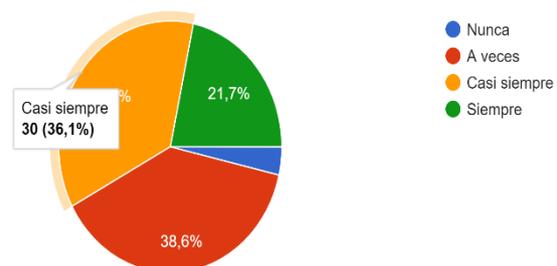
Votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître  
7 respuestas



**Graphique 10 & 11 – Les objectifs du cours**

Les activités proposées par l'enseignant seraient pour la majorité des élèves (30% et 21.7%) identiques en présence et en distance. Or un 38.6% contestent en disant qu'elles sont « parfois » pareils.

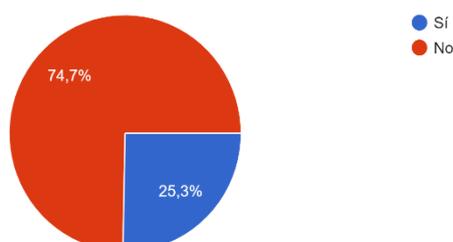
¿Las actividades propuestas por el profesor son las mismas en persona y a distancia?  
83 respuestas



**Graphique 12 – Les activités**

**Graphique 13 – Activités et distance**

¿Es posible realizar todas las actividades a distancia?  
83 respuestas



Avec plus de la majorité des élèves participants au questionnaire (74.7%) répondant « non » à l'affirmation que toutes les activités sont réalisables à distance, on remarque une tendance vers une distinction du présentiel avec le distanciel.

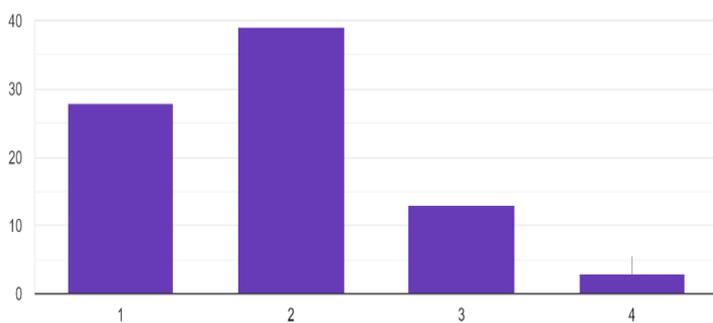
Les questionnaires ont ensuite été découpés en 5 grandes parties : la motivation, l'information, les activités, les interactions et les productions. Toutes étaient accès sur leur perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage. Les possibilités de réponses se dressaient sur l'échelle de Likert établie sur 4 niveaux entre « totalement en désaccord » et « complètement en accord » afin de laisser la possibilité à la personne de se positionner. Les résultats qui vont être exposés par la suite, seront une mise en parallèle des réponses des élèves avec celles des enseignant(e)s.

### 4.3 La motivation

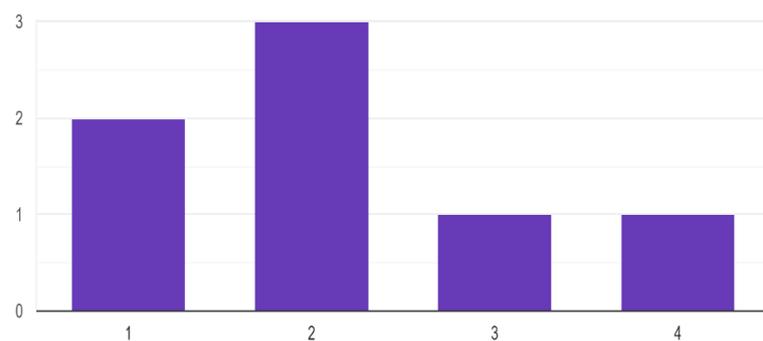
Dans les questionnaires, la partie dédiée à la motivation avait pour objectif de déceler si une différence pouvait être notable par les acteurs de la situation entre le distanciel et présentiel.

#### Graphiques 14 & 15- Plus de motivation ?

Estoy más motivado/a  
83 respuestas



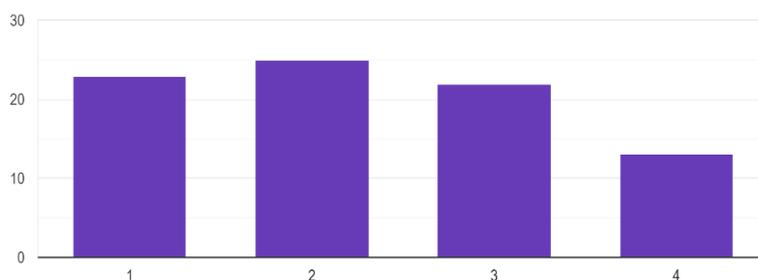
Je constate que mes élèves sont plus motivés  
7 respuestas



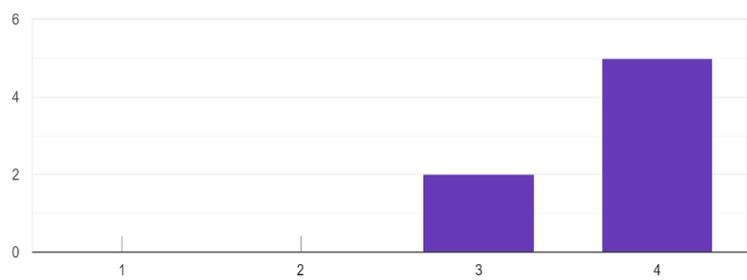
La première affirmation s'intéressait à la perception de la motivation des apprenants par eux-mêmes et par leurs enseignant(e)s. Les résultats se révèlent plutôt similaires avec les deux premières colonnes élevées qui défendent l'idée que la motivation n'a pas augmenté. Les deux groupes en majorité (67 élèves et 5 professeurs) sont d'accord pour dire que le dispositif hybride n'accroît pas la motivation des apprenants.

## Graphiques 16 & 17- Participation

Participo tanto en las clases presenciales como cuando estoy a distancia  
83 respuestas



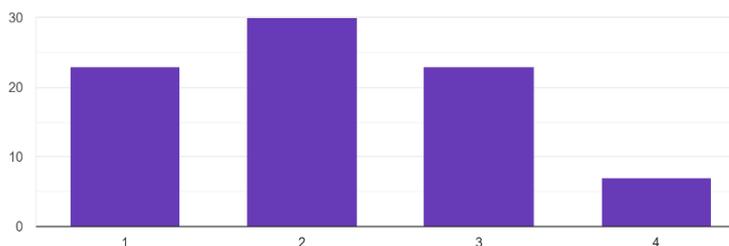
Ceux en présentiel sont plus actifs que ceux à distance  
7 respuestas



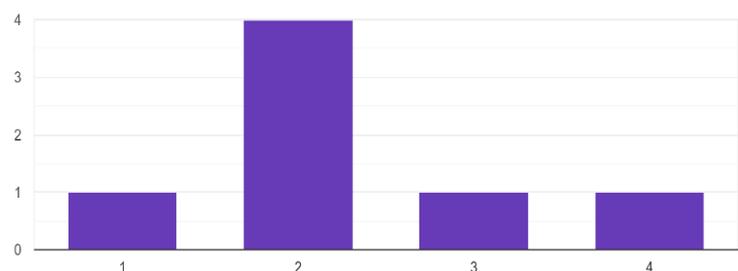
À l'affirmation sur la participation en classe (en présence et à distance) des apprenants, une scission s'opère entre la perception des élèves et celle des enseignants. Les colonnes des élèves qui correspondent dans l'ordre à 23 (27.7%), 25 (30.1%), 22 (26.5%) et 13 (15.7%) révèlent des avis partagés. Certain(e)s ne perçoivent aucune différence entre les deux formes d'apprentissage alors que d'autres observent une baisse de leur participation à distance. Chez les enseignant(e)s, seules les deux colonnes 3 et 4 apparaissent avec une majorité 5(71.4%) pour la dernière. Cela démontre que les enseignants perçoivent que leurs élèves sont plus actifs en présence.

## Graphiques 18 & 19 – L'envie d'apprendre

El curso me hace querer aprender más  
83 respuestas



Le cours donne davantage envie d'apprendre aux élèves  
7 respuestas



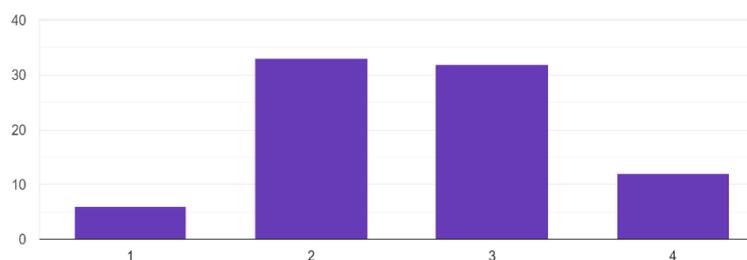
Ces deux derniers graphiques viennent répondre à l'envie ou non d'apprendre davantage depuis la formation hybride. Dans les deux groupes interrogés, on se rend compte que la colonne 2 qui renvoie à « être en désaccord » avec 30 (36.1%) chez les élèves et 4 (57.1%) chez les professeurs reflètent une même pensée, qui est celle de ne pas considérer la modalité hybride comme un facteur motivationnel.

## 4.4 Information

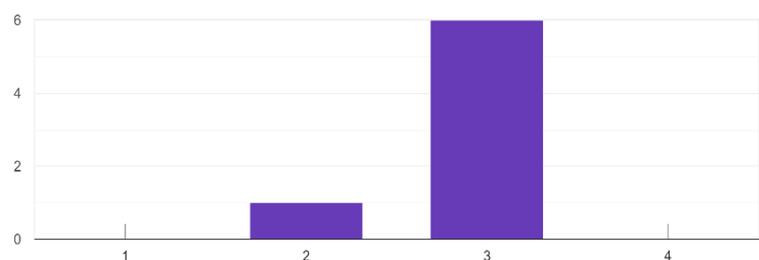
Cette partie était consacrée aux ressources proposées mais aussi aux avantages technologiques que peut proposer la modalité hybride.

### Graphiques 20 & 21 – Les ressources

Los recursos ofrecidos por el profesor son más variados  
83 respuestas



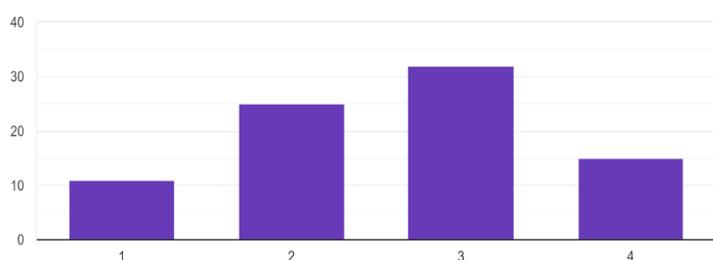
Je propose aux étudiants des ressources de nature plus variée  
7 respuestas



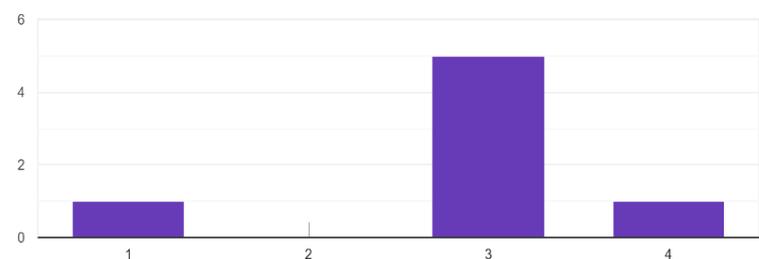
Selon les enseignant(e)s les ressources apportées aux élèves sont de nature plus variée depuis l'arrivée de la modalité hybride avec 6 réponses sur 7 en accord. Or chez les élèves, il semblerait que cette affirmation ne soit pas approuvée par tous puisque 32(38.6%) sont du même avis que les enseignants « d'accord » alors que 33(39.8%) sont en « désaccord ».

### Graphiques 22 & 23 – Les technologies

Estoy aprendiendo más sobre el uso de la tecnología  
83 respuestas



Les élèves apprennent davantage à utiliser les technologies  
7 respuestas

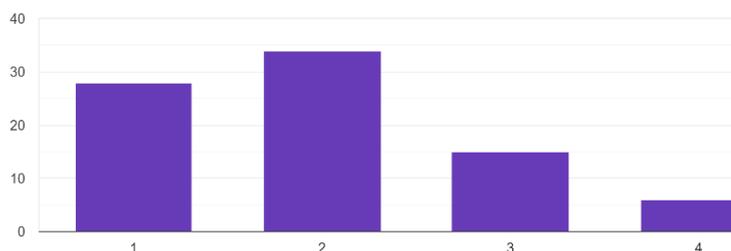


À l'affirmation que le cours hybride aide l'élève à développer ses capacités dans l'utilisation de la technologie, les réponses révèlent l'approbation à la fois des enseignants 5(71.4%) et à la fois des élèves avec un peu plus de la moitié si l'on additionne la colonne 3 (38.6%) à la 4 (18.1%).

## Graphiques 24 & 25 – Les recherches

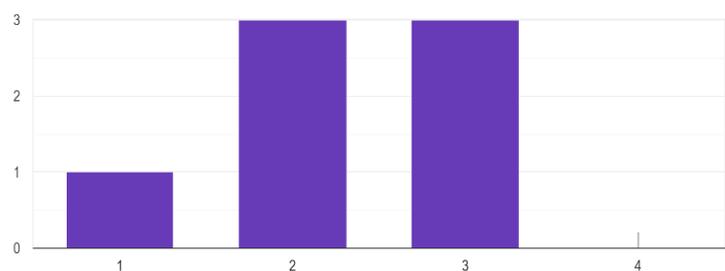
Aprovecho el hecho de estar a distancia para ampliar mi investigación

83 respuestas



Les élèves développent davantage leurs compétences en recherche d'information

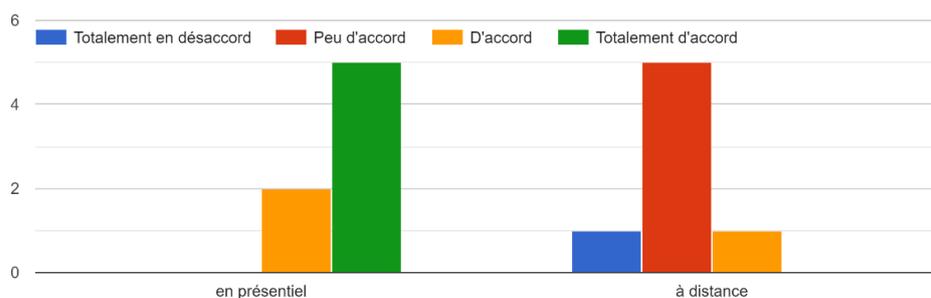
7 respuestas



Les derniers graphiques entraînent des positionnements différents dans les deux groupes face à l'affirmation que la distance incite les élèves à faire davantage de recherches. En effet, un grand nombre d'élèves 28 (33.7%) de la 1<sup>ère</sup> colonne et 34 (41%) de la 2<sup>ème</sup>, se placent en « total désaccord » et en « désaccord » avec cette affirmation. En revanche chez les enseignant(e)s, 6 acquiescent à cette remarque.

## 4.5 Activités

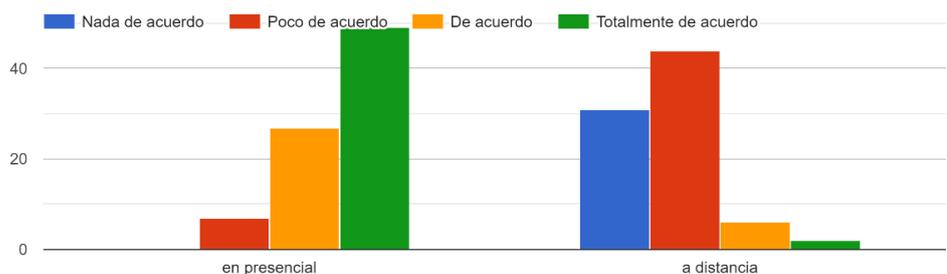
Les élèves sont davantage actifs



Graphique 26 & 27

L'implication des élèves

Soy más activo/a

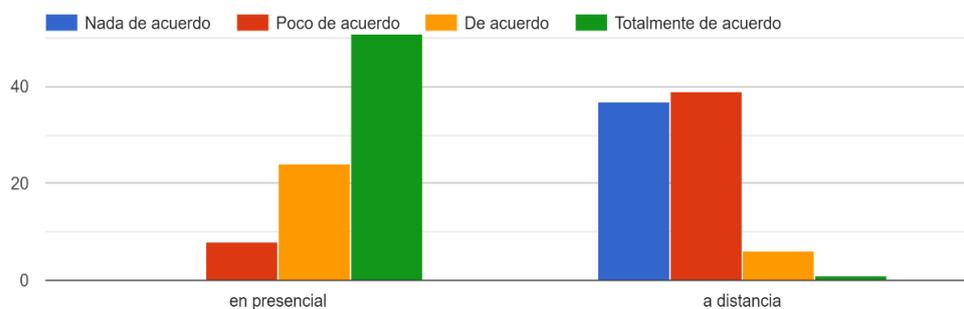


Lorsqu'il a été demandé aux participants des questionnaires de se situer face à l'implication dans les activités, on observe que les résultats coïncident. 49 élèves sur 84 sont totalement d'accord pour dire qu'ils sont plus actifs en classe présentiel, ce que pensent également 5 enseignant(e)s.

Ils partagent également le même avis à propos de l'implication lors de l'assistance à la classe en distance, en préférant le choix « peu d'accord » 5 chez les professeurs et 44 chez les élèves.

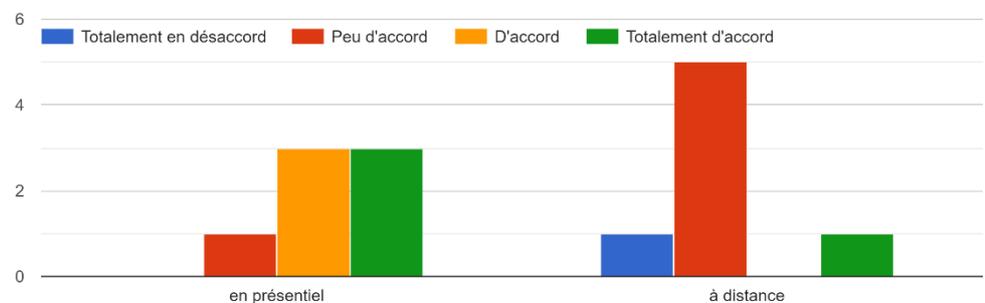
### Graphique 28 & 29 – Perception d'apprendre plus ou moins ?

Aprendo más (en cantidad)



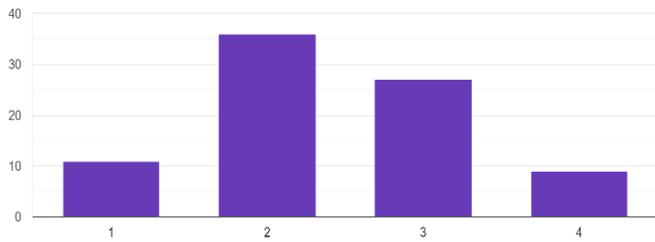
Avec ces deux graphiques ci-contre, on constate que de la même manière qu'avec l'affirmation précédente, les deux groupes perçoivent une même réalité qui est que le présentiel offre un apprentissage plus important en quantité que le distanciel.

Les élèves apprennent davantage en quantité

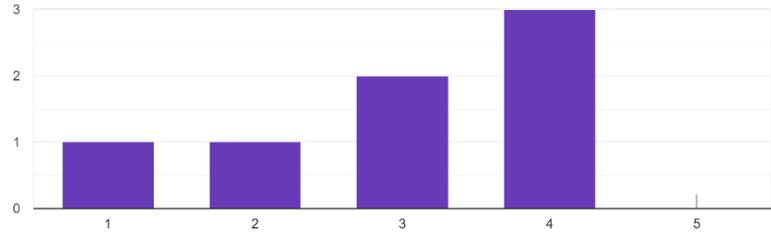


### Graphique 30 & 31 – Stratégies d'apprentissage

El curso me hace pensar más en cómo aprendo  
83 respuestas



Le cours amène les étudiants à réfléchir à leur manière d'apprendre  
7 respuestas



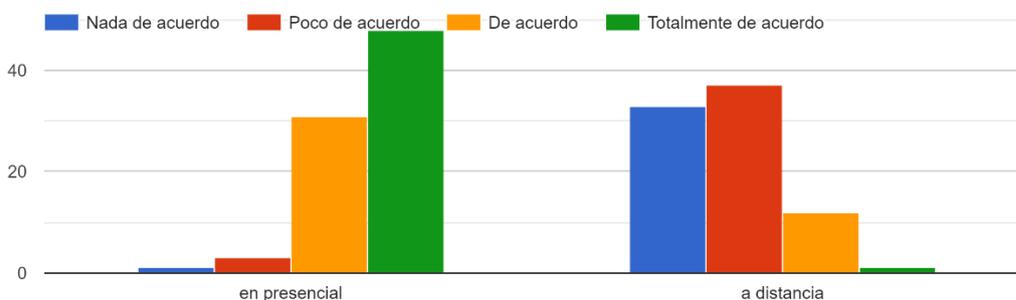
De manière surprenante, on constate que les avis divergent entre professeurs et apprenants sur l'affirmation que le cours amène l'apprenant à réfléchir sur sa manière d'apprendre. Là où la majorité des élèves 36(43.4%) pour la colonne 2 et 11(13.3%) pour la colonne 1 réfutent cette affirmation, chez les enseignants la balance penche vers l'approbation avec 2 (28.6%) et 3 (42.9%).

#### 4.6 Interactions

Cette section du questionnaire permettait de déchiffrer si une différence notable était perceptible par l'élève dans ses échanges avec le professeur et les autres élèves.

### Graphique 32 - Perception de l'élève sur le travail en groupe

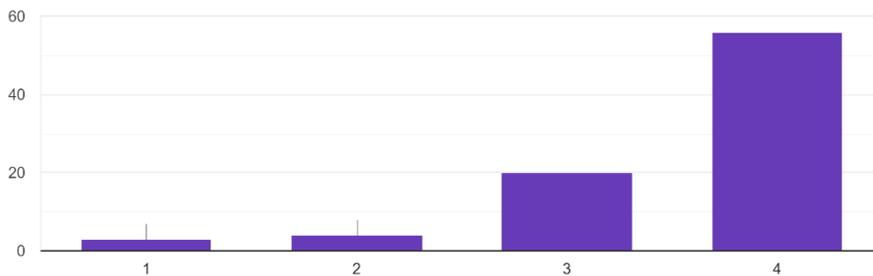
Puedo manejar el trabajo en grupo más fácilmente



Quand on lit ce graphique, on remarque que pour la majorité des apprenants soit 48 il est plus facile de travailler en groupe en présentiel. C'est pourquoi dans la case à distance, beaucoup ont manifesté leur désaccord avec 33 « nada de acuerdo » et 37 « poco de acuerdo ».

**Graphique 33** *Interaction avec l'enseignant(e)*

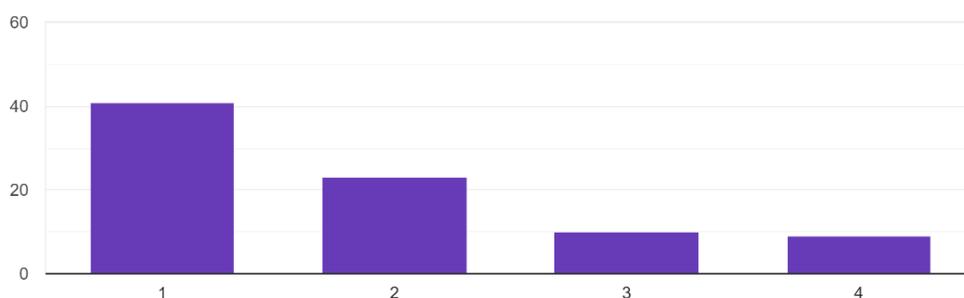
A distancia, tengo menos interacción con el profesor  
83 respuestas



Une question leur a été posée concernant leur interaction avec l'enseignant(e) pour voir si la modalité hybride augmente ou diminue les échanges au sein de la classe. Et la plupart d'entre eux disent avoir moins d'interactions avec l'enseignant en étant à distance.

**Graphique 34 - Ses relations aux autres élèves**

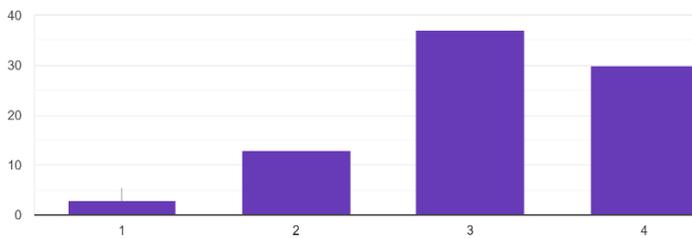
Me relaciono más con otros estudiantes  
83 respuestas



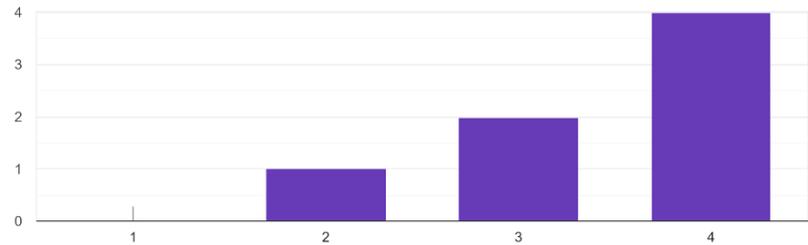
56 élèves (67.5%) ont témoigné avoir moins d'échanges avec leur enseignant(e) depuis la modalité hybride (graphique 31). Aussi, d'après leur positionnement à l'autre affirmation (graphique 32), il semblerait qu'en plus de diminuer les interactions avec le professeur, elle n'augmente pas le contact avec les autres 41 (49.4%) personnes.

## Graphiques 35 & 36 Question sur leur rôle étudiant(e) et enseignant(e)

Mi papel como estudiante se ha modificado  
83 respuestas



Mon rôle d'enseignant a été modifié  
7 respuestas



Les résultats portant sur la perception du rôle qu'adopte l'étudiant(e) et l'enseignant(e) semblent dans les deux cas avoir été modifié. En effet, on note d'un côté 67 élèves et de l'autre côté 6 enseignant(e)s qui soutiennent cette affirmation en ayant choisi « d'accord » et « totalement d'accord ».

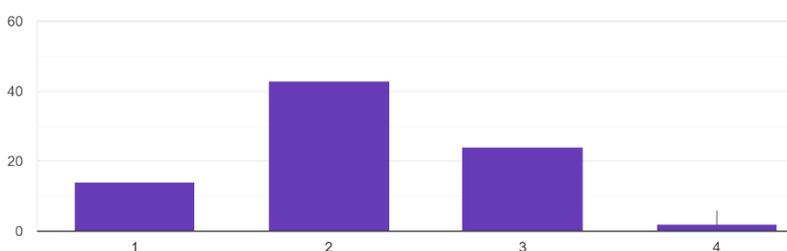
### 4.7 Productions

Dans cette dernière partie, il s'agissait d'observer si les productions des élèves avaient évoluées avec la modalité hybride et par la même occasion de voir ce qu'il en était de l'évaluation des professeurs.

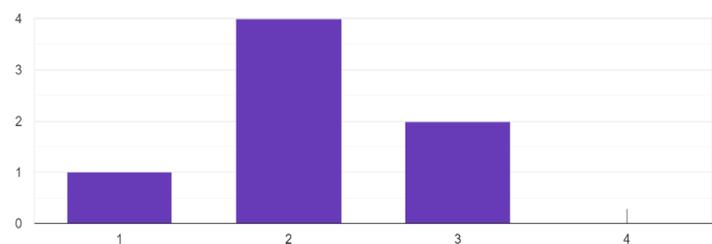
L'affirmation ci-dessous face à laquelle ils devaient se positionner sur l'échelle de Likert de 4, s'est vu rejetée par la majorité des deux groupes (47 chez les élèves et 4 chez les professeurs), jugeant la qualité des productions sans amélioration.

### Graphique 37 & 38– la qualité des productions

La calidad de mis producciones ha mejorado  
83 respuestas



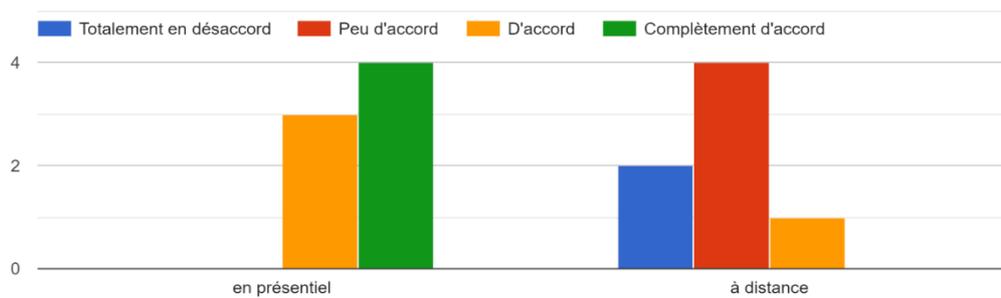
Je constate que la qualité des contenus des élèves est améliorée  
7 respuestas



Les réponses apportées par les enseignants lorsqu'il leur a été demandé de partager leur avis concernant les progrès de leurs élèves en présentiel et à distance, ne font pas l'unanimité. Il s'avère que pour le présentiel 3 sont d'accord et 4 complètement d'accord pour dire qu'ils peuvent mieux évaluer les progrès en présentiel. À distance, 2 sont totalement en désaccord, 4 en peu d'accord et 1 d'accord pour affirmer que leur évaluation est meilleure à distance.

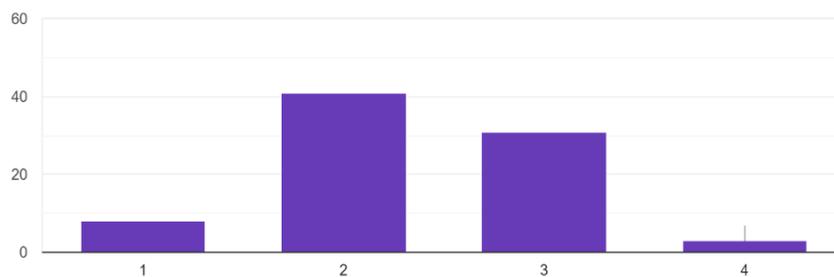
**Graphique 39 : Examen final (enseignants)**

Je peux mieux évaluer les progrès des élèves



**Graphique 40 – Examen final (élèves)**

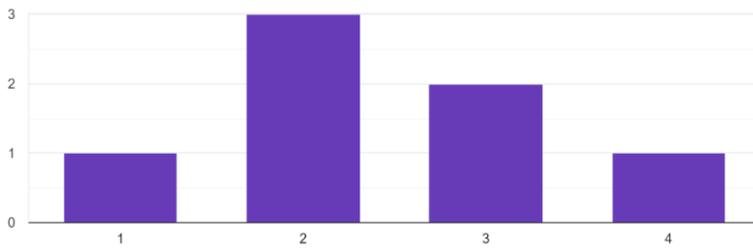
El examen final es coherente con las habilidades que he desarrollado  
83 respuestas



Dans le cas précis de l'examen final, grâce à leurs réponses, les élèves véhiculent l'idée avec 8 et 41 personnes ayant choisi les colonnes 1 et 2, qu'il existe une incohérence entre l'examen final et les compétences développées.

## Graphique 41 - Développement compétence

Les élèves développent toutes les compétences avec la modalité hybride  
7 respuestas

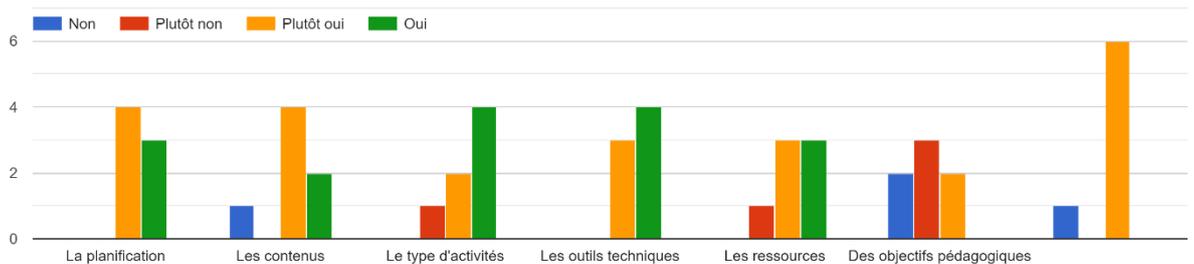


Le graphique ci-contre qui reflète les résultats des professeurs, vient appuyer l'argument ci-dessus. Bien que divisé dans leur choix, avec 1 personne pour la colonne 1 et 3 pour la colonne 2, la balance penche en

faveur de la modalité hybride comme un frein au développement de toutes les compétences.

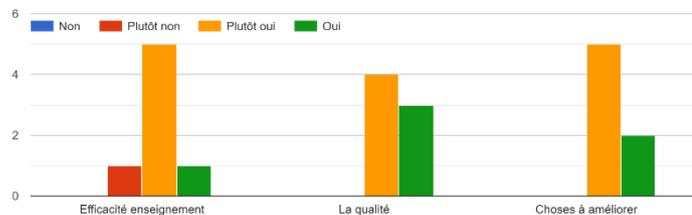
## Graphique 42- Modifications pratiques d'enseignant

En mettant en œuvre ce cours hybride, avez-vous modifié les éléments suivants de vos pratiques d'enseignant?



En mettant en œuvre ce cours hybride, avez-vous modifié votre réflexion sur votre métier d'enseignant?

## Graphique 43- Réflexion



Ces deux graphiques nous démontrent que les enseignant(e)s ont modifiés presque tous les éléments de leur pédagogie excepté les objectifs d'apprentissage. L'usage de la modalité hybride les a également conduits vers une réflexion de leur propre métier.

## 4.8 Analyse questions ouvertes

Une question ouverte a été posée aux enseignant(e)s en vue de connaître les effets qu’ont pu avoir les formations proposées par l’institution tout au long de l’année sur leurs compétences technologiques et pédagogiques. Voici certaines réponses :

« J'ai appris à utiliser des sites/ressources que je ne connaissais pas »

« Une certaine amélioration et ouverture d'esprit »

« Travail et formation en même temps, c'est stressant »

On constate au travers de ces trois remarques que ces formations ont pu être source de stress mais ont su apporter des réflexions sur la pratique ainsi que des compétences techno-pédagogie.

En ce qui concerne les élèves, les questions ouvertes se concentraient davantage sur leur perception du dispositif et l’impact de celui-ci sur leur apprentissage.

¿Qué puede desmotivarte cuando hagas el curso a distancia?

“La pérdida de contacto directo con profesor y resto de compañeros”

“Problemas técnicos, y peor calidad para temas como los de preparación oral”

“No sentirme parte de un grupo, la falta de cercanía con el/la profesor/a, falta de comunicación física...”

Ces trois arguments reviennent de manière constante dans les réponses des élèves où la distance est perçue comme un frein aux échanges et à la proximité, mais aussi source de frustration avec les problèmes techniques qu’elle occasionne. Enfin, beaucoup de commentaires dévoilent une insécurité des apprenants vis-à-vis de leurs compétences et donc de la réussite de leurs examens.

À la question concernant l’aide que peut leur apporter la modalité hybride dans leur apprentissage, voici quelques réponses qui reprennent les idées évoquées par l’ensemble des participants :

“No pienso que estén siendo una ayuda, pero sí una forma de complementar las clases ya que no hubiera sido posible hacer el curso de otra forma. Me parece bien como solución del curso ante esta pandemia.”

“el aprendizaje hibrido es muy util si se planetea bien, sino no se aprovecha bien”

“Facilita el trabajo autónomo individual.”

Dans ces réponses ouvertes, ils ont été nombreux à défendre l'idée que la modalité hybride n'a rien apporté à leur apprentissage. En revanche, 10 personnes ont évoqué le fait qu'elle leur a été utile dans le développement de compétences informatiques et à l'heure de faire des recherches. Et quelques-uns (7 personnes) ont su y voir une forme d'autonomie et un travail plus individuel.

## 5. Analyse du débat

Le professeur est celui qui vient initier le débat. Sa prise de parole est performative car elle agit sur les apprenants en les incitant à réfléchir sur la modalité « hybride ». Il serait possible également de lui attribuer le statut de médiateur de l'interaction orale car après chaque commentaire, c'est lui qui reprend la réponse pour relancer la question. De la même façon, il retransmet aux personnes à distance ce qui vient d'être dit en classe car ils ont généralement du mal à entendre le message. Dans l'espace du débat, il vient également corriger certaines erreurs (celles qui entravent le sens) commises par les apprenants. On peut donc déduire qu'il occupe une place centrale et de pouvoir dans l'échange.

Très rapidement après son introduction du thème, le silence règne. On pourrait l'interpréter comme un temps où se mêle l'effet de surprise à la réflexion nécessaire pour répondre. À la différence du cours de français où on les incite à donner leur avis dans le cadre d'exercices, ici leur opinion sera prise en considération et transmise aux autorités. La parole devient alors importante dans la capacité qu'elle détient à pouvoir changer les choses. C'est sans doute pour cela que personne n'ose la prendre en premier. Finalement ce sera une femme depuis chez elle qui s'exprimera. C'est étonnant d'observer que c'est une personne qui, à l'instant présent se trouve à distance donc dans l'élément qui fait débat, qui prend la parole. D'ailleurs pour s'introduire dans l'échange, elle appelle l'enseignant par son prénom, le professeur aura besoin d'un temps pour savoir qui s'adresse à lui. La distance physique entraîne plusieurs fois dans l'interaction ces petits temps de reconnaissance.

Je ne soulignerais pas les répétitions des « je crois » ou « je pense » employées par les apprenants car bien plus qu'un désir d'insister sur le propos, il s'agit d'un manque de vocabulaire. En revanche ce sur quoi j'aimerais mettre l'accent car cela revient à plusieurs reprises dans le discours des élèves, c'est sur la compassion qu'ils manifestent vis-à-vis des

enseignants. Ce n'est pas seulement dans les mots que cela surgit mais aussi dans le ton de la voix qui s'adoucit. Il faut dire que très vite dans le débat, le professeur leur fait part de sa position face à la modalité « hybride ». Il leur explique sa mise en place et les difficultés qu'ont pu rencontrer les enseignants. D'ailleurs tout au long de ce passage, sa parole est rythmée par les acquiescements dans les « oui » ou les hochements de tête des élèves, évoquant déjà de l'empathie. Il est possible que cette intervention soit venue influencer les remarques qu'ils ont pu faire par la suite. Un argument qui revient dans les phrases de plusieurs élèves, c'est le fait qu'à la maison on apprend moins bien qu'en classe car le suivi du cours est plus difficile. Bien qu'ils ne souhaitent pas tous s'exprimer à l'oral devant leurs collègues de classe, une entente des idées est perceptible notamment au travers de leur gestuelle.

Dans la dernière partie du débat, une élève a affirmé que pour elle ce dispositif « hybride » est bénéfique car il lui permet d'assister aux deux cours de la semaine, je la cite : « Je pense que c'est aussi pratique franchement. Parce que je pense que deux fois à la semaine, je pense que le cours de français c'est très intensif. Et pour moi c'est un peu plus facile que je suis le mardi à la maison ». Une autre élève est venue appuyer cette remarque en expliquant qu'en ayant un bébé de 6 mois, la modalité hybride lui permet de suivre l'entièreté des cours. On s'aperçoit alors que la modalité hybride trouve ses bénéfiques chez quelques personnes pour qui elle offre une plus grande flexibilité d'organisation.

## 6. Discussion

D'après les résultats obtenus, on a pu remarquer que les élèves sont nombreux à considérer les plateformes du cours (Classroom et Meet) comme plus ou moins faciles d'utilisation. En effet, malgré une poignée de personnes qui éprouvent de la frustration avec la technologie, plus de la majorité confirment ne pas avoir de difficultés à l'utiliser. Aussi, nous pourrions penser que cette facilité d'utilisation des moyens techniques par les apprenants rendrait la modalité hybride accessible et propice à l'apprentissage. Or, les résultats viennent contredire cette affirmation et amènent à la déduction que la simplicité des supports ne serait pas un facteur suffisant pour juger l'hybride comme bénéfique à l'apprentissage.

Une des remarques qui revient à plusieurs reprises dans les questions fermées et dans celles ouvertes, c'est que la participation des apprenants n'est pas la même en présentiel et à distance. Lorsqu'on parle ici de participation, on fait référence d'une part à l'implication de

l'élève mais aussi à ses interactions avec l'enseignant(e) et avec les autres membres de la classe. Les élèves, bien que moins affirmés que leurs enseignant(e)s, constatent une baisse de leur implication lors de leur assistance au cours en distanciel. Il reste alors à se demander les raisons qui poussent les apprenants à ne pas pouvoir s'impliquer comme ils le souhaiteraient.

Dans un premier temps, il serait possible de le justifier par le fait que le dispositif hybride entraîne une scission de l'espace et qu'une présence physique appelle, par nature, à plus d'attention qu'une présence télématique. C'est pourquoi sans s'en rendre compte, l'enseignant peut attribuer plus d'attention aux élèves en classe qu'à ceux à la maison. Ce phénomène a d'ailleurs été observé lors du stage, l'enseignant cherchait au début du cours à intégrer les élèves à distance puis pris par la dynamique des échanges en classe, il en venait à oublier, sans le vouloir, ceux à distance. Les réponses des élèves viennent soutenir cette idée avec une sensation ressentie par beaucoup, de « perdre des informations » en étant à distance. Il semblerait que ce manque de communication/de contact avec l'enseignant et les autres élèves perçu par les acteurs de la situation, puisse être le facteur majeur de la diminution de leur motivation.

Cette explication viendrait se confronter à la théorie de Gardner (Gardner & Lambert, 1972) qui n'inclut la dimension sociale seulement en affirmant que la motivation provient d'un désir de s'intégrer à une communauté linguistique ou de l'accomplissement d'un besoin (voyager, postuler à un emploi, etc). Or, on s'aperçoit dans le contexte observé que la motivation n'est pas uniquement rattachée à ces deux éléments, car en-deçà de tout cela se trouve un besoin plus profond qui est celui de se sociabiliser. Ainsi d'après nos résultats, la formation hybride viendrait affecter cette dimension sociale que recherchent les apprenants d'une langue étrangère inscrit(e)s dans une institution. Le contexte en plus de l'individu et de ses attentes aurait un impact sur la motivation.

Pour revenir à cette baisse de la participation des apprenants en distanciel, nous allons nous interroger sur les résultats concernant les contenus du cours. Beaucoup d'élèves ont partagé l'avis que les activités ne sont pas toujours adaptées au distanciel et que même si elles sont variées, le travail de groupe entraîne des complications dans sa réalisation à distance. C'est sans doute pour cela qu'ils ont l'impression d'apprendre moins qu'en présentiel et qu'ils doivent investir plus d'heures de travail pour récupérer ce qu'ils pensent avoir manqué. Du

fait de cet charge de travail supplémentaire et de cette sensation croissante de ne pas pouvoir réaliser toutes les tâches, leur perception de la modalité hybride se teinte de négativité. On pourrait croire que sous-jacent à tous ces éléments, la mise en péril de la réalisation de leurs objectifs serait source d'une perte de motivation.

À partir de ce constat, nous pouvons penser que la projection identitaire du « soi » dont parle Dörnyei (2009 in Dörnyei & Ushioda, 2009) qui met en relation la perception personnelle de soi parlant une langue étrangère avec celle que les autres se font de soi, ne trouve pas sa place dans un dispositif comme l'hybride. L'équilibre entre les acteurs de la situation étant bouleversé avec des rôles qu'ils perçoivent eux-mêmes comme différents depuis l'arrivée de l'hybride (cf résultats questionnaires), il semblerait que l'apprenant ne puisse pas accéder à la projection de son « soi idéal » au moment de parler une deuxième langue étrangère. Cela viendrait alors modifier les théories avancées par Dörnyei (2009 dans Dörnyei & Ushioda, 2009) au sujet de l'identité langagière de l'apprenant qui serait un élément charnière dans la motivation.

À cette sensation de ne pas pouvoir participer suffisamment, s'ajoute celle de « perdre son temps », argument qui ressort plusieurs fois au sein du débat. Ce sentiment fait écho à tout ce qui a pu être dit précédemment et notamment au fait de ne pas pouvoir accomplir toutes les compétences pleinement dont la production orale et la médiation. C'est pourquoi ils voient, pour la plupart, leur chance de réussite à l'examen diminuer avec la présence de l'hybride. Je me suis alors demandé pourquoi ont-ils cette sensation d'apprendre moins de chez eux ? Certes l'aspect technique avec le micro de l'ordinateur qui ne reçoit pas toutes les voix de la pièce explique en partie cela. Cependant, j'en suis arrivée à la déduction que l'espace et le temps pourraient être les principaux facteurs. Je veux dire que l'enseignant, en étant obligé de résumer ce qui vient d'être dit en classe à ceux chez eux, le message se voit dupliqué ainsi que le temps. La question d'apprendre moins serait alors la répercussion d'une lenteur dans l'accès à l'information. Il est vrai que ceux en classe peuvent assister aussi à cette extension du temps, cependant ils ne la perçoivent pas de la même manière. Je crois que le fait d'avoir la possibilité de laisser aller son regard dans la classe, de capter des petits mouvements par ci et d'autres par-là, cela empêche de ressentir autant cet effet de lenteur.

Néanmoins, il est intéressant malgré tous ces facteurs qui font barrage à une perception productive de l'hybride, de constater qu'à la question concernant les objectifs

d'apprentissage du cours (communiquer, collaborer, mieux se connaître), les enseignants comme les élèves approuvent que la modalité hybride réponde à ses objectifs. Cependant, lorsqu'on regarde les résultats des parties « interaction » ou encore « production », les positions de la majorité contredisent la réalisation de ces objectifs. Les étudiant(e)s en pensant que leurs travaux sont moins élaborés, soulèvent indirectement le problème du support de formation, en l'occurrence l'hybride, qui retarde leur apprentissage. D'ailleurs, les enseignant(e)s réalisent également que les élèves n'avancent pas aussi vite que s'ils assistaient à tous les cours en présentiel. Selon eux, c'est la raison pour laquelle ils rencontrent des difficultés dans le développement des compétences attendues d'eux lors des examens. La modalité hybride mettrait donc en péril la réalisation des objectifs des participants. Si l'on se réfère à ce que dit Elke Nissen dans son article sur les spécificités des formations hybrides en langues, « *Dans la définition que je retiens pour la formation hybride en langues, l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique commun (Nissen, 2009 : 199) est un aspect fondamental, car c'est cette articulation qui est garante de la cohérence au sein de la formation* » (Nissen, 2014), on remarque que l'intégration de l'hybride demande de repenser toute la structure pédagogique. Il ne s'agit pas seulement d'offrir les moyens aux élèves de se connecter à la classe à distance mais de repenser l'entièreté des contenus pour rendre le travail à distance productif pour les cours en présentiel qui suivront.

Marcel Lebrun dans ses nombreuses recherches (Lebrun, 2011) sur l'hybride se référerait mainte fois à Biggs (Biggs, 1996) et à sa notion d'alignement qui soutient que les TIC peuvent être un appui dans l'enseignement si la méthode, les outils et les objectifs sont alignés. Or dans la recherche que nous avons menée, même si les enseignants semblent avoir réalisé de nombreux aménagements dans leurs activités et leurs contenus pour mettre en place le système hybride, les objectifs semblent avoir été laissés de côté. Il est important de rappeler que les nombreuses recherches qui ont été réalisées sur la modalité hybride (Lebrun, Docq et Smidts, 2008, 2009 ; Lebrun et Deschryver, 2014) s'inscrivaient dans un contexte où étudiants et enseignants avaient fait le choix de suivre ce type de formation. C'est pourquoi l'ensemble des résultats étaient positifs et donc en faveur de la modalité hybride dans l'enseignement/apprentissage. Pour les enseignants, elle constituait une plus grande diversité de contenus et pour les apprenants, elle leur permettait une plus grande autonomie. Les

résultats de notre recherche nous dévoilent que la technologie n'apporte pas aux apprenants cette autonomie mais au contraire, elle les ralentit dans leur apprentissage. Le travail leur semble dédoublé, ils doivent alors fournir davantage d'efforts pour parvenir aux mêmes résultats qu'en participant aux cours. On serait pourtant tenté de croire que l'accès au savoir grâce à internet et au fait d'utiliser un ordinateur viendrait enrichir les connaissances des élèves et nourrir leur apprentissage. Mais leurs réponses montrent bien qu'ils ne sont que très peu à faire des recherches en dehors du cours. Cela voudrait-il dire que pour se servir d'un outil comme internet dans l'apprentissage, il faudrait que les élèves suivent une formation ?

L'étude (Docq, Lebrun & Smidts, 2008), vue dans le cadre théorique, qui repose comme notre recherche sur les facteurs du modèle pragmatique de Lebrun a révélé de nombreux points divergents avec notre recherche. Le premier est un constat fait à la suite de l'analyse de toutes les données empiriques, d'un dispositif techno-pédagogique apprécié par les élèves et les enseignant(e)s. Certes le dispositif était différent et cette recherche a été menée au sein d'une université mais malgré ces éléments, il est intéressant de constater que contrairement à notre recherche où les élèves ne perçoivent aucune augmentation de leur motivation, ceux de l'université la percevait. Il en va de même pour les interactions, ceux de notre étude voyaient un manque de communication avec les élèves et leurs enseignants alors que dans cette recherche les élèves et les professeurs remarquaient davantage d'interactions.

À la suite de toutes ces remarques, nous pouvons déduire que la recherche empirique est venue confirmer nos hypothèses. La formation hybride a entraîné une chute de la motivation chez les apprenants car elle leur exige plus de travail et leur apparaît comme non productive dans leur apprentissage. Nous avons vu également que l'apprenant participe moins en classe quand il y assiste depuis chez lui et donc que l'approche communicative/actionnelle perd de son efficacité dans ce dispositif. Enfin, la formation hybride incite l'enseignant à repenser sa pratique et à revoir ses stratégies d'enseignement en élaborant de nouveaux contenus.

## Conclusion et implications pédagogiques

Ce travail de recherche avait pour objectif de s'intéresser aux perceptions des acteurs en classe (professeurs et élèves) sur le dispositif hybride de formation en vue d'en déceler les effets sur la motivation et l'implication des apprenants. Les résultats issus d'une méthode mixte (données qualitatives et quantitatives) ont permis de confirmer les hypothèses émises en prémices de ce travail qui défendait l'idée d'une modalité hybride comme un frein à l'apprentissage. Il s'est avéré que les enseignants et les élèves ne conçoivent pas la modalité hybride comme bénéfique car elle génère pour beaucoup du stress et des difficultés supplémentaires au moment de l'apprentissage.

Grâce à cette recherche, il a été possible de porter une réflexion sur l'utilisation des technologies dans l'environnement de la pédagogie. Elle a permis de se rendre compte que la maîtrise du matériel techno-pédagogique, tant chez les enseignants que chez les élèves, est indispensable pour tirer les fruits de dispositifs si complexes et variés. C'est pourquoi la mise en place de changements pédagogiques si radicaux ne peut fonctionner pleinement qu'avec un espace d'accompagnement et de formation adressé à tous les participants. Par ailleurs le cadre empirique de notre étude, a révélé un manque de compatibilité entre l'hybride et l'apprentissage d'une langue. En effet, la dimension communicative qui constitue un objectif central dans le cours de langue se voit difficilement réalisable dans un dispositif qui mêle présentiel et distanciel. Il semblerait que la présence physique des élèves favorise leur implication et suscite davantage leur participation alors que la distance annule ces effets.

## Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de recherche Hanne Roothoof pour son aide dans la réalisation de mon travail, ses conseils mais aussi ses corrections tout au long de ces derniers mois.

J'adresse des remerciements particuliers aux élèves et aux enseignant(e)s de l'École Officielle de langues qui ont accepté volontairement de participer à ma recherche, c'est grâce à eux que j'ai pu mener cette étude.

Enfin, je souhaite remercier l'ensemble des professeur(e)s de cette année qui m'ont appris de nombreuses choses sur la didactique des langues et l'enseignement du français comme langue étrangère.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4(4), 469-496.

DESCHRYVER, Nathalie (Ed.), CHARLIER, Bernadette (Ed.). (2012) Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final. Annexes complémentaires: questionnaire enseignants, questionnaire étudiants

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation & Formation*, e-301. Disponible sur le site de la revue : <http://ute3.umh.ac.be/revues/>

Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching*, Thames Valley University. London. Cambridge University press. *Language teaching*, 31, 117-135.

Docq, F., Lebrun, M. & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 45-57

Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second-language learning: Assumptions, findings, and issues. *Language Learning*, 38, 101-126.

Lameul, G., Eneau, J., Charlier, B., Deschryver, N., Lebrun, M., Liétart, A., . . . Villiot-leclercq, E. (2011). Effets des dispositifs de formation hybrides sur le développement professionnel : Élaboration d'un cadre conceptuel et méthodologique dans la recherche hy-sup. *Actes du VIème colloque "questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur". les courants de la professionnalisation : Enjeux, attentes, changements* (pp. 173-184). Angers: Université d'Angers.

Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Nissen, E., & Langues, L. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), pp.18-27.

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 17.

Villiot-Leclercq, E., Deschryver, N., Lameul, G. & Rossier, A. (2014). Chapitre 11. Illustration d'une relation entre recherche et action dans le projet Hy-Sup. Dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 189-201). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0189>

Site internet : Dispositifs hybrides : nouvelle perspective pour une pédagogie de l'enseignement supérieur - [Hy-sup - Hy-Sup \(univ-lyon1.fr\)](http://univ-lyon1.fr)

## ANNEXES

### ANNEXE I

#### TRANSCRIPTION DE L'EXTRAIT ENREGISTRÉ

**Enseignant :** Les autorités voudraient savoir quel est votre opinion à propos de cette modalité. Soyez sincères ! *Bruits de chaises*. Parce que si vous ne le dites pas, si vous dites un peu, on ne sait pas, donc. Vous pouvez critiquer, vous dites tout ce que vous portez dans vos cœurs. Vous pouvez dire des bonnes choses, des choses négatives pour que je puisse transmettre à mes supérieurs hiérarchiques pour qu'ils... *entrée d'un élève* Bonjour ! Pour qu'ils, je ne sais pas, peut-être qu'ils vont prendre des décisions ou on ne sait pas, d'accord ? Alors, vous pouvez réfléchir peut-être pendant cinq minutes comme ça, les choses qu'on pourrait améliorer. Tous les problèmes que vous avez eus, comment vous vous sentez, *hésitation*, etc, etc. D'accord ? Aussi bien chez vous qu'ici. Ne soyez pas timides hein. Parce que vous savez que, toutes les écoles officielles de langues de la Navarre et de l'Espagne ne marchent pas de la même manière. Donc on aurait pu organiser l'enseignement autrement. Donc l'école officielle de langue a fait ce pari, c'est à dire modalité hybride, la moitié des élèves restent ici et d'autres restent à la maison. On aurait pu prendre d'autres décisions. On aurait pu établir par exemple *hésitation* 15 élèves dans chaque groupe, tout le monde vient, on garde la distance de sécurité tout ça et personne ne reste à la maison. Ça n'a pas été le cas ici, d'accord ? On a décidé d'accepter tout le monde même si vous ne rentrez pas. Je ne sais pas. Je vous lance la *rire* réflexion.

*6 secondes de silence*

**Enseignant :** Quel silence *rire olala. Rire* Le silence veut dire que vous dormez ? vous êtes en mode requin ?

**Élève 1:** Iñaki ?

**Enseignant :** Oui ! Qui c'est qui parle ? Ah, Ana.

**Élève 1 :** Je crois que l'école de langues et les professeurs font toujours beaucoup d'efforts, je crois que c'est en double le travail pour vous, je crois. Et pour nous je crois qu'on apprend mieux et plus en classe. *Mmm enseignant.* Parce que nous parlons moins à la maison, c'est plus difficile. *Temps. Mmm enseignant.* Mais bon nous pouvons faire la classe, c'est important. Mais je crois que nous apprenons moins que les autres années. *Mmm enseignant.*

**Enseignant :** Donc on apprend moins d'accord. D'autres, d'autres commentaires ?

**Élève 2 :** Je suis d'accord avec elle. Je crois que les choses positives c'est que tous nous pouvons être ici, nous pouvons continuer d'apprendre. Mais le problème c'est pour apprendre à la maison, pour moi c'est très difficile, de pratiquer. Mais je crois que pour vous, pour les professeurs c'est très difficile aussi. Je crois que c'est plus difficile. Mais la décision je crois que c'est très difficile pour parler non ? parce que si on continuait tout ici, il y aurait des personnes qui ne pourraient pas venir à l'école non ?

**Enseignant :** Ou qui n'oseraient pas venir. Peut-être que les gens auraient peur. Je sais pas. Pour le professeur je vous le dis tout de suite, c'est la folie ! Vous ne pouvez pas imaginer. « *Oui* » *des apprenants avec acquiescements de tête.* De gérer tout ce qui se passe ici. « *oui* » *des apprenants.* Déjà gérer tout ce qui se passe *rire* dans un cours de langue, ce n'est pas évident. Même si vous vous préparez, pensez, organisez. Vous êtes toujours exposé à n'importe, à plein de choses...Alors si vous rajoutez en plus le fait qu'il y a des gens connectés chez eux, sachant qu'on n'est pas des ingénieurs, informaticiens donc... *rire général.* On a toujours des problèmes mais bon quand je me connecte je mets des codes en français, c'est l'horreur... Mais on nous a pas demandé notre avis. Les gens qui ont pris la décision. La décision a été prise comme ça (*geste claquement de doigts*). Et on a dû l'accepter de gré ou de force. D'autres commentaires ? Irene non ?

**Élève 3 :** Non c'est la même chose.

**Enseignant :** *Chevauchement parole.* Le même sentiment ! Donc grosso modo vous avez tous le même sentiment que vous apprenez moins ?

**Élève 3 :** J'étais professeure de langue et pour moi, je dis aujourd'hui grâce à que je ne suis pas professeure aujourd'hui.

**Enseignant :** *Il la corrige.* Heureusement que je ne suis pas professeur.

**Élève 3 :** Heureusement, heureusement *rire professeur* heureusement parce que sinon tu dois avoir la tête en deux parts, *oui professeur* derrière et avant.

**Enseignant :** Tout est beaucoup plus compliqué là, les corrections à l'ordinateur, vous m'envoyez, je relis, la correction au moment où vous avez fait la faute. Enfin c'est vraiment compliqué. *Entrée d'une élève.* Bonjour !

**Élève 4 :** Pour moi la même chose, c'est difficile quand je suis chez moi c'est très difficile parce que pour suivre la classe.

**Enseignant :** Oui. Alors je reformule un peu ce qu'Irene a dit, elle a dit qu'elle a été prof de langue, elle sait ce que c'est. Elle se dit, heureusement que je ne travaille pas en ce moment. *Rire.* Parce qu'elle croit que c'est très difficile de gérer l'espace physique et l'autre. Là on est en train de critiquer, d'évaluer la modalité hybride pour transmettre ce que vous pensez aux autorités et après on ne sait pas ce qui va se passer. Peut-être qu'ils vont décider... Mais en tout cas on nous a demandé de demander aux élèves, aux élèves comme vous parce que tous les élèves ne suivent pas les cours hybrides ça dépend du nombre d'étudiants inscrits dans chaque classe par exemple. Donc oui, vous y êtes oui donc on est en train d'évaluer. À peu près tout le monde a dit qu'on a le sentiment d'apprendre moins. Tout est beaucoup plus lent, c'est beaucoup plus compliqué pour vous que pour nous. Si vous avez d'autres commentaires. *Temps.*

**Élève 5 :** Je pense que c'est aussi pratique franchement. Parce que je pense que deux fois à la semaine, je pense que le cours de français c'est très intensif. Et pour moi c'est un peu plus facile que je suis le mardi à la maison. Alors est-ce que... s'il faut aller deux fois à la semaine, je pense que la chance de manquer une fois, c'est plus haute. *Rire enseignant.*

**Enseignant :** Vous avez compris ? Elle dit que comme en principe vous êtes appelés à venir une fois sur deux, la probabilité de sécher le cours. Vous comprenez sécher un cours ? Sécher un cours, ça veut dire quand vous n'y allez pas. Par exemple vous rencontrez quelqu'un sans le vouloir et au lieu d'aller en cours vous avez décidé d'aller prendre un café. La probabilité de sécher un cours est plus grande quand on est censé venir deux fois par semaine, c'est ça ? j'ai bien compris ? Alors que si vous êtes chez vous, vous n'avez pas d'excuses. Sauf si l'ordinateur pète, explose ou qu'il y a un problème technique. Oui c'est vrai.

**Élève 5 :** Et c'est plus difficile pour moi à la maison de me concentrer parce que parfois je ne comprends pas. Mais par exemple je vois, que mon copain il va au cours d'allemand et pour lui il est toujours très stressé parce qu'il travaille et après il faut courir au cours d'allemand. Et pour lui par exemple parce qu'il n'y a pas de cours hybride, parce que c'est moins des étudiants. C'est plus stressé. Je pense que ça dépend de la situation

**L'enseignant :** La situation personnelle.

**Élève 5 :** Parce qu'il arrive toujours en retard parce que le cours est à 4h30, il faut laisser le travail à 7h c'est un peu compliqué parfois.

**L'enseignant :** Voilà, *rire*, alors voilà un cas un peu particulier, une personne pour qui le fait de devoir venir tous les jours tous les jours tous les jours, pose des problèmes. Et vous avez raison l'école se trouve... dans une... Enfin c'est pas facile de venir à l'école parce que c'est le quartier historique, la zone piétonne, en voiture vous ne pouvez pas accéder. Transports publics ... oui mais l'arrêt d'autobus n'est pas la porte d'à côté. C'est pas facile. Donc si vous venez en voiture vous ne pouvez pas vous garer. Donc pour certaines personnes, le fait que ce soit hybride, ça tombe bien. Ce n'est pas le cas pour ton copain. Ton copain aurait préféré que ce soit la modalité hybride. Donc voilà.

**Élève 6 :** Moi je suis d'accord avec elle, même si c'est pour mes raisons sont un peu différentes, moi j'ai un bébé de 6 mois. Le fait de poursuivre le cours de chez moi c'est plus facile.

**L'enseignant :** Ça vous arrange ! voilà alors Raja, (...) elle vient de nous dire qu'elle a un bébé de 6 mois et que pour elle le fait de pouvoir assister au cours en mode télématique, à distance, c'est bien aussi. Donc vous voyez ce n'est pas... Il y a des situations personnelles. Bon, conclusion je vais transmettre que vous considérez qu'on n'apprend pas assez au moins et

c'est vrai. Heureusement vous êtes tous là, personne n'est tombé malade. Je devine quelques sourires de temps en temps sous le masque. *Rire général*. Et on va continuer.

## Annexe II

### Questionnaire sur la modalité hybride (élèves)

Questionnaire		Format de réponses
Son profil	¿Eres...?	Un hombre / Una mujer
	¿Cuántos años tienes?	Réponse courte
	¿Cuál es su situación?	Etudiant(e)/ actif(ve)/ retraité(e)
	¿Cuál es tu lengua materna?	Réponse courte
	¿Hablas otros idiomas? ¿Cuáles?	
	¿Habías estudiado anteriormente en la escuela de idiomas (antes del modelo híbrido)?	“si” ou “no”
	¿Qué idioma estás aprendiendo actualmente y en qué nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2)?	Réponse courte
	Utilizas el ordenador para: El ocio Las clases Surfear en la web Aprender idiomas Publicar imágenes, sonidos...	Échelle de Likert sur 4 niveaux avec « jamais » ; « peu » ; « souvent » ; « toujours »
	Te sientes cómodo/a usando: Classroom Meet	
	¿Cuántas horas de clase tienes a la semana?	Réponse courte
	¿Y cuántas son a distancia?	

Profil du cours	Antes de este año, ¿conocías la modalidad híbrida?	Choix "si" ; "no" ou "peut-être »
	¿Crees que la modalidad híbrida requiere un mayor esfuerzo ?	Choix multiples
	Cuando empezaste el curso, ¿cuál fue tu primera impresión?	
Descriptif du cours	¿Las actividades propuestas por el profesor son las mismas en persona y a distancia?	Échelle de Likert sur 4 niveaux avec « jamais » ; « parfois » ; « presque toujours » ; « toujours »
	¿Es posible realizar todas las actividades a distancia?	Choix "si" ou "no"
	¿Se ofrece un espacio para resolver preguntas y dudas que puedan surgir en torno al uso de la tecnología?	Choix "si" ou "no"
	¿Los recursos digitales propuestos por el profesor incluyen imágenes, vídeos...?	Échelle de Likert sur 4 niveaux avec « jamais » ; « parfois » ; « presque toujours » ; « toujours »
	Cuando realizas actividades de grupo a distancia, utilizas El chat La pantalla	
	Los objetivos de aprendizaje del curso son, la comunicación, la colaboración y el conocimiento mutuo	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
Perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage- Motivation	Estoy más motivado/a	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Participo tanto en las clases presenciales como cuando estoy a distancia	
	El curso me hace querer aprender más	
	Tengo la impresión de que aprendo menos a distancia y, por tanto, pierdo interés en el curso	
	¿Qué puede desmotivarte cuando hagas el curso a distancia?	Respuesta larga
	Me frustra la modalidad híbrida	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Los recursos ofrecidos por el profesor son más variados	

Perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage- Information	La información es más concreta	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Tengo que complementar mi tiempo de clase con trabajo personal	
	Estoy aprendiendo más sobre el uso de la tecnología	
	A distancia, tengo la sensación de que estoy perdiendo información	
	Aprovecho el hecho de estar a distancia para ampliar mi investigación	
Perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage- Activités	Soy más activo/a En presencial A distancia	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Aprendo más (en cantidad) En presencial A distancia	
	El curso me hace pensar más en cómo aprendo	
	El curso me permite gestionar yo mismo los recursos de aprendizaje	
	¿Qué te gusta de las actividades que realizas a distancia?	Respuesta larga
Perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage- Interactions	A menudo hay que trabajar en grupo	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Puedo manejar el trabajo en grupo más fácilmente En presencial A distancia	
	A distancia, tengo menos interacción con el profesor	
	Me relaciono más con otros estudiantes	
	Mi papel como estudiante se ha modificado	
	La evaluación se basa más a menudo en mi trabajo escrito	

Perception de la modalité hybride comme aide à l'apprentissage- Productions	La calidad de mis producciones ha mejorado	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Dedico más tiempo al desarrollo de mi trabajo	
	El examen final es coherente con las habilidades que he desarrollado	
	¿Crees que conseguirás los objetivos que te has marcado con la modalidad híbrida?	
Perception des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues	¿Es el aprendizaje híbrido una buena idea para aprender idiomas?	“si” ou “no”
	¿Cómo le ayudó la modalidad híbrida en su aprendizaje?	Respuesta larga
	¿El uso de la tecnología desarrolla la iniciativa y la creatividad?	“si” ou “no”
	¿La tecnología dificulta la práctica del lenguaje oral?	
	Hay algo más que querías contarme sobre tu experiencia con la modalidad híbrida?	Respuesta larga

### Annexe III

#### Questionnaire sur la modalité hybride (enseignants)

Questionnaire		Format de réponse
Votre profil	Êtes-vous...?	Un homme / Une femme
	Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette institution?	Choix multiples
	Avant cette année, connaissiez-vous la modalité hybride ?	« oui » ou « non »
	Avant cette année, aviez-vous déjà enseigné une langue avec l'hybride ?	

	Vous pensez que la modalité hybride vous demande plus de préparation?	Choix multiples
	Quels sont les niveaux auxquels vous donnez cours?	Réponse courte
	Combien de vos classes sont en hybride?	
	Combien d'étudiants sont inscrits dans vos classes hybrides?	
Description du cours hybride	Vous proposez des activités en groupe avec les classes en hybride	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout d'accord » et « complètement d'accord »
	Quelles plateformes utilisez-vous avec vos élèves?	Réponse courte
	Dans les ressources numériques que vous proposez, vous intégrez des images, photos, vidéos, etc.	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup » ou « jamais » et « souvent »
	Les apprenants peuvent commenter/modifier les ressources/documents mis à leur disposition	
	Votre cours vise des objectifs d'apprentissage de type communiquer, collaborer, mieux se connaître	
	Vous sollicitez une réflexion des élèves sur leur savoir et leur processus d'apprentissage	
	Vous consacrez du temps de votre cours pour résoudre des doutes/des problèmes liés à la modalité hybride	
Perception de la modalité hybride - Motivation	Je constate que mes élèves sont plus motivés	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup »
	Un plus grand nombre d'élèves s'implique activement dans le cours, même à distance	
	Ceux en présentiel sont plus actifs que ceux à distance	
	Le cours donne davantage envie d'apprendre aux élèves	
Perception de la modalité hybride - Information	Je propose aux étudiants des ressources de nature plus variée	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup »
	Je propose aux étudiants des activités davantage personnalisées	

	Les élèves apprennent davantage à utiliser les technologies	
	Les élèves développent davantage leurs compétences en recherche d'information	
Perception de la modalité hybride - Activités	Les élèves sont davantage actifs En présentiel En distanciel	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup »
	Les élèves apprennent davantage en quantité En présentiel En distanciel	
	Le cours amène les étudiants à réfléchir à leur manière d'apprendre En présentiel En distance	
Perception du cours en hybride - Interactions	J'organise davantage d'activités d'apprentissage collaboratif	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup »
	J'initie plus souvent les étudiants au travail d'équipe	
	J'ai autant d'interactions avec les élèves en classe qu'avec ceux chez eux	
	Mon rôle d'enseignant a été modifié	
Perception du cours en hybride - Production/travaux	Je base plus souvent mon évaluation sur la production écrite	Échelle de Likert sur 4 niveaux entre « pas du tout » et « beaucoup »
	Je peux mieux évaluer les progrès des élèves En distanciel En présentiel	
	Je constate que la qualité des contenus des élèves est améliorée	
	L'évaluation des apprentissages reste en cohérence avec les objectifs	
	Les élèves développent toutes les compétences avec la modalité hybride	
	En mettant en œuvre ce cours hybride, avez-vous modifié les éléments suivants de vos pratiques d'enseignant? La planification, les contenus, les activités, les outils	« non », « plutôt non », « plutôt oui », « oui »

Effets du cours hybride sur vos pratiques d'enseignement	techniques, les ressources, des objectifs pédagogiques, des modalités d'évaluation	
	En mettant en œuvre ce cours hybride, avez-vous modifié votre réflexion sur votre métier d'enseignant? Efficacité d'enseignement, la qualité, choses à améliorer	« non », « plutôt non », « plutôt oui », « oui »
	Aujourd'hui, vous avez envie de continuer à enseigner sous cette forme	« oui » et « non »
	Cet accompagnement ou cette formation a-t-il été sollicité par vous?	« oui » et « non »
	Quels ont été les effets de cette formation sur vos compétences technologiques et pédagogiques?	Réponse longue
Perception des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues	L'enseignement/ apprentissage hybride est une bonne manière d'apprendre les langues ?	« oui » et « non »
	L'utilisation de la technologie développe l'initiative et la créativité?	
	La technologie rend difficile la production orale chez les élèves?	
	La technologie rend difficile la production orale chez les élèves?	
	Y a-t-il quelque chose d'autre que vous voudriez commenter au sujet de la modalité hybride?	Réponse longue