

**ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES –
PERSPECTIVES EUROPÉENNES – ED519**

LISEC-Alsace – EA2310

THÈSE présentée par :
Ba Hoang TANG

soutenue le : **20 Septembre 2019**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**
Discipline/Spécialité : Sciences de l'Éducation

**La formation en ligne
à une langue étrangère au Vietnam :
effet de la proactivité et de la collaboration
(Volume 1)**

THÈSE dirigée par :

M. Pascal MARQUET

Professeur des Universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEUR(E)S :

Mme Pascale BRANDT-POMARES

M. Alain JAILLET

Professeure des Universités, Aix-Marseille Université

Professeur des Universités, Université de Cergy-Pontoise

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. Bernard COULIBALY

Mme Phuong NGUYEN THI CUC

Maître de conférences - HDR, Université de Haute-Alsace

Professeure, Université de Hanoi, Vietnam

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES SOCIALES.
PERSPECTIVES EUROPÉENNES – ED519

THÈSE présentée par :

Ba Hoang TANG

soutenue le : 20 Septembre 2019

pour obtenir le grade de : Docteur de l'université de Strasbourg

Discipline/S spécialité : Sciences de l'éducation

**La formation en ligne à une langue étrangère au
Vietnam : effet de la proactivité et de la collaboration
(Volume 1)**

THÈSE dirigée par :

M. **Pascal MARQUET**, Professeur des Universités, Université de Strasbourg.

RAPPORTEUR(E)S :

Mme **Pascale BRANDT-POMARES**, Professeure des Universités, Aix-Marseille Université.

M. **Alain JAILLET**, Professeur des Universités, Université de Cergy-Pontoise.

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. **Bernard COULIBALY**, Maître de conférences, Université de Haute-Alsace.

Mme **Phuong NGUYEN THI CUC**, Professeure, Université de Hanoi, Vietnam.

La proactivité, la collaboration – l'effort et le succès

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier grandement mon directeur de thèse, Monsieur Pascal MARQUET, Professeur des Universités, Directeur-adjoint de l'ESPE de l'Académie de Strasbourg chargé du développement de la recherche en éducation, à l'Université de Strasbourg, pour toute son aide. Je suis ravi d'avoir travaillé avec son accompagnement car outre son appui dans ma vie scientifique et aussi dans ma vie pratique à Strasbourg, il a toujours été là pour me soutenir, me conseiller au cours de l'élaboration de cette thèse, et de l'obtention de mes bourses d'études (du Gouvernement vietnamien et du Gouvernement français). Qu'il soit aussi remercié pour sa gentillesse, sa disponibilité permanente et pour les nombreux encouragements qu'il m'a prodigués.

Madame Phuong NGUYEN THI CUC, Professeure de la langue française, Vice-Rectrice de l'Université de Hanoi, m'a non seulement initié aux notions de la formation en ligne et à la théorie du tutorat lorsque je travaillais au Centre de l'information et de la bibliothèque de l'Université de Hanoi, mais elle m'a aussi prodigué de nombreux conseils pour bien débiter le troisième cycle universitaire dont cette thèse est l'accomplissement. Qu'elle en soit remerciée.

Il m'est impossible d'oublier Monsieur Vang NGUYEN XUAN, ancien directeur du Département des relations au Ministère de l'éducation de de formation du Vietnam, pour son aide précieuse pour ma recherche. Il a toujours fait tout son possible pour m'aider à obtenir la bourse d'étude du Gouvernement vietnamien.

Mes remerciements vont aussi à Monsieur Luan NGUYEN DINH, ancien recteur de l'Université de Hanoi, et Monsieur Trao NGUYEN VAN, Recteur de l'Université de Hanoi, qui ont tout fait pour m'aider et me soutenir dans tout ce que j'ai entrepris.

Je remercie Monsieur Thach PHAM NGOC, Vice-Recteur de l'Université de Hanoi et Monsieur Vinh NGUYEN QUANG, Vice-Doyen du Département d'anglais pour leur collaboration dans la mise en œuvre de la première enquête. C'est à leurs côtés que j'ai compris ce que rigueur et précision voulaient dire.

Je tiens à remercier particulièrement mon ami Dai NGUYEN TAN, Docteur en Sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg, pour toutes nos discussions et ses conseils qui m'ont accompagné tout au long de mon cursus à Strasbourg et aussi au Vietnam.

Je remercie également Monsieur Binh NGUYEN HUU, Doyen du Département de français à l'Université de Danang, qui a su inspirer le sujet de cette thèse, dont le tutorat est un des thèmes de recherche.

J'adresse tous mes remerciements à Madame Pascale BRANDT-POMARES, Professeure des Universités à l'ESPE de l'Aix-Marseille Université et à Monsieur Alain JAILLET, Professeur des Universités à l'Université de Cergy-Pontoise, de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteur(e)s de cette thèse.

Je remercie Monsieur Bernard COULIBALY, Maître de conférences Habilité à Diriger des Recherches à l'Université de Haute-Alsace, pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse.

Je tiens également à remercier Monsieur Alain JAILLET, Monsieur Bernard COULIBALY, et Madame Ecaterina PACURAR (Professeure des Universités à l'Université de Lille-Nord-de-France), pour leur participation scientifique ainsi que leur temps consacré à ma recherche. Leurs remarques pendant les sessions des Comités de suivi de thèse m'ont permis d'envisager mon travail sous un autre angle. Pour tout cela je les remercie.

Je tiens aussi à remercier les doctorants, les membres du LISEC-Alsace qui m'ont accueilli pendant six ans au sein de ce laboratoire. C'est grâce aux séminaires avec

eux que j'ai pu concilier avec bonheur recherche théorique et appliquée pendant cette thèse.

Je remercie tous les collègues de l'Université de Hanoi avec qui j'ai partagé mes travaux et notamment ces années de thèse.

Je tiens à remercier tous les étudiants de la promotion 2013-2017 du Département d'anglais, Université de Hanoi, qui ont répondu avec calme et patience aux questions de l'enquête à l'Université de Hanoi.

Un grand merci aussi à tous les tuteurs et les étudiants de la promotion 2018-2022 du Département d'anglais et ceux du Département d'anglais de spécialité, Université de Hanoi, d'avoir participé à l'expérimentation que j'ai mise en œuvre.

Enfin, mes remerciements vont à toute ma famille qui m'a encouragé à finir la thèse.

*

Table des matières

Introduction	1
Chapitre 1. Contexte de la recherche	5
1.1. L'utilisation des TIC au service des programmes de formation à une langue étrangère au Vietnam.....	5
1.2. Situation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Vietnam : la place des TIC et les présupposés pédagogiques/théoriques	9
1.2.1. Un fort investissement dans la formation aux langues étrangères....	9
1.2.2. Les infrastructures numériques pour la formation aux langues étrangères.....	11
1.3. Principaux succès et problèmes	13
1.3.1. Principaux succès.....	13
1.3.2. Problèmes existants	14
1.4. Causes principales	15
1.5. Méthodes pédagogiques et orientations didactiques des langues étrangères au Vietnam.....	17
1.6. Habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens.....	18
1.7. Habitudes d'enseignement des enseignants vietnamiens	21
PREMIÈRE PARTIE APPORTS THÉORIQUES.....	23
Chapitre 2. Programme de formation d'une langue en ligne	25
2.1. Définition des termes concernant la formation en ligne.....	25
2.2. L'utilisation des programmes de formation en ligne.....	26
2.3. Intérêts et limites	26
2.3.1. Intérêts	26
2.3.2. Limites	28
2.4. Exigences de réussite.....	29
2.5. Objets ayant un effet sur la formation en ligne	30
2.6. Quelques modèles de formation en ligne et types de fonctionnement	30
2.7. Acteurs principaux et rôles dans la formation en ligne	31
2.7.1. Les étudiants	31
2.7.2. Les enseignants et les tuteurs.....	32

2.7.3. Les dispositifs de formation en ligne.....	34
Chapitre 3. Habitudes d'apprentissage.....	37
3.1. La culture.....	37
3.2. La motivation.....	40
3.3. La nécessité d'interagir pour apprendre	41
Chapitre 4. Le tutorat en ligne et la combinaison des objets didactique pédagogique et technique.....	43
4.1. Les constituants importants pour les programmes de formation à une langue en ligne	43
4.1.1. La didactique.....	46
4.1.2. La pédagogie.....	51
4.1.3. La dimension technique.....	54
4.2. Méthodes pédagogiques pour la formation en ligne	58
4.3. Modalités pédagogiques	59
4.3.1. Le tutorat proactif	62
4.3.2. Le tutorat réactif.....	63
4.3.3. L'apprentissage collaboratif	64
4.3.4. L'apprentissage individuel.....	66
4.3.5. Comparaison des tâches du tuteur en ligne selon les modalités d'intervention et les fonctions	68
4.3.5.1. Tableau de comparaison de quatre modalités d'intervention en ligne 68	
4.3.5.2. Tableau des tâches selon les fonctions du tuteur en ligne	74
Chapitre 5. Questions et hypothèses de recherche.....	89
5.1. Questions de recherche.....	89
5.2. Hypothèses de recherche	91
5.3. Modèles de référence.....	92
5.4. Méthodes de recherche	94
5.4.1. Méthode de recherche pour l'enquête.....	96
5.4.2. Méthode de recherche pour l'expérimentation	99
DEUXIÈME PARTIE – EXPÉRIMENTATIONS	103
Chapitre 6. Étude des usages des TIC pour l'apprentissage d'une langue étrangère 105	
6.1. Description de la première enquête sur le terrain.....	105

6.1.1.	Raisons et circonstances de l'enquête.....	105
6.1.2.	Description des participants à l'enquête.....	105
6.1.3.	Lieu de l'enquête.....	105
6.1.4.	Description du programme EDO.....	106
6.1.5.	Mise en œuvre à l'Université de Hanoi.....	114
6.1.6.	Description du questionnaire.....	117
6.2.	Résultats.....	118
6.2.1.	La confiance des étudiants.....	118
6.2.2.	La durée d'apprentissage dans le programme EDO.....	120
6.2.3.	La satisfaction globale des étudiants.....	122
6.2.4.	L'évaluation des étudiants de l'utilité du programme.....	124
6.2.5.	L'évaluation des étudiants sur la contribution du programme aux résultats du test final.....	127
6.2.6.	Les contraintes / remarques et les demandes / propositions d'amélioration.....	130
6.3.	Récapitulatif des résultats de l'enquête.....	132
Chapitre 7.	Expérimentation dans le dispositif HELLO.....	133
7.1.	Description de la formation.....	133
7.1.1.	Programme de formation.....	133
7.1.2.	Lieu et population de l'expérimentation.....	133
7.1.3.	Durée de l'expérimentation.....	134
7.2.	Description du dispositif expérimental.....	135
7.2.1.	Description générale du dispositif en ligne HELLO.....	135
7.2.2.	Méthode de recueil de données.....	150
7.3.	Observations.....	152
7.3.1.	Observation des étudiants.....	153
7.3.1.1.	Pré-test de niveau B1 selon le CECRL.....	153
7.3.1.2.	Pourcentage des activités achevées.....	158
7.3.1.3.	Durée de participation en ligne.....	162
7.3.1.4.	Nombre de messages envoyés aux forums.....	166
7.3.1.5.	Nombre d'enregistrements oraux déposés.....	168
7.3.1.6.	Post-test au niveau B1 selon le CECRL.....	171
7.3.1.7.	Comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test...	174

7.3.2. Participation des tuteurs.....	180
7.3.2.1. Durée du travail en ligne.....	181
7.3.2.2. Messages lus et traités.....	183
7.3.2.3. Messages personnels envoyés aux étudiants.....	185
7.3.2.4. Messages envoyés aux forums.....	188
7.4. Récapitulatif des effets sur l'apprentissage des étudiants et des effets sur le travail des tuteurs.....	191
7.4.1. Récapitulatif des effets sur l'apprentissage des étudiants.....	191
7.4.2. Récapitulatif des effets sur le travail des tuteurs.....	192
7.5. Comparaison avec nos hypothèses.....	193
TROISIÈME PARTIE – CONCLUSION.....	197
Chapitre 8. Discussion et conclusion.....	199
8.1. Discussion sur les résultats.....	199
8.1.1. Discussion des résultats de l'enquête.....	199
8.1.2. Discussion sur les résultats de l'expérimentation.....	201
8.2. Discussion générale.....	205
8.3. Conclusion.....	208
9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	213

Liste des abréviations

ALMT	Apprentissage des langues médiatisé par les technologies
ANOVA	Analyse de la variance
CE	Compréhension écrite
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CO	Compréhension orale
EAD	Enseignement à distance
FOAD	Formation ouverte à distance
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PC	Tutorat proactif et apprentissage collaboratif
PE	Production écrite
PI	Tutorat proactif et apprentissage individuel
PO	Production orale
QCM	Question à choix multiples
RC	Tutorat réactif et apprentissage collaboratif
RI	Tutorat réactif et apprentissage individuel
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

La recherche de nouvelles méthodes, d'outils innovants et appropriés pour rénover les programmes de formation et améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage est l'un des principaux objectifs des établissements d'enseignement supérieurs, des organismes de formation et des professionnels de ce secteur (Tang Ba Hoang, Tran Minh Tuan & Vu Thanh Yen, 2014).

Avec le développement massif des Technologies de l'information et de la communication (TIC), se former en ligne est devenu un moyen en plein essor dans de nombreux pays développés, ainsi que dans de nombreux pays en développement [traduction libre] (Phan Thế Công & Đậu Thị Lê Hiếu, 2017).

C'est notamment le cas aux États-Unis, en France, au Japon, en Corée du Sud où ces formations sont déployées à grande échelle avec de nombreuses fonctionnalités de soutien aux étudiants, le plus souvent assorties d'études d'usage. Les travaux sur la formation en ligne dans les pays en développement font aussi l'objet d'un intérêt de plus en plus important. On parle de plus en plus, dans les conférences et les séminaires sur les TIC et sur l'éducation, de la formation en ligne et de son utilisation dans l'éducation formelle [traduction libre] (id. Phan Thế Công & Đậu Thị Lê Hiếu, 2017).

La formation en ligne se développe de manière hétérogène dans les différentes zones géographiques. La formation en ligne est celle qui connaît la croissance la plus rapide en Amérique du Nord. La formation en ligne en Europe est également en forte expansion, tandis que l'Asie reste le continent dans lequel le recours à cette modalité de formation est encore limitée. Ces dernières années, l'Union Européenne et ses États membres ont mené des politiques incitatives à l'égard du développement des TIC ainsi que de l'application de la formation en ligne, dans tous les domaines économiques et sociaux, en particulier dans le système éducatif. Les pays de l'Union Européenne sont conscients du potentiel considérable des TIC pour élargir le champ d'application, enrichir le contenu et améliorer la qualité de l'éducation. La conception et le déploiement de formations en ligne sont très importants dans les universités et dans d'autres domaines. La plupart des meilleures universités des

pays développés misent sur cette modalité de formation pour atteindre de nouveaux publics et/ou promouvoir leur réputation.

Outre la mise en œuvre de formations en ligne dans chaque pays, il existe de nombreuses coopérations internationales dans ce domaine entre les pays européens. A l'instar du développement d'Internet, les formations en ligne démontrent progressivement leur intérêt par la valeur qu'elles apportent, ainsi que par les besoins de formations auxquelles elles répondent.

En Asie, y compris au Vietnam, les établissements d'enseignement traditionnels du continent éprouvent des difficultés à répondre aux besoins en formation, ce qui oblige les pays de cette région à exploiter progressivement le potentiel de l'Enseignement à distance (EAD). Certains pays développés comme le Japon, la Corée du Sud, Singapour et plus marginalement la Chine, ont consenti d'importants efforts pour développer l'EAD. Le Japon est notamment le pays avec le plus grand nombre d'applications de formation en ligne comparé aux autres pays de la région. Cependant, sur ce continent, l'EAD reste encore dans une phase de développement pour un certain nombre de raisons comme l'esprit conservateur, une préférence pour la formation traditionnelle de la culture asiatique, des problèmes avec d'hétérogénéité linguistique, des infrastructures manquantes dans certains pays. Ce sont là, les principaux obstacles au développement des formations en ligne et qui nécessitent d'engager des recherches approfondies pour disposer de méthodes de formation en ligne appropriées [traduction libre] (Phan The Cong & Dau Thi Le Hieu, 2017).

Nous avons mené cette recherche dans le but d'apporter des solutions appropriées pour la formation aux langues étrangères en ligne au Vietnam, avec l'intuition que la proactivité et la collaboration dans l'enseignement-apprentissage favorisent la participation des étudiants et améliorent l'efficacité des activités d'apprentissage.

Comme l'indique la figure 1 (page suivante), nous commençons par rappeler le contexte dans lequel les TIC sont déployées en Asie du Sud-Est et au Vietnam, et notamment dans l'éducation et la formation en général, et les formations aux

langues étrangères en particulier. Nous identifions et analysons ensuite les problèmes considérés comme des obstacles à la mise en œuvre de ces formations au Vietnam.

Pour ce faire, nous étudions les facteurs qui influencent le déploiement et le fonctionnement d'un programme de formation de langue étrangère en ligne, comme les contenus d'enseignements (objets didactiques), les scénarios et les formalismes pédagogiques (objets pédagogiques), les fonctionnalités des logiciels et plateformes (objets techniques), et le rôle de ces éléments dans les dispositifs de formation aux langues étrangères en ligne. Nous faisons également la synthèse des méthodes d'enseignement-apprentissage aux langues étrangères que les formateurs peuvent appliquer, des modalités pédagogiques pouvant être utilisées dans la formation en ligne (tutorat proactif, tutorat réactif, apprentissage collaboratif, apprentissage individuel). Nous tenons également compte des habitudes d'apprentissage des étudiants et des facteurs influençant ces habitudes (culture, motivation). Nous étudions également les caractéristiques de base des outils TIC, en particulier leur effet sur les formations en langue étrangère.

Nous en arrivons à formuler trois hypothèses que nous mettons à l'épreuve au moyen d'une enquête et d'une expérimentation menée à l'Université de Hanoi (UH). Les données recueillies au cours de cette enquête et de cette expérimentation sont ensuite analysées et discutées. Notre conclusion débouche sur une proposition d'un plan réalisable pour la mise en œuvre d'un programme de formation aux langues étrangères en ligne au Vietnam.

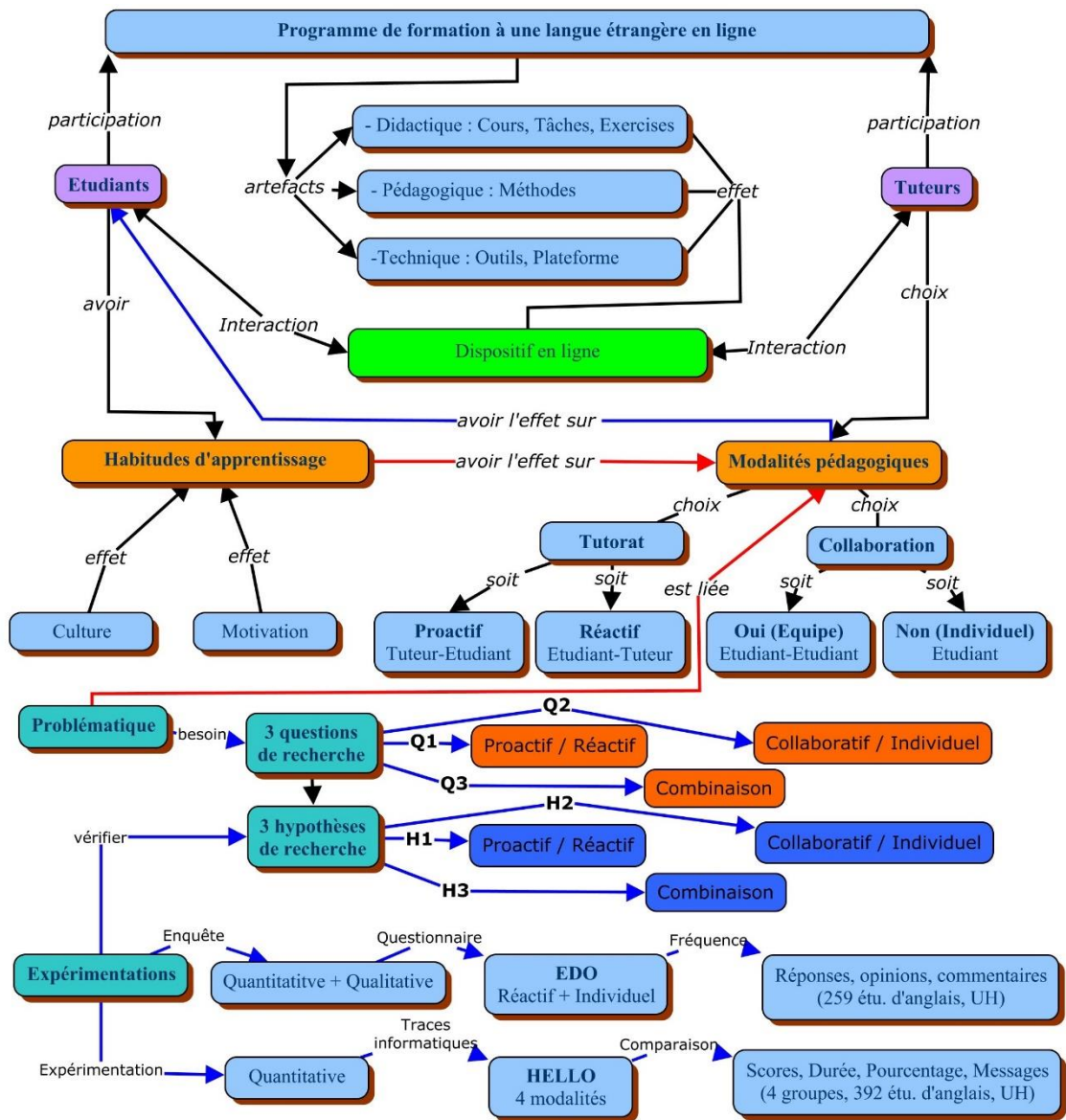


Figure 1. Plan global de recherche

Chapitre 1. Contexte de la recherche

1.1. L'utilisation des TIC au service des programmes de formation à une langue étrangère au Vietnam

La région de l'Asie du Sud-Est présente une grande diversité de facteurs géographiques, démographiques, économiques, éducatifs et culturels. En conséquence, les différents pays se trouvent à différentes étapes d'intégration des TIC dans l'éducation. Ces différentes étapes peuvent également varier d'une région à l'autre et d'une zone à l'autre dans un même pays [traduction libre] (Southeast Asian Ministers of Education Organization, 2010).

L'Organisation des ministres de l'éducation des pays d'Asie du Sud-Est a synthétisé dans le tableau suivant (*cf.* tableau 1) l'aperçu de quatre étapes¹ et de dix dimensions de l'intégration des TIC dans l'éducation par les pays de cette région selon le modèle de développement des TIC dans l'éducation de l'UNESCO (2005).

¹ Quatre étapes sont distinguées selon le schéma de développement des TIC dans l'éducation de l'UNESCO en 2005 :

- Émergence : début le parcours en éducation ;
- Application : acquérir une nouvelle compréhension de la contribution des TIC à l'apprentissage ;
- Infusion : intégrer les TIC dans les pratiques et les politiques existantes en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'administration ;
- Transformation : utiliser les TIC pour promouvoir de nouvelles méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'administration [traduction libre].

Tableau 1. Aperçu des étapes de l'utilisation des TIC dans l'éducation par les pays de l'Asie du Sud-Est

Dimensions des TIC dans l'éducation	Émergence	Application	Infusion	Transformation
1. Vision nationale des TIC dans l'éducation	Laos ; Timor oriental	Cambodge ; Birmanie	Brunei (vers la transformation) ; Indonésie ; Les Philippines ; Thaïlande ; Vietnam (vers la transformation)	Malaisie ; Singapour
2. Plans et politiques nationaux relatifs aux TIC dans l'éducation	Laos ; Timor oriental	Cambodge ; Birmanie	Indonésie ; Les Philippines ; Thaïlande	Brunei ; Malaisie ; Singapour ; Vietnam
3. Politiques nationales complémentaires en matière des TIC et de l'éducation	Laos ; Timor oriental	Cambodge ; Birmanie	Indonésie ; Les Philippines ; Thaïlande	Thaïlande ; Brunei ; Malaisie ; Singapour ; Vietnam
4. Infrastructure et ressources des TIC dans les écoles *	Cambodge ; Indonésie ; Laos ; Les Philippines ; Timor oriental	Cambodge ; Indonésie ; Les Philippines ; Birmanie	Malaisie ; Thaïlande ; Vietnam	Brunei ; Malaisie ; Singapour ; Thaïlande ; Vietnam
5. Développement professionnel pour les enseignants et les autorités d'établissement	Laos ; Timor oriental	Cambodge ; Indonésie ; Birmanie	Malaisie ; Les Philippines ; Thaïlande ; Vietnam (vers la transformation)	Brunei ; Singapour
6. Communauté / Partenariat	Laos ; Timor oriental	Brunei ; Cambodge ; Indonésie ; Birmanie	Les Philippines ; Thaïlande ; Vietnam	Malaisie ; Singapour
7. Les TIC dans le programme national	Cambodge ; Laos ; Timor oriental	Indonésie ; Birmanie ; Les Philippines ; Thaïlande	Brunei ; Malaisie ; Singapour (vers la transformation) ; Vietnam	
8. Pédagogies d'enseignement et d'apprentissage *	Cambodge ; Indonésie ; Laos ; Birmanie ; Timor oriental	Cambodge ; Indonésie ; Malaisie ; Birmanie ; Thaïlande ; Vietnam	Brunei (vers la transformation) ; Indonésie ; Malaisie ; Les Philippines ; Thaïlande ; Singapour ; Vietnam	Malaisie ; Singapour ; Vietnam

9. Contrôle des connaissances	Cambodge ; Indonésie ; Laos ; Birmanie ; Les Philippines ; Timor oriental	Thaïlande ; Vietnam	Brunei ; Malaisie ; Singapour	
10. Évaluation et recherche	Cambodge ; Laos ; Les Philippines ; Timor oriental	Indonésie ; Thaïlande ; Birmanie	Brunei (vers la transformation) ; Malaisie ; Vietnam	Singapour

Nous observons que ces pays se trouvent à des étapes très différentes d'intégration des TIC dans l'éducation. Sur la base de celles-ci, les pays ont été classés en trois groupes. Le Vietnam est classé dans le deuxième groupe avec l'Indonésie, les Philippines, la Thaïlande. Les pays de ce groupe sont principalement à l'étape d'infusion pour le plus grand nombre des dimensions. La plupart de ces pays ont déjà élaboré des plans et des politiques en matière de TIC dans le domaine de l'éducation. Cependant, en raison du décalage de développement entre zones rurales et urbaines, certaines parties des dimensions en sont à l'étape de l'application et même à l'étape d'émergence. Par exemple, en ce qui concerne la pédagogie de l'enseignement-apprentissage, les étapes de développement de l'Indonésie vont de l'émergence dans les provinces moins développées à l'infusion dans les provinces plus développées. Dans le cas du Vietnam, les étapes vont de l'application à la transformation. Parmi les pays de ce groupe, la Thaïlande et le Vietnam en sont à des étapes plus avancées en ce qui concerne l'intégration des TIC dans l'éducation que l'Indonésie et les Philippines (Southeast Asian Ministers of Education Organization, 2010).

En ce qui concerne plus particulièrement les formations aux langues étrangères au Vietnam, les programmes d'enseignement utilisant des outils de TIC sont intégrés pour le but d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Cependant, dans les formations en autonomie ou en autoformation (sans ou avec la présence limitée d'un tuteur) à une langue étrangère en ligne au Vietnam, malgré de forts investissements, les résultats des étudiants restent faibles, le taux d'abandon reste plus élevé que celui dans les formations hybrides (avec la présence permanente d'un tuteur).

Une des explications possibles est le manque de compatibilité entre les différents éléments constituant une formation en ligne ce qui est source de difficulté pour les apprenants, qui doivent faire face à des conflits instrumentaux. Ces différents éléments sont les objets didactiques, à savoir les notions et savoir disciplinaires linguistiques et langagiers devant faire l'objet d'un apprentissage, les objets pédagogiques, en l'occurrence les choix de scénarios pédagogiques et de formalismes de représentation des connaissances visées et les objets techniques que sont les plateformes et l'ensemble des fonctionnalités offertes aux apprenants (cf. figure 2). Ces trois familles d'objets sont liées et interdépendantes. Si l'un ou l'autre des trois objets n'est pas approprié au sens où il n'a pas l'objet d'une véritable ingénierie, il est difficile d'obtenir de bons résultats dans un programme d'enseignement ayant recours aux TIC (Marquet, 2005).

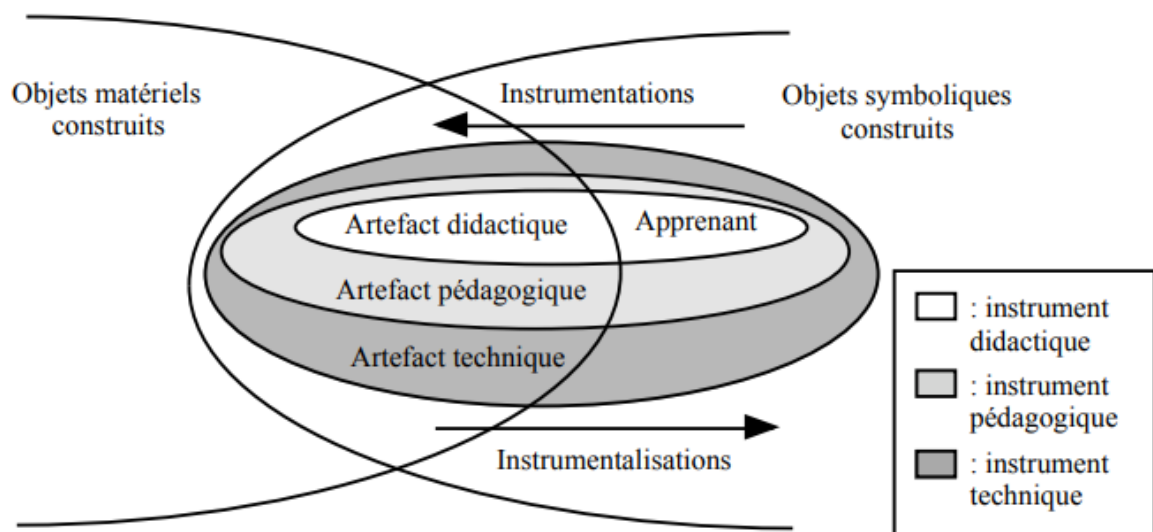


Figure 2. Trois objets liés et interdépendants

Source : (Marquet, 2005, p. 386)

Les dispositifs pédagogiques à distance ou partiellement à distance s'appuient en outre sur trois différentes modalités pédagogiques : une modalité dite réactive, une autre modalité dite proactive et une dernière modalité interactive. Pour avoir un

dispositif efficace, il est nécessaire de prévoir un dosage approprié et une articulation entre ces trois modalités (Lebrun, 2007a, 2007b).

Lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des programmes d'enseignement-apprentissage aux langues étrangères en ligne en situation réelle au Vietnam, se posent alors des questions des méthodes didactiques et des modalités pédagogiques.

1.2. Situation de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au Vietnam : la place des TIC et les présupposés pédagogiques/théoriques

1.2.1. Un fort investissement dans la formation aux langues étrangères

Le Vietnam « est sorti de sa grave crise socio-économique d'après-guerre, éliminant peu à peu la pauvreté, tout en menant industrialisation, modernisation et intégration au monde », après le lancement du Renouveau en 1986 (Le Courrier du Vietnam, 2016). Le pays connaît de grands développements dans plusieurs domaines, notamment dans le domaine économique. Dans le domaine éducatif, par rapport au niveau moyen de revenu de la population, l'État a investi dans les programmes de formation de façon remarquable depuis le début du Renouveau (Tran Thi Thai Ha, 2014), si bien que l'investissement dans l'éducation et la formation constitue désormais l'une des principales politiques nationales.

En témoigne la loi de l'Éducation nationale du Vietnam en vigueur depuis 2005 ; selon laquelle : « Le développement de l'éducation est la principale politique nationale visant à élever le niveau intellectuel de la population, à former les ressources humaines et à promouvoir les talents » (Article 9) ; et « L'investissement dans l'éducation est l'investissement dans le développement, l'État réserve les priorités aux investissements dans l'éducation, et encourage la protection des droits

et intérêts légitimes d'organisations et d'individus nationaux et étrangers investissant dans l'éducation, dont le budget de l'État joue un rôle essentiel dans l'investissement total dans l'éducation. » (Article 13) [traduction libre].

La formation à une langue étrangère est également une priorité pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'intégration internationale dans tous les aspects du pays.

Vu l'importance des langues étrangères en tant qu'un outil pour travailler dans un environnement international, le gouvernement vietnamien entend développer l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (anglais, français, chinois, russe, allemand, italien, espagnol ...) en mettant l'accent sur un changement profond de l'enseignement de ces disciplines chez les enseignants et les étudiants.

De nombreux projets sont mis en œuvre dans ce domaine. Depuis 2008, un projet national intitulé « L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans l'éducation nationale pendant la période 2008-2020 » (Projet national de langues étrangères) a été mis en place, avec un budget prévisionnel de 9,438 milliards de dong (près de 350 millions d'euros). Ce projet consiste à réformer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif vietnamien, de manière à ce qu'en 2020, les bacheliers et les diplômés des universités puissent être capables de communiquer, d'étudier et de travailler en utilisant une langue étrangère.

A cet égard, les compétences en langue étrangère sont divisées en 6 niveaux selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). En plus des programmes de langue étrangère de la 1^{ère} classe à la 12^{ème}, sont également dispensés des cours de spécialité (management, finances, technologies de l'information, *etc.*), intégralement en une langue étrangère à l'université. Dès 2011, quand ce projet a été officiellement mis en œuvre, les programmes de formation des enseignants ont été fixés, à l'échelle nationale, à 400 heures de formation pour améliorer le niveau des enseignants. 100 heures sur ces 400 heures sont réservées à

l'auto-apprentissage en utilisant un logiciel de formation en langue étrangère (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014). Ce sont précisément ces situations auxquelles nous nous intéressons.

Ont aussi été lancés plusieurs plans spécifiques de mise en œuvre, qui non seulement visent à améliorer les compétences en langue étrangère des enseignants, mais aussi à organiser des formations en pédagogie et en particulier, à utiliser les TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cela atteste de la détermination du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam dans sa démarche d'innovation des méthodes d'enseignement à tous les niveaux : les universités, les collèges, les écoles secondaires et les écoles primaires. Les enseignants en langues étrangères ont ainsi l'opportunité d'être les pionniers dans l'utilisation des TIC dans l'enseignement avant ceux d'autres disciplines. Le budget du projet réserve également certaines sommes dédiées aux achats d'équipements et de logiciels pédagogiques, à la formation à l'utilisation des TIC, à des vacances d'enseignement pour les tuteurs en ligne [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

1.2.2. Les infrastructures numériques pour la formation aux langues étrangères

Concernant les infrastructures de télécommunication, le Vietnam a connu un développement rapide. Le rapport général en 2013 publié par le Ministère de l'Information et des Télécommunications indiquait qu'il y avait 31 millions d'utilisateurs d'Internet, 5,17 millions d'entre eux avec une connexion de type xDSL ; 105 millions d'abonnés au téléphone mobile, sur une population de 90 millions d'habitants. Le groupe Viettel (un opérateur de télécommunications local) s'est engagé à installer dans un avenir proche des câbles à fibre optique pour connecter à Internet 100 % des écoles [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

Parallèlement à ce fort déploiement des connexions à large bande dans toutes les écoles, les formations en ligne ont commencé à se développer ces dernières années. De nombreux établissements ont décidé d'intégrer les TIC à tous les niveaux de l'enseignement pour améliorer la qualité de l'apprentissage dans toutes les matières et fournir aux étudiants les outils nécessaires et les compétences adaptées à leur travail futur. En plus d'ouvrir davantage de classes pour l'apprentissage traditionnel, ces établissements cherchent à incorporer une formation en ligne pour fournir des services éducatifs supplémentaires aux étudiants. C'est le cas de nombreuses universités du pays qui ont mis en place une formation en ligne à l'enseignement dans les écoles. De nombreuses écoles se sont également associées à des entreprises spécialisées dans la fourniture de technologies de formation en ligne engageant ainsi l'Asie du Sud-Est dans cette nouvelle réalité [traduction libre] (Phan Thế Công & Đậu Thị Lê Hiếu, 2017).

Dans la formation aux langues étrangères, les TIC constituent une priorité dans les investissements à tous les niveaux, du niveau gouvernemental au niveau provincial. Les programmes de formation aux langues étrangères sont en outre considérées comme ayant un rôle important dans l'innovation du programme, des méthodes et dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Vietnam.

Avec le soutien du Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) du Vietnam, les universités et les établissements éducatifs ont commencé à prendre certaines mesures, à court terme ou à long terme, l'envoi d'enseignants de langue en stage de perfectionnement à l'étranger pendant 3 à 6 mois, l'élaboration des programmes standard d'enseignement de langues étrangères, *etc.*

Plusieurs dispositifs et logiciels d'enseignement-apprentissage des langues étrangères créés par les établissements vietnamiens ou introduits par des partenaires étrangers, sont utilisés dans la formation en présentiel ou à distance.

1.3. Principaux succès et problèmes

1.3.1. Principaux succès

Au cours des dernières années, les formations en ligne ont contribué de manière positive à augmenter les exigences et à améliorer la formation des ressources humaines, en particulier des ressources humaines locales dans les zones reculées ou insulaires. Elles ont aussi contribué à l'égalité dans l'éducation, à créer les opportunités pour apprendre tout au long de la vie, à surmonter les difficultés liées à la distance géographique entre les étudiants et les centres culturels, les établissements d'enseignement. Les étudiants ont pu utiliser de nouveaux canaux d'information pour acquérir des connaissances et les établissements ont pu réduire les coûts de construction des salles de classe.

Les universités utilisant ces moyens de formation ont déployé de grands efforts dans la gestion des formations, dans l'organisation des examens modulaires, des examens de fin d'études conformément au règlement du MEF du Vietnam. Les formations en ligne ont entraîné des changements en répondant aux besoins d'apprentissage et en améliorant les qualifications des étudiants. Elles ont enfin contribué à offrir de nouvelles opportunités pour les étudiants à la fois dans l'espace et dans le temps. Ainsi, tous les apprenants sans distinction d'appartenance ethnique, de religion, de croyances, de sexe, d'origine familiale, de statut social, peuvent désormais suivre ces formations (Le Van Thanh, 2017).

Un autre succès est, comme nous l'avons déjà mentionné, la mobilisation des ressources financières nécessaires pour les investissements dans les infrastructures destinées à la mise en œuvre des TIC dans les formations aux langues étrangères (voir 1.2.1).

1.3.2. Problèmes existants

Outre les résultats obtenus dans le domaine de la formation aux langues étrangères, il reste encore des problèmes à résoudre pour atteindre les objectifs fixés par le gouvernement vietnamien et les établissements de formation eux-mêmes.

Premièrement, il existe un décalage d'échelle dans la qualité des formations [traduction libre] (Nguyen Van Thien, 2010) : la priorité de l'augmentation du nombre d'étudiants a conduit à une formation de qualité insuffisante, entraînant des préjugés négatifs pour ce type de formation [traduction libre] (Le Van Thanh, 2017).

Les établissements de formation ont voulu augmenter le nombre d'étudiants inscrits, mais ils n'ont pas pu augmenter le nombre d'enseignants faute de pouvoir augmenter leur budget salarial. Il y a donc eu une pénurie d'enseignants pour encadrer soigneusement les classes.

Cela dit, les établissements de formation souhaitent utiliser les outils TIC pour réduire le nombre d'enseignants en face-à-face, directement en classe pour réduire les coûts de formation.

Mais en réalité, les enseignants des programmes de formation en ligne doivent investir beaucoup de temps et d'efforts dans leurs cours, en particulier au début de la formation : corrections de devoirs, réponses aux courriels, suivis et réponses à des questions dans les forums, encouragements, instructions, recherche des documents supplémentaires, *etc.* Quand toutes les activités ne sont pas quantifiées et officiellement reconnues avec un décompte d'heures d'enseignement approprié, il est difficile de motiver les enseignants à participer à ces programmes de formation en ligne [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014) ; la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage peut alors ne pas être optimal ; le nombre d'étudiants inscrits suivant cette méthode de formation a également diminué.

Deuxièmement, la démarche d'enseignement-apprentissage ayant recours aux TIC dans la classe de langue étrangère posent aussi de nombreuses questions. Au niveau

institutionnel, les établissements de formation ne sont pas forcément préparés pour un plan global d'utilisation des TIC.

L'intégration d'un certain nombre de logiciels dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères sans connaître les recherches détaillées (sur les intérêts, les limites, les exigences de réussite, les caractéristiques, les modèles, les habitudes d'apprentissages, les motivations des étudiants...) conduit également à ne pas atteindre les résultats escomptés.

1.4. Causes principales

Un certain nombre d'experts, de chercheurs et de personnes s'intéressant à l'éducation et la formation ont essayé de donner les raisons de ces échecs. Premièrement, l'investissement dans les TIC n'est ni raisonnable ni équilibré entre l'investissement dans le matériel et les logiciels, entre l'investissement dans la technologie et la formation aux nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

On ne s'intéresse qu'aux achats d'équipements informatiques, mais pas à la mise au point de nouvelles méthodes et à l'adoption de méthodes d'enseignement-apprentissage appropriées lors de l'application des TIC.

Il y a notamment eu quelques problèmes lorsque les plans ont été mis en œuvre dans les différentes provinces. Par exemple, le rapport de 2013 sur l'exploitation des TIC et des installations informatiques pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par le Conseil de gestion du Projet national de langues étrangères a montré que le budget pour l'achat de logiciels, des ressources d'apprentissage ne représente qu'un pourcent du budget de l'investissement total pour les équipements et matériels du 2011 au 2013. Ce chiffre suggère que les programmes et logiciels d'enseignement-apprentissage ne sont pas acquis ou pas utilisés. L'une des principales raisons de cet échec est que les informations fournies sont insuffisantes

pour les établissements de formation ; les dirigeants et le personnel des services de planification financière et le personnel ont été induits en erreur dans le choix des logiciels et matériels nécessaires ; certains logiciels ont été mis en œuvre sans la consultation des professionnels de la formation des langues étrangères qui sont davantage au fait des besoins des enseignants et des étudiants [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

Deuxièmement, il existe une certaine inadéquation des méthodes pédagogiques, de la formation du corps d'enseignants, des programmes de formation, des matériels d'apprentissage, des manuels, en particulier à l'université [traduction libre] (Nguyen Van Thien, 2010).

Dans la formation à une langue étrangère, selon Nguyen Thi Cuc Phuong (2014), au Vietnam, l'utilisation des TIC n'est pas encore systématique, car elle vient seulement des idées de certaines universités spécialisées en langues étrangères. Les logiciels d'enseignement-apprentissage des langues étrangères sont utilisés plutôt pour l'auto-apprentissage, ou sous l'instruction directe des enseignants dans la classe [traduction libre].

Nous constatons aussi que la cause principale vient des méthodes didactiques et pédagogiques.

Selon l'équipe d'enquête sur le terrain des Académies nationales des États-Unis dans un rapport en 2006 présenté à la Fondation pour l'éducation du Vietnam, les méthodes d'enseignement utilisées au Vietnam sont encore inefficaces, dépendantes des cours magistraux, des présentations de connaissances factuelles. Il n'y a que peu d'interactions entre les enseignants et les étudiants pendant et en dehors de la classe. Les méthodes d'enseignement s'appuient encore sur la mémorisation par cœur de connaissances, sans s'appuyer sur l'apprentissage des notions ou sur les compétences d'analyse et de synthèse. Les étudiants restent dans une position plutôt passive (suivre des cours magistraux, prendre des notes,

mémoriser les informations) [traduction libre] (Director, Doughty, Gray, Hopcroft, & Silvera, 2006).

Les étudiants ne développent pas suffisamment de compétences communes ou professionnelles (travail en équipe, communication orale et écrite en anglais, gestion de projet, résolution de problèmes, prise d'initiative proactive, apprentissage tout au long de la vie...). Les cours et les programmes d'enseignement ne sont pas guidés par des déclarations explicites des résultats attendus [traduction libre] (Director et *al.*, 2006).

Dans ce contexte d'incitation au changement, de nombreux établissements éducatifs vietnamiens ont tendance à s'inspirer du modèle de l'éducation en Europe (principes, directives, normes, processus de déploiement, outils de support). Les méthodes didactiques et pédagogiques venant de l'Europe sont aussi utilisées dans la création des programmes de formation au Vietnam en vue de faire en sorte que les étudiants conservent l'enthousiasme, la volonté et l'autonomie nécessaires à leur formation. Mais en réalité, les étudiants vietnamiens ne sont pas encore très conscients d'eux-mêmes dans l'apprentissage (les habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens seront analysées dans une partie ultérieure), et cette orientation générale n'a pas apporté les résultats escomptés. De plus, il y a des programmes qui ont dû fermer après un certain temps de mise en œuvre ; cela a également une grande influence sur l'innovation des méthodes pédagogiques et orientations didactiques des langues étrangères au Vietnam.

1.5. Méthodes pédagogiques et orientations didactiques des langues étrangères au Vietnam

Les méthodes didactiques et pédagogiques sont les premiers sujets de recherche sur l'inefficacité des programmes de formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

Au cours des quinze années d'éducation secondaire, les méthodes traditionnelles sont encore utilisées et persistent encore à l'université. Le recours aux cours magistraux est encore très répandu. Il s'agit d'une formation centrée sur l'enseignant. Un grand nombre d'heures est réservé aux cours magistraux, aux conférences, à la diffusion des contenus de cours par l'enseignant aux étudiants en suivant la méthodologie proposée par un manuel [traduction libre] (Nguyen Van My, 2014). La pédagogie traditionnelle est encore dominante au Vietnam [traduction libre] (Duong Tan Diep, 2013). Elle est basée sur le modèle transmissif. Sur le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988), elle se situe du côté du savoir et privilégie ainsi la démarche didactique de l'enseignant. L'enseignant reste le modèle à suivre. Il est considéré comme un dispensateur de savoirs. Il prend la parole durant le temps de la séance d'apprentissage. L'étudiant suit le modèle de l'enseignant. Il doit suivre le cours en écoutant l'enseignant pendant plusieurs heures d'apprentissage.

Des recherches spécifiques sur les méthodes appropriées pour la formation en ligne à une langue étrangère sont nécessaires. Nous les aborderons plus en détail au Chapitre 3.

1.6. Habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens

Comme nous venons de le voir, au Vietnam, les étudiants ont des habitudes d'apprentissage encore passives, dépendantes de l'enseignant et ne manifestent pas de désir d'explorer et d'exploiter les ressources, les sources d'information disponibles pour obtenir de nouvelles connaissances, améliorer leurs compétences et obtenir de bons résultats dans les examens. Le temps consacré par les étudiants à leur pratique, leur recherche et la découverte de nouvelles idées est réduit et n'est pas facile à décompter. Sur la base de l'enseignement traditionnel, les étudiants n'attendent que des leçons, que des connaissances diffusées par l'enseignant et

n'ont pas le temps de penser, de réagir et de retenir ce qui se fait dans la classe [traduction libre] (Nguyen Thi Thanh Hong, 2013).

Sur un total de 45 minutes pour chaque séance de cours de langue étrangère, 30 minutes sont souvent utilisées par l'enseignant pour décrire, expliquer les notions, les contenus de la leçon, de 5 à 10 minutes pour la révision, les étudiants ont seulement de 5 à 10 minutes pour pratiquer la langue et donner leurs opinions ou répondre aux questions posées par l'enseignant. Il n'y a que 2 ou 3 étudiants qui peuvent profiter de ce temps pour parler, discuter ou répondre aux questions.

On peut trouver la même situation dans les formations en langues étrangères à l'université au Vietnam. Les étudiants ont déjà eu des cours de langue étrangère à l'école secondaire, mais en raison de certains facteurs objectifs et subjectifs – comme l'approche traditionnelle utilisée par l'enseignement par exemple – de nombreux étudiants n'ont pas la capacité de communiquer en langue étrangère. Du fait que dans l'enseignement supérieur, le rythme d'apprentissage soit plus rapide que dans l'enseignement secondaire, beaucoup d'étudiants ne semblent pas suivre ce rythme.

Le déroulement le plus fréquent d'un cours de langue étrangère au Vietnam est typiquement hérité de la culture de Confucius en Asie pacifique ; comme décrit par Shun-I (2002), dans une séance de cours, c'est toujours l'enseignant qui commence les activités d'interaction ; et les étudiants, se trouvant en position passive, doivent répondre aux questions posées par l'enseignant. Le même phénomène se produit dans une séance de langue étrangère à l'université, on se concentre surtout sur la compréhension écrite et la production écrite. L'enseignant et les étudiants parlent généralement la langue utilisée par les étudiants (leur langue maternelle) et utilisent rarement la langue étrangère.

Les étudiants ont du mal à s'exprimer, à communiquer dans la langue cible. Car ils sont encore timides et rencontrent des obstacles psychologiques, comme la peur d'être ridiculisés en faisant des erreurs dans la classe de langue étrangère. Ils

souffrent de la pression exercée par les enseignants qui servent de modèles, de normes de langue cible avec des compétences linguistiques supérieures. Ils n'osent pas prendre la parole – et restent souvent dans un silence inquiet – si l'enseignant ne leur demande pas de le faire. S'ils doivent répondre aux questions de l'enseignant, ils préfèrent bien choisir les mots et les phrases pour bien les prononcer en ajoutant des hésitations et des pauses longues. L'atmosphère d'un cours de langue étrangère devient souvent froide et tendue (Shun-I, 2002).

Le système d'apprentissage par crédit est appliqué dans le but de créer un environnement flexible pour que les étudiants puissent choisir le nombre de matières et le calendrier adapté à leur rythme. Cependant, il y a des abandons parmi les étudiants ayant choisi l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon Nguyen Thi Thanh Hong (2013), les étudiants vietnamiens sont moins intéressés par le but d'apprendre des langues étrangères. Ils sont uniquement intéressés par le contenu des cours afin de pouvoir passer les examens. Ils ne considèrent pas la préparation des devoirs à la maison comme le travail le plus important. Et beaucoup d'étudiants ne font pas de lecture avant le cours. Dans la classe de langue, ils préfèrent simplement écouter l'enseignant parler, prendre des notes et suivre la direction de l'enseignant ; ils n'aiment pas faire la recherche eux-mêmes pour s'entraîner et développer leurs compétences. Ils n'osent pas poser des questions, donner leur avis ou participer à la discussion concernant les contenus de la leçon ; n'aiment pas prendre la parole devant la classe. Ils sont parfois timides et ont peur de dire des choses qui ne sont pas sûres. Face à un problème à résoudre en groupe, ils comptent souvent sur les décisions des autres membres du groupe [traduction libre].

Les résultats de la recherche de Dinh Lu Giang et Dao Thanh Phuong (2013) ont montré que les étudiants passent beaucoup de temps à lire les nouvelles du jour, les courriels et à accéder aux réseaux sociaux ainsi qu'aux forums, mais passent moins de temps à réaliser les interactions entre les étudiants et les enseignants, entre les étudiants et les activités d'enseignement-apprentissage [traduction libre].

Dans la classe à l'université, les étudiants vietnamiens ont encore leurs routines d'apprentissage du lycée. Certains d'entre eux apprennent seulement pour passer les examens, pour obtenir un diplôme et pour trouver un travail. Ces habitudes d'apprentissage ont eu un impact négatif sur les résultats d'apprentissage [traduction libre] (Nguyen Thi Thuy Trang, 2010). S'y ajoutent d'autres facteurs qui affectent les activités d'apprentissage des étudiants vietnamiens, comme la motivation [traduction libre] (Nguyen Van Luot, 2007).

Dans la formation en langue étrangère, en théorie, les étudiants ont besoin de plus de temps en dehors des heures de cours pour se former, collaborer, enrichir leurs connaissances et développer leurs compétences linguistiques. Il est en particulier nécessaire de pratiquer, de communiquer, de travailler en langue étrangère pour pouvoir mémoriser les mots nouveaux, les structures, les phrases et les utiliser précisément dans les situations concrètes.

La mise en œuvre d'activités de collaboration avec les outils appropriés est aussi une des tâches importantes des étudiants eux-mêmes et de l'institution organisant la formation.

1.7. Habitudes d'enseignement des enseignants vietnamiens

Dans la classe standard au Vietnam, l'enseignant utilise encore les tableaux noirs pour écrire et illustrer ses leçons avec des textes. Les étudiants transcrivent tout ce que l'enseignant dit ou écrit dans leur cahier [traduction libre] (Ngo Tu Thanh, 2010). On sait à quel point les méthodes d'enseignement des enseignants ont une grande influence sur les habitudes d'étude des étudiants [traduction libre] (Nguyen Thi Thuy Trang, 2010).

Les étudiants sont seulement encouragés à comprendre les concepts, les notions proposées dans les manuels, à discuter en utilisant les modèles prédéfinis, à trouver

une seule réponse correcte et à éliminer d'autres solutions possibles. Dans la plupart des cas, l'enseignant dicte souvent sa leçon aux étudiants et n'a pas l'intention de proposer, de donner les documents de référence. Cette manière de faire empêche la créativité, la recherche de différentes solutions pour un problème d'apprentissage, la découverte, le développement des idées des étudiants. Et ces derniers tombent dans une passivité involontaire : ils ne veulent pas discuter, réfléchir, présenter, ou consulter les documents de référence. Ils font entièrement confiance aux informations diffusées par l'enseignant. Ils croient qu'il faut apprendre seulement ce que l'enseignant leur dit et leur demande. Les échanges d'information dans la classe sont presque à sens unique de l'enseignant aux étudiants [traduction libre] (Nguyen Van Thien, 2010).

PREMIÈRE PARTIE
APPORTS THÉORIQUES

Chapitre 2. Programme de formation d'une langue en ligne

2.1. Définition des termes concernant la formation en ligne

Depuis plusieurs années, la formation en ligne (terme recommandé en France), le e-learning (en anglais), l'apprentissage en ligne (terme utilisé au Québec) et d'autres termes associés continuent à se développer dans la société (Marc, 2014).

La formation en ligne est donc le terme retenu pour décrire l'apprentissage et la formation basés sur les TIC. L'avènement de la formation en ligne a marqué un nouveau tournant dans l'application des TIC à l'éducation et à la formation [traduction libre] (Trinh Van Bieu, 2012).

L'Union Européenne définit, en 2001, l'e-learning comme : « l'utilisation des nouvelles technologies multimédias de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant d'une part l'accès à des ressources et à des services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance. »²

Pothier (2003) entre davantage dans les détails et distingue les éléments suivants : public visé, objectifs, modalités de travail, description et structuration, ressources humaines, ressources matérielles, évaluation de l'apprentissage, évaluation du système, rôle des enseignants.

² Élise Chomienne, Marouane Badaoui, Nathalie Gonzalves, Yassine Zene, Christophe Gentil, 2008. *Présentation des freins et des facteurs de changement pour l'e-learning à l'heure de l'université 2.0.* <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/359025/filename/a0805c.htm>

2.2. L'utilisation des programmes de formation en ligne

Le développement des TIC dans le domaine de l'éducation et de la formation et en particulier la mise en place d'équipements informatiques portant de nombreuses fonctionnalités d'assistance à la formation, a créé des conditions favorables au développement de nombreux programmes de formation en ligne (Perriault, 1996; Denis & Detroz, 1999; Bellier, 2001; Denis, 2003).

Les TIC ont changé les pratiques, les méthodes, les contenus d'enseignement et les processus d'évaluation (Eurydice, 2013). Elles sont considérées comme les outils techniques et les artefacts numériques favorisant les échanges entre les individus, les groupes et les communautés (Alava, Message-Chazel, & Mohib, 2010).

En matière d'innovation, les établissements éducatifs ont des efforts à effectuer dans la formation des enseignants en introduisant les méthodes, les outils d'enseignement-apprentissage en utilisant les TIC vers une finalité commune : l'apprentissage et la réussite dans l'apprentissage des étudiants (Lebrun, 2004).

2.3. Intérêts et limites

2.3.1. Intérêts

Les TIC sont qualifiées par Depover, Karsenti et Komis (2007) comme les « outils à potentiel cognitif ». Elles ouvrent des perspectives dans l'innovation des méthodes et des modes d'enseignement. Les modalités d'enseignement – tels que l'enseignement à un grand groupe, l'enseignement à des groupes restreints, l'enseignement à un individu – ont des changements consécutifs aux TIC. Les individus, aujourd'hui, peuvent apprendre en utilisant l'ordinateur, apprendre à travers les ressources sur l'Internet ou apprendre à la télévision.

L'intégration des TIC suppose, selon Narcy-Combes et Demaizière (2005), de répondre à la question concernant l'autonomie des étudiants (l'auto-apprentissage)

sur deux aspects: la massification de l'enseignement et la psychologisation de la société. Avec l'aide des TIC, on peut mettre en œuvre l'EAD, la FOAD et organiser l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Les TIC permettent aux enseignants de présenter et aux étudiants de prendre connaissance dans divers formats, et de réaliser les travaux de recherche, les communications et les analyses (Basque, 2005).

Grâce aux programmes de formation avec les TIC, les utilisateurs ont la possibilité de se former à tout moment. Cette solution de formation permet aux enseignants et aux étudiants de gagner du temps au niveau des déplacements. Au Vietnam et aussi dans les autres pays d'Asie du Sud-d'Est, dans les régions éloignées, la plupart des étudiants n'ont pas la possibilité d'aller suivre les formations en ville en raison de la distance géographique, ou des contraintes d'emploi du temps qui nécessitent une langue étrangère pour leur travail et leurs études universitaires ou post-universitaires. C'est la raison pour laquelle l'enseignement en ligne est un des moyens potentiellement intéressant pour ceux qui ont l'intention de s'autoformer, d'utiliser leurs connaissances acquises dans le monde du travail, de continuer leurs études plus avancées dans les pays développés. Mais ces outils doivent tenir compte des nouvelles habitudes d'apprentissage (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

Les TIC peuvent également avoir un effet positif sur la psychologie des étudiants, les aidant à prendre confiance en eux et à relâcher la pression. Les étudiants auront plus de temps pour réfléchir à la langue qu'ils apprennent et leurs résultats scolaires ne seront plus directement comparés à ceux d'autres étudiants (Duchiron, 2005).

Les TIC contribuent également à créer l'environnement naturel de la communication dans la salle de classe à travers plusieurs canaux : image, audio, et vidéo. Grâce à l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage, les enseignants peuvent fournir des informations aux étudiants par le biais de diverses sources d'information afin de les aider à développer rapidement leurs compétences en communication.

Les formations en ligne permettent de créer virtuellement les communications à double sens entre les étudiants et les enseignants et les échanges entre les étudiants eux-mêmes dans la classe virtuelle *via* un réseau d'ordinateurs ou *via* Internet. Elles stimulent également l'auto-apprentissage des étudiants, les aidant à accéder à des sources d'informations beaucoup plus riches que les cours magistraux donnés par des enseignants [traduction libre] (Trinh Van Bieu, 2012).

Dans une formation en ligne, avec l'aide des outils TIC, l'enseignant peut intervenir durant un certain temps pour aider les étudiants à mieux comprendre les contenus de la leçon. Les étudiants peuvent participer à des cours plus longtemps que dans l'enseignement traditionnel. Chaque étudiant peut travailler, participer aux activités, faire des exercices, répondre aux questions et recevoir des scores, des commentaires de l'enseignant.

La formation à une langue étrangère en ligne est très largement utilisée et reconnue comme l'une des méthodes d'enseignement-apprentissage à distance, qui dispose de plusieurs avantages exceptionnels dans les pays en Europe et en Amérique. Les étudiants ont, en principe, davantage de temps pour participer activement aux activités du cours ; ils sont supposés être plus motivés pour les séances de cours en ligne que pour les séances de cours dans les classes traditionnelles. Par conséquent, il est possible que les connaissances acquises par des étudiants soient augmentées. En même temps, l'enseignant peut exploiter en profondeur le contenu d'un cours ; il peut abandonner les actions inutiles dans le processus d'enseignement (essayer le tableau, écrire les instructions sur le tableau...).

2.3.2. Limites

L'utilisation de logiciels et de programmes d'enseignement-apprentissage en ligne n'est jamais une tâche facile en raison d'un certain nombre de facteurs : les infrastructures, les politiques, la motivation et les habitudes d'apprentissage des étudiants, la qualité du programme et du logiciel [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

Dans la réalité, parmi les dispositifs en ligne déjà mis en place dans la formation à une langue étrangère, on peut trouver ceux qui fonctionnent très bien – ayant un nombre considérable d'étudiants – mais aussi ceux qui disparaissent après un certain temps d'expérimentation.

Pourtant, les établissements de formation à une langue étrangère souhaitent toujours utiliser des programmes de formation en ligne dans leurs programmes de formation officielle, car ils ont souvent des objectifs qui leur sont bénéfiques.

2.4. Exigences de réussite

La dimension innovante des méthodes intégrant les TIC dans le processus de formation est une exigence objective, nécessaire à court et long terme. C'est pour cette raison, en plus des encouragements à la formation du personnel, du corps professoral, que de nombreux établissements éducatifs commencent à mettre l'accent sur l'innovation des méthodes d'enseignement-apprentissage, en considérant celle-ci comme une solution pour l'amélioration de la qualité de formation. Pour que leurs étudiants diplômés puissent s'adapter et répondre aux exigences d'un emploi, il est nécessaire pour eux de rénover les méthodes d'enseignement, d'introduire activement les TIC, d'articuler efficacement les méthodes d'enseignement traditionnelles avec les méthodes d'enseignement modernes, d'encourager l'apprentissage par la pratique, dans le but de transformer étape par étape la formation traditionnelle en formation en ligne, de guider les étudiants pour savoir comment apprendre, comment étudier. Dans ce nouveau schéma de formation, l'application des TIC permet de créer des conditions favorables aux méthodes d'enseignement actives.

2.5. Objets ayant un effet sur la formation en ligne

Marquet (2005) a énuméré trois constituants qui ont un effet sur l'ingénierie d'un programme de formation avec les TIC, tels que les objets didactiques, à savoir les contenus d'enseignement, les objets pédagogiques, ici les scénarios d'enseignement et les formalismes de représentation à l'écran et les objets techniques qui constituent les plateformes et leur interface homme-machine. Ces trois familles d'objets sont liées et interdépendants. Si l'un des trois objets n'est pas approprié, il est difficile d'obtenir de bons résultats dans un programme d'enseignement avec recours aux TIC.

Les méthodes didactiques et pédagogiques ont été formalisées dès l'industrialisation de l'enseignement, à la fin du 19^{ème} siècle (Moeglin, 2005 ; Marquet, 2005), dans le but de toucher un grand nombre d'élèves. Elles se matérialisent par le manuel scolaire et sont incarnées par les enseignants pour former un socle de pratiques efficaces (Marquet, 2005). Les TIC provoquent des difficultés dès que l'on veut reproduire avec elles des situations d'enseignement-apprentissage comme celles de la classe traditionnelle (Cuban, 1986 ; Russel, 2001 ; Marquet, 2005). Parce que les utilisateurs, en plus des efforts pour comprendre les contenus enseignés, doivent encore être familiers des fonctionnalités de ces outils (Marquet, 2005).

2.6. Quelques modèles de formation en ligne et types de fonctionnement

Parallèlement au développement d'une grande variété d'outils TIC, divers types de formation en ligne sont également conçus pour répondre aux besoins de formation des établissements de formation. [traduction libre] (Trinh Van Bieu, 2012).

Si nous classons les formations en ligne par niveau de grain, nous il y a d'abord la capsule vidéo simple mise en ligne, puis des modules interactifs d'auto-apprentissage (Cyr, 2018) et ensuite des programmes avec la participation d'un tuteur et des acteurs de gestion, de soutien à la formation dans un système de formation avec toutes les fonctionnalités et les contenus nécessaires d'un cours de formation en ligne.

Si nous classons les formations en ligne en fonction du temps et de l'espace, nous avons la distinction classique entre formation en ligne synchrone et asynchrone. Autrement dit, entre temps réel à une date et une heure précis (synchrone) ou en temps différés avec heure et endroit choisis par l'apprenant (asynchrone) (Cyr, 2018).

2.7. Acteurs principaux et rôles dans la formation en ligne

Dans un dispositif de formation en ligne, interviennent différents acteurs (responsables de formation, concepteurs, étudiants, enseignants,...) et différents outils techniques (plates-formes en ligne, ressources pédagogiques, outils d'échanges,...) (Choplin et *al.*, 2002). Parmi les acteurs, les enseignants et les étudiants sont des membres importants qui participent directement, souvent à des activités d'enseignement-apprentissage sur une plate-forme permettant de télécharger des ressources d'enseignement-apprentissage et d'organiser des communications entre les étudiants eux-mêmes, entre les étudiants et les enseignants.

2.7.1. Les étudiants

Dans la formation à une langue étrangère, les étudiants ont la tâche de découvrir l'apprentissage d'une langue étrangère pour développer les compétences de langue (Barrière, 2006). À travers les tâches, les étudiants doivent passer d'un rôle réceptif,

passif à un rôle plus actif (Paivandi & Espinosa, 2013). L'intégration des TIC dans un cours de langue permet aux étudiants d'utiliser de vrais matériaux reflétant la culture et la langue vécues et utilisées (Barrière, 2006).

Les TIC peuvent aider à former les étudiants à la responsabilité intellectuelle, faciliter le développement d'initiatives et sélectionner des activités permettant la découverte et l'appropriation d'un domaine de connaissances. Elles sont susceptibles de favoriser l'auto-apprentissage chez l'étudiant (Lameul & Jézégou, 2009), ou l'autodirection (Depover, De Lièvre, & Peraya, 2011). L'étudiant se charge ainsi d'organiser lui-même son planning, son temps de travail, d'améliorer sa capacité d'utilisation des outils dédiés à son apprentissage (Dieumegard, Clouaire, & Leblanc, 2006).

2.7.2. Les enseignants et les tuteurs

Les rôles de l'enseignant en classe sont généralement de donner des cours magistraux ; encourager les étudiants à exprimer des idées et à expliquer leurs pensées ; organiser des discussions et des débats scientifiques ; guider les étudiants à étudier scientifiquement ; améliorer les compétences en écriture, distinguer les textes individuels et collectifs ; assurer la qualité du travail personnel et encourager le travail en équipe ; guider les étudiants dans la mise en pratique d'activités d'apprentissage ; organiser les activités de communication ; ne pas tenir compte des erreurs commises par les étudiants dans les activités d'apprentissage et souligner les avantages d'apprendre des erreurs commises.

Les rôles de l'enseignant en ligne sont modifiés par rapport à ceux de la classe traditionnelle. Dans un dispositif de formation en ligne, avec des outils multimédias et en ligne, la préparation des contenus pédagogiques et la conception des tâches d'apprentissage nécessitent un grand investissement en temps et en effort. L'enseignant peut être à la fois concepteur et tuteur pour mettre en œuvre les contenus pédagogiques (Nissen, 2005).

Dans un dispositif de formation en ligne, le tuteur s'occupe, quant à lui, de multiples fonctions (Deschênes et *al.*, 1999 ; De Lièvre, 2000 ; Daele & Docq, 2002 ; Bernatchez, 2003 ; Decamps et *al.*, 2011). Il a un nouveau rôle prenant en compte la pluralité des profils académiques (Lucchinacci, 1999). Il peut être considéré comme un accompagnant, un soutien des étudiants, un facilitateur, un agent d'encadrement, un instructeur, un animateur, un évaluateur, un moniteur, un correcteur, un intervenant, un stimulateur d'apprentissage et un transmetteur de règles (Henri & Kaye, 1985 ; Decamps et *al.*, 2011). Il sert également d'interlocuteur privilégié des étudiants, de médiateur entre le dispositif et les étudiants (Denis, 2003). Il choisit les stratégies, les scénarios d'enseignement-apprentissage, et les ressources de formation pour mettre dans le dispositif concerné : apprentissage collaboratif, individualisation, autoformation, *etc.* Il devient l'organisateur d'une variété de situations d'apprentissage (Fournier, 1996) ; et aussi un facilitateur, un pourvoyeur (Narcy, 1990).

De nombreux auteurs ont tenté de faire la description et la comparaison des rôles et des caractéristiques du tuteur, tels que Peeters (1998), Jacquinot (1999), Poumay et *al.* (1999), Deschryver & Charlier (2000), Domasik-Bilocq (2000), De Lievre & Depover (2001), Denis (2003).

Le tuteur doit savoir accompagner les étudiants, les écouter et les conseiller, prédire les difficultés futures rencontrées par les étudiants (Jacquinot, 1999). Il a également pour fonction de guider les étudiants dans le choix d'activités d'apprentissage, de faciliter l'apprentissage des étudiants, de répondre aux questions, de donner son avis sur les productions intermédiaires ou finales soumis par leurs étudiants (Nissen, 2005).

Lors de l'organisation d'activités de groupe, les tuteurs aident le groupe à gérer et à organiser des activités communes. Toutes les interactions se font en ligne, à l'aide d'outils de communication numériques (Nissen, 2005).

Ainsi, lorsqu'ils passent à un rôle de tuteur dans la classe en ligne, l'enseignant doit changer de méthode d'enseignement et choisir une modalité pédagogique appropriée à une formation en ligne.

2.7.3. Les dispositifs de formation en ligne

Le dispositif de formation joue un rôle important dans la création des tâches correspondant aux problèmes identifiés pour l'apprentissage ; dans l'identification des demandes, des besoins, des objectifs ; dans l'organisation de différentes formes d'apprentissage ; dans la proposition des évaluations appropriées pour l'apprentissage des étudiants (Narcy-Combes & Demaizière, 2005).

Le terme « dispositif », prenant sa racine dans le domaine technique, est actuellement utilisé dans le domaine éducatif (Bourdet & Leroux, 2009) pour définir un ensemble de supports séquentiels, pour faciliter le processus d'apprentissage (Blandin, 2002). Lameul et *al.* (2009) ont ajouté que le dispositif, dans la formation, est un moyen d'organiser des ressources pour bien mener une activité d'enseignement-apprentissage ; une construction sociale disposant de ressources variées, de situations d'enseignement-apprentissage adaptées aux personnes formées.

Les programmes de formation à une langue étrangère en ligne présentent des avantages encourageant les établissements de formation à décider de les utiliser. Ces programmes ont des caractéristiques, des conditions de déploiement, des facteurs d'influence et des participants distincts. Il existe en outre différents modèles de déploiement pour différents objectifs et publics ayant des habitudes d'apprentissage et des motivations différentes. Il est donc nécessaire d'étudier attentivement la motivation, les habitudes d'apprentissage des étudiants afin d'avoir des modalités pédagogiques appropriées.

Les outils TIC sont importants pour qu'un dispositif soit efficace. Ils facilitent l'apprentissage collaboratif, le partage des connaissances et aident même

l'enseignant à être présent en classe sans y aller. Par conséquent, l'enseignant doit modifier à la fois ses habitudes et ses attitudes d'enseignement (Meirieu, 2017).

Chapitre 3. Habitudes d'apprentissage

L'habitude est la façon permanente, régulière, fréquente, ou attendue, d'agir, de travailler, de sentir ou de se comporter, volontairement ou non³. Dans la formation, c'est la façon d'apprendre, de pratiquer, de communiquer, d'acquérir les connaissances. Les outils TIC, permettant de personnaliser les rythmes d'apprentissage, deviennent un atout pour s'adapter aux habitudes d'apprentissage des étudiants, et sont maintenant largement reconnus et utilisés dans le domaine de la formation (Duchiron, 2003).

Les habitudes d'apprentissage sont influencées par l'origine des étudiants. La façon dont les étudiants effectuent des activités pratiques en classe est largement modelée par les cultures d'origine (Salengros, 2006).

La motivation des étudiants est étroitement liée aux habitudes d'apprentissage, aux résultats obtenus et aux représentations sur l'apprentissage des étudiants (Freund, 2016).

Nous abordons dans la partie suivante la culture, la motivation et les effets de ces facteurs sur les habitudes d'apprentissage des étudiants lors de la formation à une langue étrangère en ligne.

3.1. La culture

Selon le sociologue Rocher (1995, p. 15), la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois

³ Définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/definition/habitude>

objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».

Influencés par la culture, les enseignants asiatiques et occidentaux, en général, ont des habitudes d'enseignement différentes. C'est également une raison pour laquelle les habitudes d'apprentissage des étudiants sur ces deux continents sont également différentes.

Les enseignants occidentaux encouragent leurs étudiants à être autonomes. De leur côté, les étudiants doivent affirmer leur choix et parfois celui-ci n'est pas celui de l'enseignant. Les étudiants doivent apprendre à remettre en question des modèles fournis par les enseignants, qui les aident à re-structurer et à développer leur pensée de manière indépendante (Bouvier, 2003).

Selon Chen, Thibaut, Barbara⁴ (2010), dans un cours avec des enseignants occidentaux seules les idées ou les expressions peuvent être corrigées. L'expression, la communication entre les membres de la classe sont encouragées. Parfois, l'enseignant ne suit pas l'ordre du manuel. Les documents authentiques sont requis pour l'utilisation officielle. Les recherches par soi-même sont demandées aux étudiants. Les questions dans la classe sont suscitées. Le travail en groupe est souvent appliqué, et des questions pour le groupe sont souvent posées par l'enseignant. On peut discuter d'autres sujets qui ne sont pas proposés par le manuel. Les expressions verbales sont stimulées. Les étudiants doivent souvent prendre note de ce que les enseignants disent dans la classe. Les dessins et les imitations sont préparés pour faire comprendre, et parfois faire imaginer les étudiants. En classe, les enseignants sont souvent ouverts, humoristiques, vivants, expressifs, chaleureux et proches des étudiants.

Les enseignants asiatiques sont influencés par les modèles précédents. Ils considèrent qu'ils ne créent pas de contenu mais transmettent uniquement du

⁴ Billet de blog de Chen, Thibaut, Barbara, consulté sur <http://leschinoisaarras.e-monsite.com/pages/les-differences-de-culture-entre-la-france-et-la-chine.html>

contenu aux étudiants. Par conséquent, dans les cours de langues étrangères, ils ont de nombreuses techniques d'enseignement qui mettent l'accent sur l'imitation et aussi sur la répétition (qui vise à familiariser les étudiants avec le son et à corriger les erreurs de prononciation). Les étudiants doivent apprendre par cœur et lire à haute voix le dialogue fourni dans les manuels scolaires afin d'exercer certaines situations de communication et de pratiquer la production orale (Bouvier, 2003).

Toujours selon Chen, Thibaut, Barbara (2010), dans un cours avec des enseignants asiatiques, la grammaire est particulièrement corrigée. Il y a une grande partie de grammaire théorique et une petite partie de pratique. Les contenus que les étudiants doivent apprendre sont bien contrôlés. Les documents (textes, fiches...) à étudier sont tous fournis aux étudiants. Les questions ne sont pas suscitées. Les enseignants n'aiment pas être interrompus pendant leurs cours. Le travail individuel est préféré. La répétition (par mot, par phrase...) et l'apprentissage par cœur sont encouragés. Les contenus de la leçon sont souvent écrits au tableau et les étudiants sont invités à le recopier. Les enseignants ont souvent des modèles à suivre pour les étudiants. Ils sont souvent très sévères, rigides, moins expressifs ; et ont de la distance avec leurs étudiants pendant le cours.

Les enseignants occidentaux proposent une bibliographie pour encourager les étudiants à trouver et lire des livres sur le sujet du cours. Plus les étudiants lisent et recherchent des documents sur le sujet à l'apprentissage, plus les enseignants occidentaux félicitent les étudiants pour leurs initiatives et leur autonomie d'apprentissage. En revanche, les enseignants asiatiques voyant un de leurs étudiants à la recherche d'informations sur le sujet en cours se sentiront mis en cause et peuvent être vexés en comprenant que leurs cours n'est pas assez riche pour satisfaire les étudiants. S'il y a un étudiant asiatique qui se passionne pour la recherche de livres du sujet de l'un de ses cours, il n'en dira rien à l'enseignant concerné en ayant peur d'être soupçonné de remettre en cause ses compétences. Par conséquent, les méthodes didactiques et pédagogiques qui tendent à autonomiser les étudiants ne peuvent pas être appliquées à tous les étudiants asiatiques sans une

préparation préalable et une explication de leurs objectifs d'apprentissage. (Bouvier, 2003).

La connaissance des différences culturelles entre les participants à une formation peut aider à réduire la peur de s'exprimer devant les autres, à rassurer les habitudes culturelles, à évaluer une situation, à analyser un comportement et anticiper les éventuels comportements inappropriés (Bouvier, 2003).

3.2. La motivation

La motivation est le facteur le plus important dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon Myers (2004), elle est « un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou à l'orienter vers un but ».

Concernant la motivation, « il [s'agit] du rôle des croyances motivationnelles (sentiment d'efficacité, attente de résultats, croyances sur soi, théories du *self*...), de la construction et du rôle des buts, de la valeur perçue des motifs, de l'autodétermination, et des notions connexes de dynamique identitaire et d'estime de soi » (Carré, 2015, p. 14).

La motivation et l'autonomie sont souvent associées dans une relation à deux directions. D'un côté, on suppose que les étudiants se sentent plus motivés s'ils sont plus autonomes et s'ils ont davantage de contrôle sur leur apprentissage (Dörnyei & Ushioda, 2013). De l'autre côté, la capacité à devenir autonome peut donner aux étudiants une motivation initiale à s'engager dans l'apprentissage (Benson, 2007).

Un autre ensemble de facteurs affectant la motivation des étudiants sont les objectifs et les valeurs des activités d'apprentissage [traduction libre] (Nguyễn Thị Cúc Phương, 2014).

Faute de pouvoir les contrôler dans les observations décrites plus loin, laissons de côté les différentes théories de la motivation et différentes composantes de la

motivation comme la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

3.3. La nécessité d'interagir pour apprendre

Les TIC sont introduites en classe pour stimuler l'intérêt des étudiants, pour les aider à mieux apprendre et à développer leur plein potentiel, pour leur permettre de communiquer avec les autres participants, pour être au contact d'autres influences de dynamique (Lombard, 2001).

Dans l'apprentissage en ligne, seul en face d'un ordinateur, les étudiants peuvent ressentir un sentiment d'isolement dans leur apprentissage, consécutif à l'absence d'un environnement d'interactions étudiant-étudiant, étudiant-enseignant, à l'absence d'émulation dans leur apprentissage.

Quand on parle de l'interaction dans l'enseignement-apprentissage, on parle de la réaction réciproque de trois facteurs étudiant – enseignant – environnement d'apprentissage.

Certains enseignants considèrent qu'il n'y a que l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant qui compte – souvent à sens unique de l'enseignant vers l'étudiant. Ils ne favorisent pas l'interaction entre les étudiants eux-mêmes, et entre l'étudiant, l'enseignant et l'environnement d'enseignement-apprentissage. L'efficacité de la formation n'est pas atteinte, car ces trois types d'interactions sont dépendants (Dénomme & Roy, 1998).



Cet élément est protégé par les droits d'auteurs

Figure 3. Relations entre ces trois facteurs sont dépendantes

Source : (Dénommmé & Roy, 1998)

Chapitre 4. Le tutorat en ligne et la combinaison des objets didactique pédagogique et technique

Dans ce chapitre, nous étudions en détail les modalités pédagogiques en ligne : le tutorat proactif et réactif, l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage individuel dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en ligne, sous l'hypothèse que la combinaison entre le tutorat proactif et l'apprentissage collaboratif peut contribuer à améliorer la qualité de la formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

Nous nous contentons d'utiliser la définition formulée par Lisowski (2009) : « Le tutorat en ligne est l'accompagnement à distance d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants par les moyens de communication et de formation que permettent aujourd'hui l'informatique, le multimédia et internet. »

4.1. Les constituants importants pour les programmes de formation à une langue en ligne

Comme nous l'avons mentionné dans les parties précédentes, Marquet (2005) a énuméré trois constituants dont l'ingénierie influence sur le fonctionnement d'un programme de formation avec l'application des TIC, y compris la formation en ligne, tels que les objets didactiques, à savoir les contenus d'enseignement, les objets pédagogiques, ici les scénarios d'enseignement et les formalismes de représentation à l'écran et les objets techniques qui constituent les plateformes et leur interface homme-machine. Ces trois familles d'objets sont liées et

interdépendantes. Si l'un des trois objets n'est pas approprié, il est difficile d'obtenir de bons résultats dans un programme d'enseignement avec recours aux TIC.

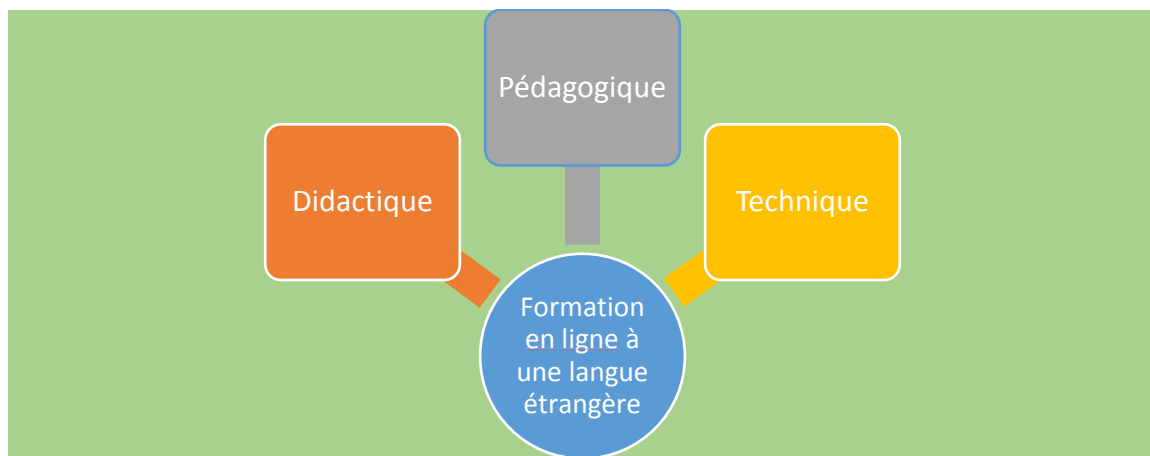


Figure 4. Trois familles d'objets liées et interdépendants dans la formation en ligne à une langue étrangère selon Marquet (2005)

Nous abordons les modalités pédagogiques, les orientations didactiques et l'application des TIC qui caractérisent l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous nous concentrons sur les caractéristiques principales, selon Dumet (2011), concernant les objets étudiés et les approches développées dans l'analyse d'une situation d'enseignement et d'apprentissage : la scène éducative destinée aux étudiants et l'orientation didactique avec des présupposés.

La pédagogie consiste en des concepts généraux. Elle se concentre sur les relations entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes (Develay, 1997). Jean Houssaye (1988) a défini trois composants de la pédagogie étant considérés comme trois sommets d'un triangle : apprenant/étudiant, enseignant et savoir.



Cet élément est protégé par les droits d'auteurs

Figure 5. Triangle pédagogique de Jean Houssaye

L'un des principes les plus anciens est celui du *learning by doing* – apprendre en pratiquant (Nissen, 2003) – de John Dewey (1859-1952). Cet auteur fut l'un des pionniers du mouvement de réforme de l'éducation à la fin du dix-neuvième siècle et au début du vingtième siècle. Il considère que l'apprentissage par l'expérience se produit lorsqu'une personne après avoir agi revient en arrière et détermine ce qui est utile ou important à retenir. Ce principe éducatif est largement appliqué aux États-Unis et a une grande influence sur de nombreux pays d'Europe et d'Asie (Dewey, 2013).

On trouve cette idée chez Confucius (551-479 av. J.-C.), selon lequel, on oublierait ce qu'on entend. Ce qu'on voit, on s'en souviendrait. Et on comprendrait ce qu'on fait. De même, pour Socrate (470-399 av. J.-C.), on doit apprendre en faisant quelque chose ; avec ce qu'on pense savoir, on sera incertains jusqu'à ce qu'on le fasse. Ce qui peut être considéré comme le premier fondement de l'apprentissage par la pratique.

Kurt Lewin (1809-1947) est considéré comme le fondateur de la psychologie sociale américaine. Dans ses recherches, Lewin s'est principalement intéressé à la combinaison entre la théorie et la pratique. L'apprentissage n'est efficace que s'il existe une tension dialectique entre l'expérience personnelle et la résolution analytique. Selon Lewin, ce conflit avait un rôle très important à jouer pour aider les gens à s'améliorer (Page-Lamarche, 2005).

4.1.1. La didactique

Dans cette partie, nous abordons certains des concepts de base de la didactique, ainsi que certaines caractéristiques clés liées à la formation à une langue en ligne. Il existe de nombreuses définitions basées sur différents aspects de la didactique.

La didactique est définie comme une science ayant pour objet, dans un domaine spécifique, les méthodes d'enseignement (Le petit Larousse), les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission de la culture appropriées à un établissement éducatif, les conditions d'acquisition des connaissances par les étudiants (Johsua & Dupin, 1993), les pratiques de l'enseignement en général, de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière (Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office de la langue française, Québec). Elle rassemble les moyens, les techniques et les procédés contribuant à créer les conditions de l'enseignement (Martinez, 2014). C'est aussi une réflexion sur les objectifs, les théories, les situations, les contenus d'enseignement (Pothier, 2003).

La didactique des langues étrangères incluant la méthodologie des langues étrangères et la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères (Pothier, 2003), est caractérisée par un travail sur quelque chose d'instable et inachevé, la langue en cours de construction et l'étudiant joue un rôle central (Galisson, 1980).

Les supports didactique utilisés par l'enseignant dans la plupart des situations d'enseignement-apprentissage sont : les documents, les fiches, les manuels

scolaires, les livres, les albums, les sites Web, les épreuves d'évaluation (exercices, travaux pratiques, *etc.*) (Crinon & Gautellier, 2001).

L'histoire de la didactique des langues est passée par différentes périodes de développement avec cinq grandes étapes (Germain, 1993) et a connu de grands courants de méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Les évolutions de ces méthodologies se sont succédé dans le temps. Les nouvelles méthodologies répondent aux insuffisances et ne remplacent pas les anciennes (Blanchet, 2000).

Les différentes méthodes didactiques ont des caractéristiques différentes.

a) La méthode traditionnelle (appelée également méthode grammaire-traduction) a été créée depuis l'Antiquité et existe encore jusqu'à maintenant (Martinez, 2014). Il s'agit des méthodes qui correspondent à l'enseignement des langues anciennes ou des langues mortes (le latin, le grec en Europe, le *nôm* au Vietnam,...) et ensuite à l'enseignement des langues vivantes (Puren, 1988).

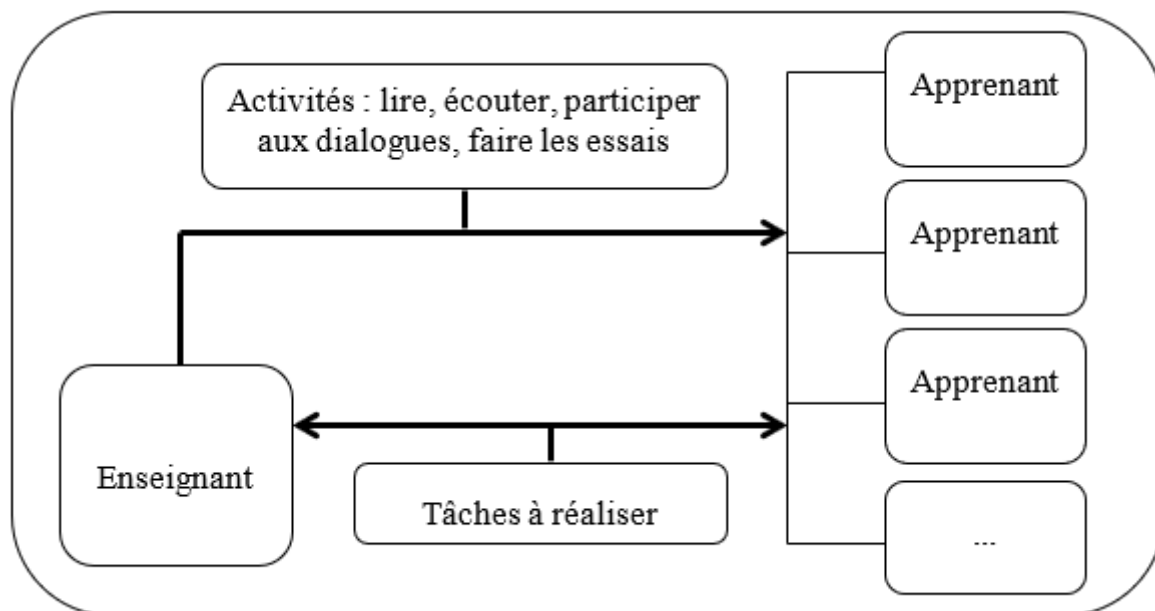


Figure 6. Situation d'apprentissage dans une classe traditionnelle de langue étrangère

Les étudiants doivent lire et traduire les textes littéraires vers la langue étrangère (Puren, 1988). L'enseignant (le maître) joue un rôle central dans l'enseignement et constitue un modèle que les étudiants doivent imiter systématiquement (Martinez, 2014). A partir d'un texte avec les explications (sur la grammaire et le vocabulaire) de l'enseignant, les étudiants doivent faire la traduction correspondante vers la langue cible par application mécanique des équivalents lexicaux donnés par le dictionnaire et des équivalents grammaticaux fournis par les grammaires. Ils essaient d'apprendre les contenus par cœur lors des séances en classe ou chez eux puis de les ré-exprimer en classe (Puren, 1988). Cette méthode, favorisant les lectures, les versions et les thèmes sous la direction de l'enseignant, ne permet pas de développer la compétence de communication (Martinez, 2014).

b) La méthode naturelle : elle se base sur le fait que les enfants essayent d'apprendre à lire, à parler, à entendre et à écrire dans leur langue maternelle grâce à l'aide de leur père et de leur mère (Puren, 1988). Il s'agit de demander aussi aux étudiants en langue étrangère une répétition et une imitation.

c) La méthode indirecte : la langue est enseignée par le biais d'une autre langue : les commentaires, les présentations sont rédigés dans la langue des étudiants ou dans une langue tierce (Blanchet, 2000).

d) La méthode directe : les étudiants étant mis dans l'environnement et le contact direct à la langue cible, ne doivent pas utiliser la traduction ou l'explication dans leur langue maternelle. Mais on ne peut pas établir le découpage linguistique, de progression de cette méthode (Martinez, 2014).

e) La méthode active (ou méthode découverte) souligne l'homologie entre les résultats et les moyens de l'enseignement (Puren, 1988). Ce sont les étudiants qui vont à la découverte de savoirs (Martinez, 2014). Mais elle prend du temps pour la préparation et se limite à l'environnement scolaire.

f) Les méthodes audiovisuelles : l'utilisation des images et du son comme moyens de transmission de savoirs, de connaissances dans l'enseignement a permis une

évolution de la didactique des langues étrangères. La méthode audio-orale est une méthode centrée sur l'oral et sur la mise en situation des contenus d'apprentissage (Martinez, 2014) avec les activités d'écoute et de répétition, exercices de manipulation.

La méthode structuro-globale audio-visuel (SGAV) est construite en rupture avec les orientations des méthodes traditionnelles d'enseignement scolaire (Puren, 2002), lors du développement de la technologie pour enregistrer et reproduire des images et des sons. Les méthodes audiovisuelles favorisent l'oral. La structure explicite des contenus, l'intégration des moyens audiovisuels, la communication ouverte sur la vie quotidienne, la manipulation des connaissances acquises à travers des exercices intensifs et variés, la transposition pour les réutiliser dans d'autres situations. Mais le transfert de ces connaissances dans une véritable communication sociale reste encore difficile (Martinez, 2014).

g) L'approche communicative est un regroupement de trois courants méthodologiques : approche notionnelle, approche fonctionnelle et approche communicative et donne la priorité à la compétence de communication pour répondre au besoin d'une communication pour les échanges lors de la développement de la Communauté européenne (Martinez, 2014). Elle met l'accent sur l'idée, le sens et l'organisation du sens, les progressions, la diminution des répétitions, la concentration sur l'étudiant, les aspects sociaux de la communication.

Les outils linguistiques (sons, structures, lexique, *etc.*) et les documents de la vie quotidienne sont les éléments motivants pour encourager l'expression des étudiants (Bérard, 1991).

Dans l'approche communicative, les conversations utilisant les éléments culturels, linguistiques, comportementaux sont en priorité à utiliser sous les formes gestuelles, verbales, intonatives (Pothier, 2003).

Concernant l'enseignant, il ne joue plus un simple rôle de dispensateur des savoirs. Il est un facilitateur, un organisateur, un créateur d'activités pour les groupes

d'étudiants dans la classe, une référence linguistique. Il écoute les opinions des groupes en classe (Martinez, 2014).

Les étudiants sont les acteurs autonomes de leur apprentissage avec leurs besoins langagiers déterminés. Ils peuvent pratiquer les tâches et les activités selon les quatre habiletés langagières de base : compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE), production orale (PO) et production écrite (PE) (Martinez, 2014).

Mais l'approche communicative propose seulement les démarches artificielles dans un environnement scolaire avec des tâches langagières dans le but de pratiquer la langue.

h) L'approche actionnelle, aussi appelée la perspective actionnelle dans le CECRL par le Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001), est basée sur l'accomplissement des tâches, sur un projet partagé, et sur un agir-ensemble par des partenaires, des membres de la classe..., avec des résultats observables (Martinez, 2014).

La tâche en question est « une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables » (Coste, 2009).

Dans l'approche actionnelle, par la réalisation de tâches, on prépare les étudiants en classe à pouvoir s'intégrer dans un pays étranger pour effectuer un séjour de longue durée (autres études, travaux...). Le niveau de compétence des étudiants est défini par le nombre de tâches qu'ils ont correctement réalisées (Rosen, 2009).

Les rôles des étudiants et de l'enseignant évoluent vers la gestion de l'apprentissage en général (Sourisseau, 2013). Dans les nouveaux rôles, l'enseignant prend toujours l'une des principales fonctions des médiateurs de l'apprentissage (Peris, 2009). Et comme dans l'approche communicative, l'enseignant ne joue plus le rôle d'un dispensateur des savoirs ou de contrôleur des exercices. Il se transforme en tuteur, facilitateur, coach d'un sportif ; visant à aider les étudiants à bien réaliser leurs tâches (Denyer, 2006).

Dans les nouveaux rôles, les étudiants doivent participer aux activités d'apprentissage de manière active et découvrir les processus les plus efficaces et les plus pertinents (Peris, 2009). Ils sont les acteurs sociaux et doivent effectuer des tâches langagières et d'autres tâches dans certaines circonstances, conditions et certains environnements donnés, à un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001).

Si l'on considère que l'approche actionnelle est la plus pertinente, les modalités d'enseignement-apprentissage, le rôle, les habitudes d'enseignement des enseignants et les habitudes d'apprentissage des étudiants doivent également faire l'objet de certains changements pour s'adapter à cette approche.

4.1.2. La pédagogie

La pédagogie est l' « Art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » (Le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française, 1998)⁵. Elle rassemble les méthodes, les pratiques et les techniques d'enseignement et d'éducation pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire⁶.

On peut utiliser les moyens matériels de support pédagogique pour exposer, illustrer, aider à l'animation de la classe, à la compréhension et à la mémorisation, tels que objets, photos, diapos, cassettes audio, cassettes vidéo, tableaux, transparents, feuilles, visite, maquettes, photocopiés, site, dégustation,... (Duigou & Panisse, 1997).

⁵ Site web mise à disposition par le Gouvernement du Québec, 2012. Repéré à http://granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1299646

⁶ Définition du national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9dagogie>

Dans l'enseignement en général, Bireaud (1990) a proposé cinq principales méthodes pédagogiques suivantes : méthode expositive, méthode démonstrative, méthode interrogative, méthode active et méthode expérientielle.

Concernant la méthode expositive (ou affirmative, passive, transmissive, explicative, magistrale), l'enseignant maîtrise les contenus d'apprentissage et transmet ses contenus et aussi ses connaissances aux étudiants sous forme d'exposé. Les étudiants ont très peu d'interactivité avec l'enseignant et avec d'autres étudiants dans la classe (Haeuw, 2004).

Dans le triangle de Houssaye (1988), il s'agit du côté enseignant-savoir, l'enseignant joue le rôle de modèle des connaissances, des contenus et les transmet de façon univoque aux étudiants (Haeuw, 2004).

Le but de la méthode démonstrative est de transmettre les savoir-faire et les connaissances aux étudiants. L'enseignant donne des démonstrations, présente des opérations ou des processus, puis demande aux étudiants d'avoir des expérimentations (faire faire) et de reformuler les idées pour acquérir les savoir-faire (faire s'exprimer) (Haeuw, 2004).

Dans la méthode interrogative, avec un questionnement approprié, l'enseignant incite les étudiants à construire leurs connaissances par eux-mêmes en considérant qu'ils possèdent déjà les connaissances ou les contenus à acquérir. Il encourage aussi les étudiants ou les groupes d'étudiant à reformuler ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils se représentent... (Haeuw, 2004).

Dans le cas des méthodes actives (ou de découverte), l'enseignant est responsable de la création d'un scénario pédagogique avec des matériels servant aux essais, aux pratiques d'apprentissage. L'expérience de chaque étudiant ou d'un groupe d'étudiants, le travail collaboratif entre pairs ou entre les membres d'un groupe et la résolution du problème sont favorisés, encouragés, ou mobilisés. L'enseignant a souvent la tâche de faire faire, de faire dire aux étudiants, puis de reformuler les idées (Haeuw, 2004).

Dans la méthode expérientielle, l'enseignant est simplement le facilitateur, qui incite à la mise en situation optimale. Les étudiants sont encouragés à formaliser le savoir-faire, produire le savoir, partager et collaborer avec d'autres (Haeuw, 2004; Bibeau, 2007).

Ces dernières années ont vu, avec l'évolution des connaissances en pédagogie, un passage des méthodes de formation centrées sur l'enseignant vers des méthodes centrées sur l'étudiant (Denef & Mvé-Ondo, 2015) dans le but d'assurer l'efficacité et d'améliorer la qualité de la formation et de l'éducation pour répondre aux besoins du développement social. La tendance de l'enseignement centré sur l'étudiant nécessite les méthodes pédagogiques appropriées et la reconstruction des formes d'organisation de l'enseignement (tel que l'apprentissage en groupes, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par conversations, débats, l'apprentissage par étude de documents, l'apprentissage par des jeux de rôle, l'apprentissage à travers des activités pratiques, des visites...). Appliquée aux langues cette approche demande aux étudiants une collaboration dans l'apprentissage et la communication interlinguistique et interculturelle (Camilleri, 1999). L'apprentissage d'une langue est un processus permettant d'identifier, d'acquérir les connaissances et de pratiquer les compétences langagières (Gaonac'h, 1991; Qotb, 2009). Pour cette raison, l'interaction peut devenir un moyen nécessaire (de Oliveira Graça & Viviani, 2001).

Dans la formation à une langue étrangère, la langue est en outre un outil pour la communication, donc les interactions entre l'enseignant, les étudiants et l'environnement (Salengros-Iguenane, 2010) en utilisant la langue sont nécessaires pour le développement des compétences langagières des étudiants. Il devient important de choisir des méthodes pédagogiques appropriées pour encourager l'interaction, faciliter la mise en pratique des compétences linguistiques et le processus d'acquisition des connaissances.

L'interaction favorise le tutorat et l'apprentissage collaboratif. Pour avoir une interaction plus rapide et plus fréquente entre l'enseignant et les étudiants ; entre les

étudiants eux-mêmes, on peut utiliser les outils de communication numériques, dans un environnement en ligne : le clavardage/messagerie instantanée/chat, l'audioconférence, le forum de discussion, la visioconférence... (Nissen, 2005).

L'environnement en ligne avec les outils TIC peut être très efficace pour la formation à une langue étrangère si nous utilisons les méthodes didactiques et les méthodes pédagogiques appropriées avec les caractéristiques de ces outils. Nous aborderons ces outils dans la section suivante.

4.1.3. La dimension technique

Dans cette partie, nous faisons référence aux outils TIC, en particulier aux outils en ligne pour la formation à une langue étrangère. Nous faisons un résumé des définitions et des caractéristiques de ces outils dans le cadre d'une formation à une langue étrangère en ligne.

Les TIC reposent sur trois piliers : les outils informatiques (ordinateurs, serveurs...), les réseaux (Internet, réseau de télécommunication) et la téléphonie (téléphone mobile, tablette...) (Salmandjee Lecomte & Lecomte, 2014). Elles constituent un ensemble d'outils et de ressources technologiques pour la transmission, l'enregistrement, la création, le partage et l'échange d'informations : ordinateurs et outils de connexion à Internet (courrier électronique, pages Web, ...), équipements destinés à la diffusion en ligne (radio, télévision et diffusion sur l'Internet) et hors ligne (supports d'enregistrement, lecteurs vidéo, ...), et téléphones (mobile, fixe, satellite,...) (Institut de statistiques (ISU) de l'Unesco)⁷ sur de nombreux types de réseaux de communication (OCDE)⁸. Elles mobilisent les techniques liées à l'audiovisuel, à l'informatique et aux services d'accompagnement (Astien, Escrig, & Pottier, 2001), ou aux moyens multimédia,

⁷ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Consulté à l'adresse : <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/fr/term/2367/fr>

⁸ Organisation de coopération et de développement économiques. Consulté à l'adresse : <https://data.oecd.org/fr/ict/valeur-ajoutee-liee-aux-tic.htm>

à l'Internet et aux télécommunications permettant aux utilisateurs « de communiquer, d'accéder aux sources d'information, de stocker, de manipuler, de produire et de transmettre » les informations sous forme de texte, audio, vidéo, images et interface graphique interactive (Basque, 2005).

Elles sont devenues, par leur introduction à l'école, leur application à l'éducation et leur exploitation à des fins pédagogiques, les TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ou pour l'enseignement)⁹, qui « regroupent, pour des fins d'enseignement ou d'apprentissage un ensemble de savoirs, de méthodes et d'outils conçus et utilisés pour produire, entreposer, classer, retrouver et lire des documents écrits, sonores et visuels ainsi que pour échanger ces documents entre interlocuteurs, en temps réel ou différé (...) »¹⁰.

Grâce à ces outils, nous pouvons réaliser des activités professionnelles, éducatives... en individuel ou en groupe à distance, en ligne. À travers l'écran, en communiquant avec le virtuel, nous pouvons trouver de l'information, travailler, sans quitter notre domicile (Bissey & Moreau, 2003).

À l'école, les outils TIC et Internet peuvent fréquemment être utilisés dans l'échange de documents (messageries, courriers électroniques, forums de discussion) ; dans la recherche de ressources documentaires ; ou encore dans la publication de pages Web (Audran, 1999).

Le développement d'Internet et des TIC (téléphonie, audioconférence, visioconférence, Internet, courriel, forum de discussion, clavardage/messagerie instantanée/chat...) a eu l'effet d'une révolution dans la formation à distance (Henri, 2010). Ce développement a débuté par l'installation de la « communication télématique comme moyen d'échange et outil de travail à distance », et peut aujourd'hui mettre au point des mécanismes d'interactions plus soutenus, rendre la

⁹ Site web mise à disposition par Christophe Coubret. Repéré à <http://www.tech-tice.net/spip.php?article13>

¹⁰ Jean-Pierre ROBERT, 2008 : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, p. 198

formation à distance plus souple, se rapprocher des étudiants et mieux les connaître et les accompagner (Henri, 2010). Les étudiants et les tuteurs peuvent interagir à toute heure, sept jours sur sept, quand ils veulent – offrant la flexibilité dans l'utilisation du temps, une large appropriation du temps universitaire. Les traces de ces échanges sont conservées et deviennent des sources importantes pour comprendre les processus de la formation.

Les outils TIC permettent aux enseignants de concevoir des scripts d'enseignement plus riches et offrent aux étudiants une plus grande interactivité, ce qui leur permet d'avoir des conversations directes pour poser des questions ou y répondre, de travailler en groupe, partager et discuter avec d'autres membres, apprendre en faisant des activités collaboratives (Henri, 2010). L'enseignant peut envoyer des documents aux étudiants de manière simultanée, peu importe la distance. Les étudiants peuvent télécharger ou consulter en ligne des supports divers.

Les TIC peuvent favoriser les activités d'enseignement-apprentissage synchrones et aussi asynchrones, la gestion individualisée du temps, l'interactivité permanente, l'individualisation, la multicanalité (son, vidéo, texte, image...), la souplesse et la créativité (Narcy-Combes & Demaizière, 2005), la multiréférentialité, la relativisation face à l'information (Lancien, 1998). Elles disposent des potentialités techniques nouvelles pour mettre en place des micro-tâches : commentaires, sous-titres, demandes d'aide, répétition, suivi des résultats, collaboration entre les étudiants, traitement de texte, correction synchrone ou asynchrone, *etc.* (Narcy-Combes & Demaizière, 2005).

Dans la formation à une langue étrangère, les TIC sont présentes et considérées comme des moyens puissants, qui offrent à l'enseignant un grand nombre d'outils (magnétophone, magnétoscope, tableau interactif, laboratoires de langues...) dans leur pratique professionnelle pour enrichir leur enseignement (Guichon, 2012). Le clavardage, les forums de discussion, la visioconférence, les réseaux sociaux ... constituent des outils qui permettent d'élargir la dimension de la classe et d'entrer

plus rapidement et facilement en contact avec des locuteurs natifs (Duchiron, Marneffe, & Ollivier, 2014).

L'approche actionnelle de l'enseignement d'une langue étrangère fondée sur la tâche (que nous avons abordée dans les parties précédentes) peut favoriser l'intégration des TIC (Guichon, 2012).

Parmi les outils TIC disponibles pour la formation à une langue étrangère, nous pouvons distinguer en trois groupes d'outil : les outils simples permettant de communiquer ou de travailler de manière synchrone (l'émetteur et le récepteur sont disponibles au même moment), les outils asynchrones (l'émetteur et le récepteur n'interviennent pas nécessairement de façon simultanée), et la combinaison des outils simples ayant les fonctionnalités complémentaires (les collecticiels en pair à pair, les sites Web de travail collaboratif, les plates-formes) (Bissey & Moreau, 2003). Ces moyens sont intégrés dans un système de formation sous la forme d'un dispositif (Françoise Demaizière, 2008).

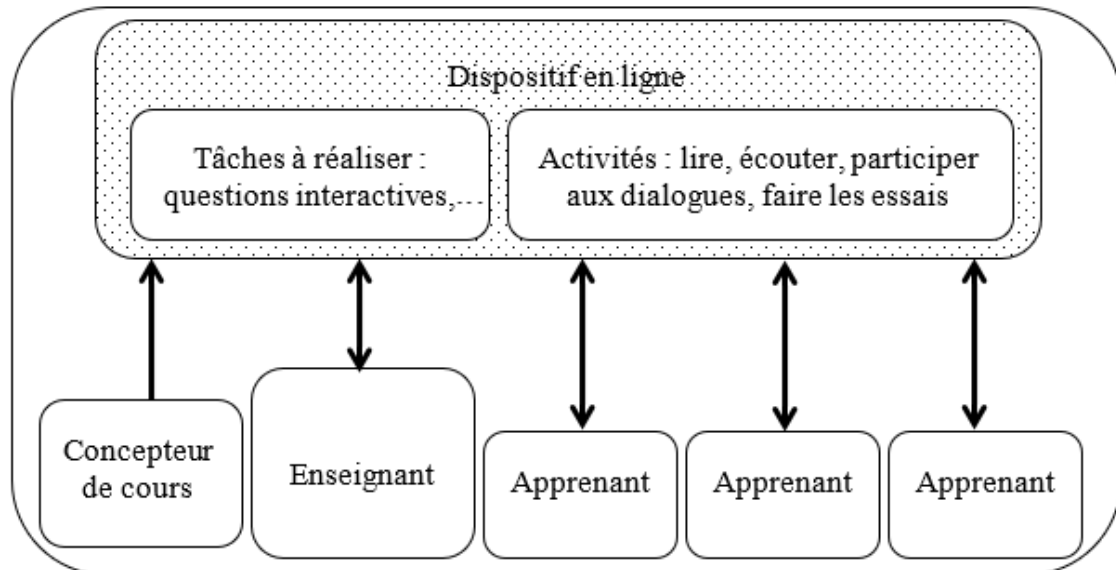


Figure 7. Dispositif de formation à une langue étrangère en ligne

Certains d'auteurs ont étudié le potentiel des TIC et ont aussi souligné leur intégration de manière appropriée dans l'enseignement d'une langue étrangère (Guichon, 2012).

Les TIC présentent des atouts mentionnés dans les parties précédentes qui permettent à l'éducation et à la formation, y compris la formation à une langue étrangère, de se dérouler plus facilement et plus rapidement. Toutefois, pour réussir la mise en œuvre de programmes de formation linguistique en ligne, outre la formation des enseignants et des étudiants à l'utilisation de ces outils, il est nécessaire également de choisir des modalités pédagogiques appropriées, conformes aux habitudes d'apprentissage et à la motivation des étudiants.

Nous discuterons ci-dessous des modalités pédagogiques pouvant être utilisées dans la formation en ligne et des caractéristiques spécifiques de ces modalités lors de la mise en œuvre d'une formation à une langue en ligne avec une variété de compétences linguistiques.

4.2. Méthodes pédagogiques pour la formation en ligne

Différentes approches pédagogiques, selon Ghirardini (2011), peuvent être utilisées dans la formation en ligne à une langue étrangère.

Tableau 2. Les méthodes pédagogiques pour la formation en ligne selon Ghirardini (2011)



4.3. Modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques se distinguent en tutorat proactif, en tutorat réactif (De Lievre & Depover, 2001; Decamps et al., 2011; Gounon, Leroux, & Dubourg, 2004; Lebrun, 2007a, 2007b), en apprentissage collaboratif (Lebrun, 2007a, 2007b; Moussay, Étienne, & Méard, 2009), et en apprentissage individuel (Develotte & Mangenot, 2004).

Le tutorat en enseignement-apprentissage, selon le Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française¹¹, est une forme d'aide individualisée pour l'accompagnement d'un étudiant ayant des difficultés dans son apprentissage, ou pour donner une formation complémentaire, particulière.

Pour un groupe d'étudiants, le tutorat peut être l'accompagnement régulier ou ponctuel (Barbot & Jacquinet-Delaunay, 2008). Il consiste à un ensemble des fonctions, des tâches et des rôles destinés à aider, guider et soutenir les étudiants à distance, en ligne dans la réalisation des activités individuelles ou collaboratives (Charlier & Peraya, 2003). La notion de tutorat est associée selon Glikman (2002b) à un vocabulaire diversifié et varié : accompagnement, suivi, soutien, assistance, aide, support, encadrement, orientation.

¹¹ Site web mise à disposition par le Gouvernement du Québec, 2012. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8870433



Figure 8. Vocabulaire de l'aide et du conseil

Source : (Glikman, 2002b)

Pour l'enseignant, avec des changements de scénarios, d'utilisations, la formation à distance en ligne propose des nouveaux rôles, des nouvelles modalités de travail dans ses pratiques et ses préoccupations (Henri, 2010). On utilise le terme « tuteur » dans la classe en ligne pour désigner la personne qui « (...) doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir ; penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs (...) » (Jacquinot, 1999).

Le tutorat en langues, ce n'est pas la mise à disposition pour les étudiants des connaissances, des savoirs grammaticaux, lexicaux, culturels, *etc.* (Mangenot, 2011), mais c'est la mise en œuvre des interactions entre les étudiants pour qu'ils puissent acquérir les compétences d'une langue à travers un processus socio-cognitif (Mondada, Pekarek Doehler, & Pekarek Doehler, 2000).

Le tutorat en ligne est « l'accompagnement à distance d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants par les moyens de communication et de formation que permettent aujourd'hui l'informatique, le multimédia et internet » (Lisowski, 2009).

Grâce au développement des TIC, la formation à distance en ligne offre actuellement aux étudiants et aux enseignants « des moyens de communication réciproques », « à travers un dispositif de formation d'interagir à distance, de façon individuelle ou collective, synchrone ou asynchrone ». On peut organiser « successivement ou simultanément » une formation à distance avec une plateforme de travail collaboratif, le clavardage, la visioconférence et avec les supports classiques (devoirs, photocopiés, *etc.*) envoyés par voie postale (Marquet & Nissen, 2003). Ce type de fonction offre une certaine flexibilité, par une libération des contraintes spatiotemporelles (Jézégou, 1998). Pour les institutions, ce type de formation offre la possibilité d'offrir une formation à un grand nombre d'étudiants, à des coûts moindres qu'une formation totalement en présentiel (Jézégou, 1998). Mais elle demande souvent un scénario pédagogique bien conçu (Nissen, 2004).

Les TIC peuvent faire évoluer les activités d'enseignement et d'apprentissage à distance en ligne ; favoriser les combinaisons entre la formation sur place et la formation à distance en ligne (Henri, 2010). On peut créer des modalités de formation à distance à partir de ces combinaisons. Chaque modalité se différencie de l'autre selon le scénario ou l'utilisation dans la formation.

Mais d'un autre côté, la formation en ligne peut causer, pour les étudiants, des problèmes de surcoûts par les stages, des problèmes de réorganisation des travaux de la formation (Jézégou, 1998). Le contact entre enseignant et étudiant reste parfois rare et espacé dans le temps (Nissen, 2005). Elle peut aussi causer la difficulté à identifier la structuration des contenus, l'affaiblissement du contrôle externe et l'absence d'une concurrence dans l'apprentissage. Donc, les étudiants peuvent être cognitivement désorientés, se sentir isolés et perdre de la motivation (Albero & Kaiser, 2009).

Concernant la relation entre le tutorat, l'encadrement pédagogique et le support à l'apprentissage, Depover, De Lièvre & Peraya (2011) utilisent la distinction entre le tutorat humain – « le soutien offert aux étudiants [qui] est [la] prise en charge par une personne tutrice », et le tutorat système – « [qui est] l'aide proposée [qui] repose sur un dispositif technique ».

4.3.1. Le tutorat proactif

Le tutorat proactif est un mode d'accompagnement où le tuteur prend « l'initiative de proposer une aide et [s'applique] à faire émerger des demandes » (Glikman, 2002a, p. 64), et sollicite les étudiants (Duplaa, Galisson, & Choplin, 2003).

Dans une approche proactive, le tuteur tente d'inspirer aux étudiants le sentiment d'être suivis en utilisant au maximum les aides disponibles dans le dispositif de formation (De Lièvre et *al.*, 2006 ; Decamps et *al.*, 2011). Il peut mettre en œuvre ses propres initiatives dans l'accompagnement de ses étudiants. Il est toujours prêt à répondre à n'importe quelle question des étudiants et n'attend pas passivement les demandes d'assistance. Il cherche à faire en avance ce qui est nécessaire pour inciter les étudiants à ne pas se perdre et à s'engager dans le parcours d'apprentissage (Decamps et *al.*, 2011). Dans la plupart des cas, il tente d'anticiper les attentes des étudiants et aussi les difficultés des obstacles possibles pour les étudiants en réduisant les perturbations pouvant être associées aux tâches (Duplaa et *al.*, 2003). Il tente aussi à chercher et à donner aux étudiants les ressources d'apprentissage disponibles dans le dispositif ainsi que d'autres ressources liées au programme de formation.

Le tutorat proactif est utilisé quand le tuteur veut intervenir auprès de l'apprentissage des étudiants sans demande préalable, lui permettant ainsi de suivre les progressions de l'apprentissage et d'éviter le sentiment d'isolement (Gounon et *al.*, 2004). Les étudiants ont le sentiment d'être suivis, stimulés à rester en état de veille cognitive et à utiliser l'aide fournie par le tutorat proactif (De Lievre & Depover, 2001).

Les interventions proactives du tuteur sont conformes au socio-constructivisme (Quintin, 2005) et sont souvent centrées sur le processus d'apprentissage (Decamps et *al.*, 2011). Le tuteur doit alors fournir plus de temps de travail (Quintin, 2005).

4.3.2. Le tutorat réactif

Le tutorat réactif est un mode de tutorat où le tuteur attend et réagit seulement aux demandes, aux questions des étudiants (Celik, 2008). Le tuteur apporte une réponse après avoir reçu une demande des étudiants qui rencontrent un problème dans leur apprentissage (Gounon et *al.*, 2004). Il répond essentiellement aux demandes explicites et laisse aux étudiants la possibilité de prendre des initiatives (Celik, 2008; Celik & Mangenot, 2004; Glickman, 2002), de résoudre les problèmes rencontrés (De Lièvre, 2000 ; Demaizière, 2003 ; Decamps et *al.*, 2011).

Dans le mode de tutorat réactif, le tuteur reste disponible dans la formation, mais n'intervient pas dans le processus d'apprentissage avant d'être sollicité par les étudiants (De Lièvre, 2000 ; Demaizière, 2003 ; Decamps et *al.*, 2011). Il suit le cahier des charges proposé ; utilise un nombre limité des ressources disponibles dans le dispositif de formation. Il donne seulement les aides en cas de besoin ; et certaines demandes des étudiants ne sont pas anticipées (De Lièvre, Depover, & Dillenbourg, 2006 ; Decamps et *al.*, 2011).

Il s'agit d'une modalité ciblée sur le produit de l'apprentissage (Decamps et *al.*, 2011). Les étudiants disposent souvent d'un environnement d'apprentissage libre (Bruno De Lièvre et *al.*, 2006; Decamps et *al.*, 2011). Le tuteur peut passer moins de temps pour le suivi d'apprentissage. Toutefois, s'il réagit seulement sur les sollicitations des étudiants, il peut trouver généralement une participation très limitée de la part de ses étudiants dans sa classe (Celik, 2008; Develotte & Mangenot, 2004).

4.3.3. L'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif est le regroupement de plusieurs étudiants à des fins d'acquisition de connaissances (Moussay et *al.*, 2009 ; Rodgers & Keil, 2007).

Dans ce travail collectif, les étudiants peuvent bénéficier des conseils, des discussions d'autres participants dans la pratique en classe. La variété des observations et des rencontres entre eux leur permet de modifier leur point de vue sur les activités menées dans leur apprentissage (Moussay et *al.*, 2009).

Dans cette modalité pédagogique, on s'intéresse aux étudiants qui peuvent travailler ensemble dans un but commun dans une formation. Il s'agit d'un apprentissage qui fait travailler des étudiants ensemble, en groupe, les réunit pour étudier un contenu du programme scolaire, les amène à développer des habiletés sociales (Baudrit, 2007).

Les étudiants, divisés en petits groupes (de 4 à 6 personnes), sont responsables d'un objectif d'apprentissage. Ils collaborent pour apprendre à travailler ensemble, accomplir les tâches, les activités du groupe (Deguerry, 2004; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Ils peuvent apporter des idées pour résoudre des problèmes, poser des questions ou trouver des solutions ; participer, travailler dur pour comprendre les opinions des autres membres ; demander aux autres d'exprimer leurs opinions, déclarations et contributions ; être responsable envers les autres membres et vice versa ; avoir des droits et obligations étroitement liés aux autres et vice versa (Felder & Brent, 1994). Ils peuvent être actifs dans leur travail, travailler selon leur emploi du temps en raison de la flexibilité de leur temps et de leur espace grâce à l'accès à distance en ligne aux activités d'apprentissage depuis leur domicile ou ailleurs avec une connexion Internet (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001; Temperman, 2013).

Chaque membre du groupe travaille à la construction de ses propres connaissances et aussi contribue à atteindre un objectif commun (Felder & Brent, 1994; Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

La classe est l'environnement idéal pour développer les compétences de travail du groupe (Felder & Brent, 1994), dans laquelle le tuteur est un facilitateur d'apprentissage ; le groupe agit comme une source d'information, un agent de motivation, un moyen d'entraide et un lieu interactif privilégié pour la construction collective d'un savoir, des connaissances (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

La collaboration dans l'apprentissage est maintenant favorisée par les outils TIC qui prennent en charge l'ensemble des interactions entre plusieurs étudiants dans la classe (Temperman, 2013 ; Walckiers & De Praetere, 2004). Cette prise en charge recouvre la communication orale, le stockage d'informations pour les étudiants et le tuteur, l'exploitation plus approfondie des connaissances partagées (Michinov & Primois, 2005 ; Temperman, 2013).

Les TIC peuvent fournir les outils, dans la gestion de trace de travail de chaque membre du groupe, qui donnent au tuteur de multiples sources d'observation pour qu'il puisse connaître la structuration des idées du groupe ; la manière de construction de nouvelles connaissances (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Temperman, 2013) ; et savoir guider le travail des étudiants (Jaillet, 2005 ; Temperman, 2013).

La participation constitue un facteur-clé dans l'apprentissage collaboratif à distance. Le tuteur doit encourager ses étudiants à participer de plus en plus aux activités de collaboration proposées. Il doit prendre en compte leur participation à l'évaluation finale de leurs travaux. Cette participation peut prendre plusieurs formes à savoir : prendre connaissance du sujet de la formation, s'inspirer de travaux d'autres étudiants, proposer ses propres idées, demander de l'aide à ses pairs, travailler avec d'autres étudiants à réaliser une activité collaborative donnée. En fait, la participation peut être volontaire ou obligatoire (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

L'animation du groupe est une tâche que le tuteur doit assumer dans le cadre d'un apprentissage collaboratif à distance. Son animation peut prendre plusieurs formes :

préparer des ressources, former des groupes, proposer des ressources d'informations, encourager les étudiants à participer aux activités, les guider dans leurs travaux. Henri et Lundgren-Cayrol (1998) précisent les différentes interventions de l'animateur : les interventions pédagogiques, sociales techniques et de gestion ; les interventions intellectuelles, sociales et organisationnelles ; les rôles de directeur, de coach, de facilitateur et répartiteur ; le facilitateur du contenu, de la procédure et du climat ; la productivité et la cohésion du groupe. Au début de l'apprentissage, le tuteur doit accorder une importance particulière à former des groupes cohérents dont les membres arrivent à travailler ensemble. Pour réaliser cette cohésion, le tuteur doit favoriser les relations interpersonnelles entre le groupe. Au début de l'apprentissage, on peut consacrer du temps à la présentation de chaque étudiant : nom, prénom, âge, profession, loisirs, *etc.* La productivité et la cohésion favorisent la participation des étudiants et leur engagement vis-à-vis du groupe.

Formés souvent dans le cadre d'un modèle des cours en présentiel, les tuteurs et les étudiants ont du mal à participer à une formation collaborative. Les tuteurs ont pris l'habitude de donner des cours magistraux où les étudiants doivent écouter et prendre des notes (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus, il semble plus approprié, pour les formations en ligne, de diviser les étudiants en petits groupes. Les étudiants peuvent se consulter, trouver les réponses communes, préparer les commentaires pour faire un rapport commun du groupe (Bouvier, 2003).

4.3.4. L'apprentissage individuel

L'apprentissage individuel est une modalité pédagogique où les étudiants travaillent individuellement dans la classe à des tâches ou sur des pratiques personnelles.

Le travail personnel des étudiants se répartit en temps d'apprentissage en classe et en temps de travail personnel hors de l'institution, au domicile (Rémi, 2016).

Dans l'apprentissage à distance en ligne, il est difficile de distinguer le temps passé dans l'institution et à la maison. Les étudiants peuvent rester à la maison pour participer à des activités en classe, peuvent décider de faire leur travail personnel selon l'horaire qui leur convient. Le travail personnel des étudiants se présente sous la forme de micro-tâches visant à réaliser un carnet de bord. Lors de la réalisation de ces tâches, les étudiants peuvent communiquer de manière asynchrone, non simultanée (par courrier électronique, messages de forum, commentaires rédigés dans le carnet de bord) avec le tuteur (jouant le rôle de conseil et d'évaluation) autour de ce travail (Freund, 2016).

Les avantages du travail individuel résident dans l'autonomie (choisir son propre rythme, travailler pour ses propres objectifs, être productif, être efficace et développer son efficacité), la créativité, la prise d'initiative (être responsable de soi-même, tracer son propre itinéraire), la concentration (s'habituer à travailler seul) et le sentiment de satisfaction (être capable de faire quelque chose tout seul). Du côté des inconvénients du travail individuel, on peut observer une perte de temps, une absence de motivation (enthousiasmer soi-même n'est pas toujours évident). L'apprenant est seul à assumer la responsabilité du travail et parfois il prend le risque de rester enfermé dans un seul point de vue. Le travail personnel devient fastidieux (El Mehdi Mahraoui, 2016).

Cette modalité pédagogique, avec ses caractéristiques, demande une autonomie et une grande responsabilité des étudiants dans leur apprentissage.

Dans la section suivante, nous proposons une synthèse des tâches du tuteur en ligne selon les modalités d'intervention et les fonctions afin de déterminer les différences possibles entre ces quatre modalités pédagogiques.

4.3.5. Comparaison des tâches du tuteur en ligne selon les modalités d'intervention et les fonctions

4.3.5.1. Tableau de comparaison de quatre modalités d'intervention en ligne

Dans leur recherche, Decamps *et al.* (2011) ont proposé un tableau de comparaison des tâches du tuteur en ligne selon les deux modalités d'intervention en ligne : le tutorat proactif et le tutorat réactif.

Tuteur	Modalité pédagogique	
	Tutorat proactif	Tutorat réactif
Tâches / Activité(s)	Ne pas attendre passivement les demandes d'assistance de l'étudiant	Attendre d'être sollicité par l'étudiant avant d'intervenir
	Répondre à n'importe quelle demande de l'étudiant	Répondre aux demandes explicites de l'étudiant
	Faire en avance ce qui est nécessaire pour inciter l'étudiant à ne pas se perdre et à s'engager dans le parcours d'apprentissage	Rester disponible dans la formation, mais ne pas intervenir dans le processus d'apprentissage de l'étudiant

Inspirer à l'étudiant le sentiment d'être suivi	Laisser à l'étudiant un environnement d'apprentissage libre
Anticiper les difficultés possibles pour l'étudiant	Ne pas anticiper certaines demandes de l'étudiant
Utiliser au maximum des aides disponibles dans le dispositif de formation	Utiliser en cas de besoin les aides disponibles dans le dispositif de formation
Mettre en œuvre ses propres initiatives dans l'accompagnement de l'étudiant	Suivre respectivement le cahier des charges proposé dans le dispositif de formation
Tenter de chercher et de donner à l'étudiant les ressources d'apprentissage disponibles dans le dispositif ainsi que d'autres ressources liées au programme de formation	Utiliser un nombre limité de ressources disponibles
Réduire les perturbations pouvant être associées aux tâches	Laisser l'étudiant résoudre ses problèmes

	Être centré sur le processus de l'apprentissage	Être ciblée sur le produit de l'apprentissage
--	---	---

Nous y avons d'ajouté les tâches du tuteur selon les deux autres modalités pédagogiques : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage individuel pour obtenir le tableau de comparaison suivant :

Tuteur	Modalité pédagogique			
	Tutorat proactif	Tutorat réactif	Apprentissage collaboratif	Apprentissage individuel
Tâches / Activité(s)	Ne pas attendre passivement les demandes d'assistance de l'étudiant	Attendre d'être sollicité par l'étudiant avant d'intervenir	Attendre d'être sollicité par le groupe d'étudiants avant d'intervenir	Ne pas avoir l'obligation d'attendre les demandes des étudiants
	Répondre à n'importe quelle demande de l'étudiant	Répondre aux demandes explicites de l'étudiant	Répondre à n'importe quelle demande du groupe d'étudiants	Ne pas avoir l'obligation de répondre aux demandes de l'étudiant

	Faire en avance ce qui est nécessaire pour inciter l'étudiant à ne pas se perdre et à s'engager dans le parcours d'apprentissage	Rester disponible dans la formation, mais ne pas intervenir dans le processus d'apprentissage de l'étudiant	Rester disponible dans la formation pour intervenir dans le processus d'apprentissage du groupe d'étudiants	Ne pas rester disponible dans la formation, ne pas intervenir dans le processus d'apprentissage des étudiants
	Inspirer à l'étudiant le sentiment d'être suivi	Laisser à l'étudiant un environnement d'apprentissage libre	Inspirer au groupe d'étudiants le sentiment d'être suivi	Laisser à l'étudiant un environnement d'apprentissage totalement libre
	Anticiper les difficultés possibles pour l'étudiant	Ne pas anticiper certaines demandes de l'étudiant	Anticiper les difficultés possibles pour les groupes d'étudiants	Ne pas anticiper toutes les demandes des étudiants
	Utiliser au maximum des aides disponibles dans le dispositif de formation	Utiliser en cas de besoin les aides disponibles dans le dispositif de formation	Utiliser au maximum des aides disponibles dans le dispositif de formation	Laisser les étudiants utiliser en cas de besoin

			pour les groupes d'étudiants	les aides disponibles dans le dispositif de formation
	Mettre en œuvre ses propres initiatives dans l'accompagnement de l'étudiant	Suivre respectivement le cahier des charges proposé dans le dispositif de formation	Mettre en œuvre ses propres initiatives dans l'accompagnement des groupes d'étudiants	Laisser les étudiants à suivre le cahier des charges proposé dans le dispositif de formation
	Tenter de chercher et de donner à l'étudiant les ressources d'apprentissage disponibles dans le dispositif ainsi que d'autres ressources liées au programme de formation	Utiliser un nombre limité de ressources disponibles	Tenter de chercher et de donner aux groupes d'étudiant les ressources d'apprentissage disponibles dans le dispositif ainsi que d'autres ressources liées au programme de formation	Laisser les étudiants utiliser les ressources disponibles dans le dispositif

	Réduire les perturbations pouvant être associées aux tâches	Laisser l'étudiant résoudre ses problèmes	Réduire les perturbations pouvant être associées aux tâches pour les groupes	Laisser l'étudiant résoudre ses problèmes
	Être centré sur le processus de l'apprentissage	Être ciblée sur le produit de l'apprentissage	Être centré sur le processus de l'apprentissage, et ciblé sur le produit de l'apprentissage	Être ciblé sur le produit de l'apprentissage

4.3.5.2. Tableau des tâches selon les fonctions du tuteur en ligne

Denis (2003) a proposé un profil de tuteur avec les sept fonctions. Ensuite, Decamps et *al.* (2011) ont établi le tableau de comparaison précisant des tâches du tuteur selon deux modalités d'intervention : le tutorat proactif et le tutorat réactif.

Fonction	Tâches / Activité(s)	Modalité pédagogique	
		Tutorat proactif	Tutorat réactif
L'accueil, la mise en route des actions de formation	Contacter les étudiants.	v	v
	Se présenter.	v	v
	Prendre connaissance des données.	v	v
	Interagir afin de mieux se connaître.	v	0

	Présenter la/les fonctions exercées en tant que tuteur dans le cadre du dispositif de formation.	v	0
	Vérifier que les objectifs du cours sont connus et compris.	v	v
	Lier l'activité au projet de l'étudiant.	v	0
	Rappeler les délais.	v	0
L'accompagnement technique	Répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD.	v	v
	Communiquer les principes formulés dans les chartes de communication (mail, chat, forum).	v	v
	Conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités.	v	0

L'accompagnement disciplinaire	Fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts) liées aux contenus de la discipline concernée.	v	0
	Répondre à des questions relatives aux contenus.	v	v
	Solliciter la mise en relation entre différents contenus ou (parties de) cours.	v	0
	Solliciter la communication et le partage de ressources entre étudiants.	v	0
L'accompagnement méthodologique	Solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches.	v	0
	Rappeler les échéances.	v	0
	Solliciter la négociation et la répartition des tâches (si travail collaboratif), des explications de l'étudiant sur sa manière d'apprendre.	v	0
	Répondre aux questions de l'étudiant concernant sa méthode de travail.	v	v

	Proposer une démarche, une méthode.	v	0
	Demander des nouvelles de l'étudiant.	v	0
	Inviter à agir.	v	0
	Renforcer positivement l'action et les idées de l'étudiant.	v	0
	Solliciter les interactions entre pairs : collaboration.	v	0
	Contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones (horaire, rappel des règles de communication).	v	v
	Participer aux échanges synchrones et asynchrones en tant que modérateur.	v	v
	Solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'étudiant.	v	v

L'autorégulation et métacognition	Discuter avec l'étudiant de l'évolution de ses apprentissages.	v	v
	Solliciter des décisions de régulation du processus d'enseignement / apprentissage.	v	0
	Tenir un carnet de bord en tant que tuteur.	v	v
	Analyser le carnet de bord afin de prendre conscience de ses interventions.	v	v
	Autoréguler sa pratique de tuteur en fonction des objectifs poursuivis.	v	0
L'évaluation	Communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité.	v	v
	Solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'étudiant.	v	0
	Fournir des <i>feedbacks</i> sur l'activité.	v	v

	Collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des étudiants.	v	v
	Fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation.	v	v
La personne-ressource attitrée	Conseiller l'étudiant dans le choix des cours.	v	v
	Fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler son cours, la participation de l'étudiant aux activités.	v	v

Note : - v = oui ; - 0 = non.

Encore une fois, nous avons essayé d'ajouter des tâches du tuteur selon les deux autres modalités pédagogiques : l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage individuel pour obtenir le tableau suivant :

Fonction	Tâches / Activité(s)	Modalité pédagogique			
		Tutorat proactif	Tutorat réactif	Apprentissage collaboratif	Apprentissage individuel
L'accueil, la mise en route des actions de formation	Contacter les étudiants.	v	v	v	v
	Se présenter.	v	v	0	0
	Prendre connaissance des données.	v	v	v	v
	Interagir afin de mieux se connaître.	v	0	0	0
	Présenter la/les fonctions exercées en tant que tuteur dans le cadre du dispositif de formation.	v	0	0	0

	Vérifier que les objectifs du cours sont connus et compris.	v	v	v	V
	Lier l'activité au projet de l'étudiant.	v	0	0	0
	Rappeler les délais.	v	0	0	0
L'accompagnement technique	Répondre à des questions simples sur des problèmes techniques ponctuels ou renvoyer au technicien EAD.	v	v	v	0
	Communiquer les principes formulés dans les chartes de communication (mail, chat, forum).	v	v	v	0
	Conseiller dans le choix adéquat d'outils de communication selon les types et les moments d'activités.	v	0	0	0

L'accompagnement disciplinaire	Fournir des ressources (références, dossiers complémentaires, experts) liées aux contenus de la discipline concernée.	v	0	0	0
	Répondre à des questions relatives aux contenus.	v	v	v	0
	Solliciter la mise en relation entre différents contenus ou (parties de) cours.	v	0	0	0
	Solliciter la communication et le partage de ressources entre étudiants.	v	0	0	0
L'accompagnement méthodologique	Solliciter la décomposition des étapes du travail, la planification des tâches.	v	0	0	0
	Rappeler les échéances.	v	0	0	0

	Solliciter la négociation et la répartition des tâches (si travail collaboratif), des explications de l'étudiant sur sa manière d'apprendre.	v	0	0	0
	Répondre aux questions de l'étudiant concernant sa méthode de travail.	v	v	v	0
	Proposer une démarche, une méthode.	v	0	0	0
	Demander des nouvelles de l'étudiant.	v	0	0	0
	Inviter à agir.	v	0	0	0
	Renforcer positivement l'action et les idées de l'étudiant.	v	0	0	0

	Solliciter les interactions entre pairs : collaboration.	v	0	0	0
	Contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones (horaire, rappel des règles de communication).	v	v	v	0
	Participer aux échanges synchrones et asynchrones en tant que modérateur.	v	v	v	0
L'autorégulation et métacognition	Solliciter la tenue d'un carnet de bord chez l'étudiant.	v	v	v	0
	Discuter avec l'étudiant de l'évolution de ses apprentissages.	v	v	v	0
	Solliciter des décisions de régulation du processus d'enseignement / apprentissage.	v	0	0	0

	Tenir un carnet de bord en tant que tuteur.	v	v	v	0
	Analyser le carnet de bord afin de prendre conscience de ses interventions.	v	v	v	0
	Autoréguler sa pratique de tuteur en fonction des objectifs poursuivis.	v	0	0	0
L'évaluation	Communiquer/rappeler les critères d'évaluation de l'activité.	v	v	v	0
	Solliciter l'autoévaluation de l'activité de l'étudiant.	v	0	0	0
	Fournir des <i>feedbacks</i> sur l'activité.	v	v	v	0

	Collaborer avec le titulaire de la formation pour évaluer les travaux des étudiants.	v	v	v	0
	Fournir des indicateurs susceptibles de réguler le dispositif de formation.	v	v	v	v
La personne-ressource attitrée	Conseiller l'étudiant dans le choix des cours.	v	v	v	0
	Fournir au titulaire du cours des informations susceptibles de réguler son cours, la participation de l'étudiant aux activités.	v	v	v	v

Note : - v = oui ; - 0 = non.

Nous essayons d'établir un schéma de quatre modalités pédagogiques ci-dessous selon le taux d'intervention du tuteur, de moins (apprentissage individuel) en plus d'interventions (tutorat proactif) :

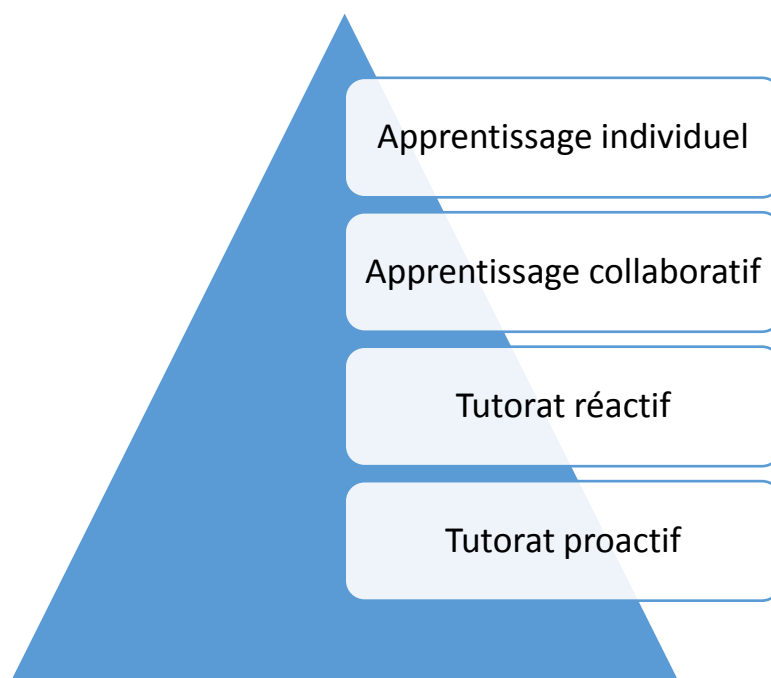


Figure 9. Schéma de quatre modalités pédagogiques

Il ressort de ce chapitre que les objets didactiques, pédagogiques et techniques ont certains effets sur un programme de formation à une langue étrangère en ligne. Le choix d'une méthode didactique, d'une méthode pédagogique et l'utilisation correcte des outils TIC détermineront le succès ou l'échec d'un programme de formation à une langue étrangère en ligne.

Nous tenterons ensuite de proposer une solution permettant de sélectionner l'ensemble des méthodes didactiques et pédagogiques avec l'utilisation des outils en ligne pour un programme de formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

Chapitre 5. Questions et hypothèses de recherche

5.1. Questions de recherche

D'après l'analyse dans les chapitres précédents, les habitudes d'apprentissage et la motivation ont certains effets sur la participation et les résultats obtenus par les étudiants. Il est nécessaire de trouver des solutions avec des méthodes pédagogiques et des méthodes didactiques appropriées pour encourager les étudiants à participer plus activement, obtenir de meilleurs résultats, appliquer la théorie apprise à la réalité est le but des recherches dans ce domaine. De nombreux auteurs ont souligné l'intérêt des méthodes d'apprentissage par la pratique, lors de la réalisation de tâches d'autoapprentissage pour mémoriser les théories apprises.

Comme nous l'avons mentionné dans les sections précédentes, lorsque les outils TIC sont utilisés lors de la mise en œuvre des programmes de formation à une langue étrangère en ligne, certains promoteurs des TIC ont pu croire que ces outils techniques effectueraient la majeure partie du travail des enseignants. Cependant, selon Marquet (2005), il est incontestable qu'outre les objets techniques, il existe deux autres objets importants dans un programme de formation intégrant les outils TIC : les méthodes didactiques et les méthodes pédagogiques. On ne peut les séparer, ou supprimer un de ces trois objets dans une formation à une langue étrangère en ligne.

Dans les programmes de formation à distance en ligne, les classes et les groupes sont souvent accompagnés par un tuteur (Nissen, 2003). Parallèlement à la préparation des outils techniques pour l'enseignement et la pratique à une langue étrangère, au choix de méthodes didactiques et de méthodes pédagogiques appropriées à l'enseignement-apprentissage des langues, la mise au point d'une modalité pédagogique qui convient à la motivation et aux habitudes d'apprentissage

des étudiants, est déterminant pour le succès ou l'échec d'un programme de formation à une langue étrangère en ligne.

Le Vietnam a mis en place des politiques macro-économiques visant à développer l'enseignement des langues étrangères, à encourager l'innovation et à améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment avec le numérique. Cependant, dans les formations actuelles (sans ou avec la présence limitée d'un tuteur) à une langue étrangère en ligne au Vietnam, malgré les investissements importants, les résultats des étudiants étaient faibles, le taux d'abandon est plus élevé que celui dans les formations hybrides (avec la présence permanente d'un tuteur).

Face à ce constat, se posent des questions sur la méthode pédagogique et les modalités de travail :

1. Quelle modalité pédagogique convient mieux aux habitudes d'apprentissage des étudiants dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam : le tutorat proactif ou le tutorat réactif ?

2. Quelle modalité pédagogique améliore la participation des étudiants aux activités d'apprentissage et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam : l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage individuel ?

3. Quelle combinaison entre les modalités pédagogiques donne les meilleurs résultats et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam ?

Afin de trouver les réponses à ces questions, nous avons dans une première phase examiné les perceptions de 259 étudiants ayant suivi le cours d'anglais en ligne dans le cadre de leurs études universitaires dans une université publique (Pham Ngoc Thach, Tang Ba Hoang, & Nguyen Quang Vinh, 2013) à l'aide d'un questionnaire.

Dans une seconde phase, nous avons réalisé une expérimentation avec 392 étudiants et 16 tuteurs participant au programme de formation à la langue anglaise en ligne dans l'établissement d'enseignement susmentionné. Nous avons recueilli et analysé les traces informatiques stockées sur le dispositif de formation en ligne utilisé par ce programme de formation.

5.2. Hypothèses de recherche

Toujours selon les éléments présentés dans les sections précédentes, les habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens sont généralement passives. Les étudiants ont une faible autodiscipline et une dépendance excessive à l'égard de l'enseignant. Leur motivation provient souvent des facteurs externes (obligations de la part de leurs familles, apprendre à réussir les examens, terminer le cours, terminer le trimestre...). Ils font toujours attention au suivi du tuteur. C'est pourquoi nous formulons trois hypothèses qui concernent le choix des modalités pédagogiques appropriées pour encourager les étudiants à participer activement aux activités d'apprentissage, limiter les effets des mauvaises habitudes des étudiants en apprentissage, aider le tuteur à ne pas perdre trop de temps et d'énergie à surveiller la classe et garantir néanmoins la qualité du programme de formation.

1. Le tutorat proactif convient mieux aux habitudes d'apprentissage des étudiants dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

2. L'apprentissage collaboratif améliore la participation des étudiants aux activités d'apprentissage et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

3. La combinaison entre le tutorat proactif et l'apprentissage collaboratif donne les meilleurs résultats et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

5.3. Modèles de référence

Notre recherche est inspirée par les études, les modèles de recherche précédents sur la formation en ligne, la formation en ligne à une langue étrangère et le tutorat en ligne, de certains auteurs tels que Nissen (2003), Temperman (2013), De Lievre & Depover (2001), Gounon, Leroux, & Dubourg (2004), Lebrun (2007a, 2007b).

Le travail de recherche de Nissen (2003) concerne le tutorat de petits groupes et le tutorat des individus, dans un programme de formation à une langue étrangère à distance, selon la perspective actionnelle, avec trois hypothèses de recherche. L'auteure ont effectué deux observations contrôlées sur les personnes formées. L'analyse se concentre sur un pré-test et un post-test, des tâches effectuées dans le processus d'apprentissage, des formulaires d'auto-régulation et une étude de l'interaction. Les observations n'ont confirmé qu'une partie des hypothèses : dans le processus d'apprentissage, les petits groupes évoluent différemment. Les apprenants obtiennent de meilleurs résultats dans le processus d'apprentissage qu'aux tests. Mais les résultats du post-test ne s'améliorent pas significativement. La supériorité de l'apprentissage en petits groupes tutorés n'a pas pu être prouvée, du moins pour la tâche et le contexte observés. Le facteur déterminant pour l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne semble être la présence d'un tuteur.

De notre point de vue, le tuteur doit consacrer beaucoup de temps pour les groupes tutorés et aussi pour le tutorat des individus.

Temperman (2013) s'intéresse à l'apprentissage collaboratif, au tutorat en grands groupes, dans le contexte d'une nécessité d'encadrement des grands groupes d'étudiants participant à des activités collaboratives à distance en raison du coût qui doit rester maîtrisé. L'une des solutions alternatives au tutorat humain est envisagée par l'assignation de rôles de régulation et la mise en œuvre d'une visualisation du processus d'apprentissage collaboratif. Le chercheur s'est appuyé sur deux expériences dans le même contexte de formation et ont utilisé un scénario

pédagogique identique. En exploitant les traces générées par l'activité des étudiants dans l'environnement d'apprentissage à distance et le processus réel, le chercheur ont identifié dans l'action pédagogique les facteurs manipulés et causant des modifications possibles de leurs résultats. Cette logique d'identification a amené le chercheur à mettre en évidence ce qui fonctionne (ou ne fonctionne pas) dans un contexte de l'apprentissage collaboratif en ligne.

Notre remarque est que, lorsqu'il n'y a pas la présence d'un tuteur, les étudiants ont besoin d'un bon sens d'autodiscipline.

De Lievre et Depover (2001) ont étudié deux modalités d'intervention du tuteur : le tutorat réactif et le tutorat proactif, en soulignant les contributions de ces deux modalités de tutorat dont les étudiants peuvent bénéficier du cadre d'un hypermédia d'apprentissage. En plus du recours possible à la présence d'un tuteur, les étudiants peuvent utiliser des outils cognitifs, des outils métacognitifs ainsi que des outils d'aide à la navigation. Les interventions des tuteurs sont mises en œuvre de deux manières : d'une part, en mode réactif et, d'autre part, en mode proactif. Les résultats de ces chercheurs montrent que l'utilisation du tutorat proactif a un effet significatif sur l'utilisation de tous les outils et que ces effets se distinguent par les fonctions remplies par les outils d'aide déployés.

Il apparaît ici que le tutorat réactif demande toujours aux étudiants une autodiscipline de leur part.

Gounon, Leroux et Dubourg (2004) ont également étudié deux modalités d'intervention des tuteurs : le tutorat réactif et le tutorat proactif, témoignant d'un manque d'attention pour l'accompagnement des étudiants dans la formation en ligne, préjudiciable à la formation. Les chercheurs ont proposé un modèle descriptif de tutorat qui peut servir de base pour guider la définition des spécifications du système de soutien aux étudiants pour les tâches et les outils de support. Il ressort que même si on a des outils de support, le tutorat réactif demande toujours une autonomie auprès des étudiants dans leur apprentissage en ligne.

Les études de Lebrun (2007a, 2007b) portent sur l'intégration de l'innovation pédagogique (avec ou sans TIC), sur la valeur ajoutée de l'utilisation des TIC dans l'éducation, principalement dans les dispositifs pédagogiques élaborés autour des facteurs de l'apprentissage. L'auteur préconise d'avoir un dosage approprié de trois modalités pédagogiques : modalité réactive, modalité proactive et modalité interactive. Toutefois sa recherche n'a pas fait la comparaison entre l'apprentissage collaboratif et l'apprentissage individuel, et c'est précisément ce que nous allons introduire.

5.4. Méthodes de recherche

Dans cette recherche, nous avons opté pour un méthode de recherche mixte et pour un design exploratoire dans la conception séquentielle (Creswell & Clark, 2017) pour le recueil et l'analyse de différentes sources de données.



Figure 10. Le design exploratoire

Source : Creswell et al. (2017), Aldebert & Rouziès (2011)

Dans la première étape de notre recherche, nous avons utilisé parallèlement les méthodes quantitatives et qualitatives dans une enquête (avec des questions fermées et ouvertes) pour découvrir les thèmes à traiter concernant l'enseignement-apprentissage sur un dispositif de formation à la langue anglaise.

Cet élément est protégé par les droits d'auteurs

Figure 11. Le design exploratoire inspiré de Creswell et al. (2017) et d'Aldebert & Rouziès (2011)

Les méthodes quantitatives ont été utilisées dans l'enquête avec des questions fermées auprès des étudiants d'un dispositif d'enseignement-apprentissage d'anglais en ligne pour identifier les difficultés et les principaux facteurs affectant la formation à une langue étrangère en ligne. Elles nous ont aussi permis de saisir les régularités dans les comportements (commentaires, opinions) des étudiants, les liens entre les variables, d'estimer la fiabilité des résultats établis sur nos échantillons de recherche (Martin, 2012).

En même temps, les méthodes qualitatives et les raisonnements sont utilisés dans notre recherche pour analyser des données recueillies à partir des questions ouvertes dans la même enquête, dans le but de connaître les opinions, les commentaires des étudiants et de les classer par les thèmes concernant l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne (didactique, pédagogie, technique, finance, autres...).

Ensuite, dans la deuxième étape, nous avons utilisé ces thèmes pour conduire une expérimentation sur un autre dispositif de formation à la langue anglaise (avec le modèle de conception de groupe de comparaison pré-post-post-test). Cette expérimentation nous a permis de générer des données qui étaient analysées quantitativement.

La statistique nous permet de mesurer plus rigoureusement les variables définies (Giordano & Jolibert, 2016). Elle nous offre des outils pour nous accompagner dans

nos raisonnements, dans notre démarche empirique, dans notre analyse des données. Les méthodes quantitatives et les raisonnements sont utilisés dans notre recherche pour analyser des données produites par le codage des traces d'archive dans une expérimentation ayant le but de mesurer les résultats obtenus par les étudiants lors des activités d'enseignement-apprentissage des langues en ligne. Les informations chiffrées (pour les étudiants : les scores au pré-test, la durée de travail en ligne, le pourcentage des activités achevées, le nombre de messages envoyés aux forums, le nombre d'enregistrements partagés dans l'espace dédié, les scores au post-test ; et pour les tuteurs : la durée de travail en ligne, le nombre de messages personnels envoyés, le nombre de messages personnels lus et traités, le nombre de messages envoyés aux forums de leur classe) sont utilisées pour étayer nos raisonnements.

5.4.1. Méthode de recherche pour l'enquête

Nous avons mené l'enquête auprès d'étudiants (pour connaître leurs perceptions, leurs évaluations et leurs suggestions) inscrits dans programme de formation à la langue anglaise utilisant le dispositif de formation en ligne intitulé *English Discoveries Online* (EDO), acheté et mis en œuvre par l'Université de Hanoi et dédié à ses programmes de formation à la langue anglaise.

Le principal outil de recueil de données a été un questionnaire prédéfini qui a inclus 11 questions divisées en 3 parties.

La première partie avec 3 questions dans lesquelles les 2 premières questions ont eu le but d'identifier le nom complet, le nom d'utilisateur des répondants dans le programme (facultatif). La troisième question a eu le but de déterminer la durée d'utilisation du programme (en fonction du nombre de mois).

La deuxième partie a consisté à rédiger les énoncés qui permettent de mesurer les facteurs affectant l'efficacité du programme. Les questions 4 à 9 sont des échelles de Likert à 5 options, permettant de recueillir des informations sur les perceptions et les opinions des étudiants (confiance, satisfaction, facilité d'utilisation) et de

savoir à quel niveau de compétence en langue étrangère les étudiants se sont sentis confiants, satisfaits ou utiles.

La troisième partie avec les deux dernières questions ouvertes pour mesurer le nombre de retours et suggestions d'amélioration liés à l'efficacité du dispositif EDO ; et pour déterminer l'impact sur ce dispositif des facteurs : didactique, pédagogie, technique, et autres.

La population interrogée est l'ensemble des étudiants utilisant ce dispositif à l'Université de Hanoi (environ 300 étudiants). Nous avons recueilli un total de 259 questionnaires valides.

Les données quantitatives et qualitatives après le recueil ont été codées, entrées, nettoyées, traitées, et analysées à l'aide du logiciel statistique SPSS version 22.0, avec les statistiques descriptives telles que la fréquence, la valeur moyenne ; avec les tests hypothétiques à déduction pour les taux globaux et les moyennes.

Pour chaque unité de mesure, des tests d'effectif (statistique descriptive) et des tests du khi-deux (tableaux croisés) ont été utilisés.

Nous avons utilisé des échelles de Likert à 4 ou 5 options dans l'enquête. Nous avons obtenu ce calcul :

- Pour une échelle de Likert à 5 options :

$$\text{Plage} = (\text{valeur maximum} - \text{valeur minimum}) / n = (5-1)/5 = 0.8$$

- Pour une échelle de Likert à 4 options :

$$\text{Plage} = (\text{valeur maximum} - \text{valeur minimum}) / n = (4-1)/4 = 0.75$$

La signification des options était la suivante :

- Pour une échelle de Likert à 5 options :

1.00 – 1.80 : Extrêmement confiant / Extrêmement satisfait / Extrêmement utile

1.81 – 2.60 : Très confiant / Très satisfait / Très utile

2.61 – 3.40 : Confiant / Satisfait / Utile

3.41 – 4.20 : Légèrement confiant / Légèrement satisfait / Légèrement utile

4.21 – 5.00 : Pas du tout confiant / Pas du tout satisfait / Pas du tout utile.

Ou :

1.00 – 1.80 : Compréhension orale

1.81 – 2.60 : Compréhension écrite

2.61 – 3.40 : Production orale

3.41 – 4.20 : Grammaire

4.21 – 5.00 : Autre.

- Pour une échelle de Likert à 4 options :

1.00 – 1.75 : Moins de 10%

1.76 – 2.50 : 10%-20%

2.51 – 3.25 : Plus de 20%

3.26 – 4.00 : Autre pourcentage.

Les tableaux croisés établis à deux entrées ou à entrées multiples ont permis une variété de tests et de mesures d'associations. La structure du tableau et l'ordre des catégories ont déterminé les tests ou mesures à effectuer¹². Le test du khi-deux a

¹²

https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/fr/SSLVMB_22.0.0/com.ibm.spss.statistics.help/spss/base/idh_xtab.htm

établi les tableaux d'une variable en catégories et a calculé une statistique khi-deux¹³.

Les résultats de cette enquête seront présentés dans le Chapitre 6.

5.4.2. Méthode de recherche pour l'expérimentation

Afin d'avoir une évaluation plus détaillée et des recommandations possibles pour la mise en œuvre d'un programme de formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam, nous avons conduit une expérimentation avec 392 étudiants répartis en 16 classes de première année de deux facultés de formation à la langue anglaise (qui dispensent un module de cours d'anglais en ligne obligatoire auprès des étudiants en première et deuxième année) de l'Université de Hanoi, dont 8 classes du Département d'anglais (DA), 8 classes sélectionnées au hasard sur un total de 21 classes du Département de formation générale (DFG), en fonction de la volonté de participation des enseignants.

Les 16 classes ont été divisées en quatre groupes, correspondant à quatre modalités pédagogiques. Pour le premier groupe, nous avons utilisé le tutorat proactif en combinaison avec l'apprentissage collaboratif ; le tutorat proactif et l'apprentissage individuel (personnel, pas de regroupement) pour le deuxième groupe ; le tutorat réactif et l'apprentissage collaboratif pour le troisième groupe ; et finalement le tutorat réactif et l'apprentissage individuel pour le quatrième groupe.

13

https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/fr/SSLVMB_22.0.0/com.ibm.spss.statistics.help/spss/base/idh_ntch.htm

Tableau 3. Répartition de classes selon les modalités pédagogiques

	Tutorat	
Apprentissage	<i>Proactif</i>	<i>Réactif</i>
<i>Collaboratif</i>	4 classes (2 classes DA + 2 classes DFG)	4 classes (2 classes DA + 2 classes DFG)
<i>Individuel</i>	4 classes (2 classes DA + 2 classes DFG)	4 classes (2 classes DA + 2 classes DFG)

Les quatre modalités pédagogiques sont mises en œuvre dans le dispositif de formation à la langue anglaise en ligne intitulé *HANU English Language Learning Online* (HELLO), conçu et développé par les enseignants de l'Université de Hanoi, en utilisant la plate-forme Moodle.

Nous avons un échantillon de recherche de 392 participants qui représentent les deux types d'étudiants : spécialisés en langues étrangères et non spécialisés en langues étrangères.

Les groupes travaillant en modalité d'apprentissage collaboratif sont répartis encore une fois en équipes de trois à cinq étudiants de façon aléatoire.

Seize tuteurs venant de ces deux départements ont aussi participé à notre expérimentation.

Nous avons traité les données suivantes :

- Pour les étudiants : les scores au pré-test, la durée de travail en ligne, le pourcentage des activités achevées, le nombre des messages envoyés aux forums, le nombre d'enregistrements partagés dans l'espace dédié, et les scores au post-test.
- Pour les tuteurs : la durée de travail en ligne, le nombre des messages personnels envoyés, le nombre des messages personnels lus et traités, le nombre des messages envoyés aux forums de leur classe.

Pour chaque variable, les tests d'analyse de la variance à mesures répétées ont été utilisés. Ces données ont été traitées au moyen du logiciel SPSS, version 22. Cette méthode permet de tester l'hypothèse moyenne des groupes de l'échantillon avec la possibilité de commettre des erreurs n'est que de 5%. Lorsqu'il y a une différence entre les groupes d'observateurs, il est possible d'analyser plus avant (ANOVA – Tests postérieurs) pour déterminer la différence entre ceux-ci et les tests Turkey, LSD, Bonferroni, Duncan. L'objectif de l'analyse approfondie d'ANOVA est de voir s'il existe une différence significative entre les groupes concernés. Les tests répétés d'analyse de variance (ANOVA à mesures répétées) introduit une variable interaction entre les facteurs lorsque la même mesure est effectuée plusieurs fois avec le même sujet ou la même observation.

Dans notre recherche, nous avons utilisé cette méthode pour analyser les résultats des étudiants participant à deux tests (test d'entrée ou pré-test et test de sortie ou post-test) afin de déterminer s'il y a eu statistiquement une différence significative entre les quatre groupes (tutorat proactif, tutorat réactif, apprentissage collaboratif et apprentissage individuel).

Tableau 4. Hypothèses selon les modalités pédagogiques

	Tutorat	
Apprentissage	<i>Proactif</i> (H1)	<i>Réactif</i>
<i>Collaboratif</i> (H2)	Groupe 1 (PC-H3)	Groupe 3 (RC)
<i>Individuel</i>	Groupe 2 (PI)	Groupe 4 (RI)

Notes :

- H1 : Hypothèse 1.
- H2 : Hypothèse 2.
- H3 : Hypothèse 3.
- Groupe 1 : PC (Tutorat Proactif et Apprentissage Collaboratif).
- Groupe 2 : RC (Tutorat Réactif et Apprentissage Collaboratif).
- Groupe 3 : PI (Tutorat Proactif et Apprentissage Individuel).
- Groupe 4 : RI (Tutorat Réactif et Apprentissage Individuel).

Les résultats de cette expérimentation seront présentés dans le Chapitre 7.

DEUXIÈME PARTIE – EXPÉRIMENTATIONS

Chapitre 6. Étude des usages des TIC pour l'apprentissage d'une langue étrangère

6.1. Description de la première enquête sur le terrain

6.1.1. Raisons et circonstances de l'enquête

Nous avons mené cette enquête pour mettre en œuvre un programme de formation en ligne intitulé *English Discoveries Online* (en abrégé EDO) à l'Université de Hanoi. Nous avons réalisé une étude de la perception des étudiants (confiance, satisfaction).

6.1.2. Description des participants à l'enquête

Il s'agit d'une enquête portant sur un total de 263 étudiants de langue étrangère (anglais) de la promotion 2013-2017, qui ont une option « Cours en ligne » utilisant le dispositif EDO du niveau Intermédiaire 1 au niveau Avancé 3. Ils ont commencé le premier semestre en première année (2013-2014) et terminé les cours au quatrième semestre en seconde année (2014-2015), soit une durée de 24 mois d'apprentissage. Les modalités pédagogiques utilisées dans la formation sont le tutorat réactif et l'apprentissage individuel.

6.1.3. Lieu de l'enquête

L'Université de Hanoi (anciennement Université des Langues Étrangères de Hanoi), établie en 1959 à Hanoi, est une institution de recherche et de formation en langues étrangères. Elle offre des diplômes de licence en 10 langues dont l'anglais, le français, le chinois, le japonais, le coréen, le russe, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le portugais. Les maîtrises et les doctorats sont offerts en russe, anglais, français et chinois. Les langues offertes comme deuxième langue étrangère

sont le bulgare, le hongrois, le polonais, le tchèque, le slovaque, le roumain et le thaï.

Nous considérons cette université comme représentative des institutions d'enseignement de langues étrangères au Vietnam.

6.1.4. Description du programme EDO

Il s'agit d'un dispositif de formation à la langue anglaise en ligne conçu par Edusoft, qui tend à aider les étudiants à améliorer leurs compétences en anglais (les quatre compétences linguistiques).

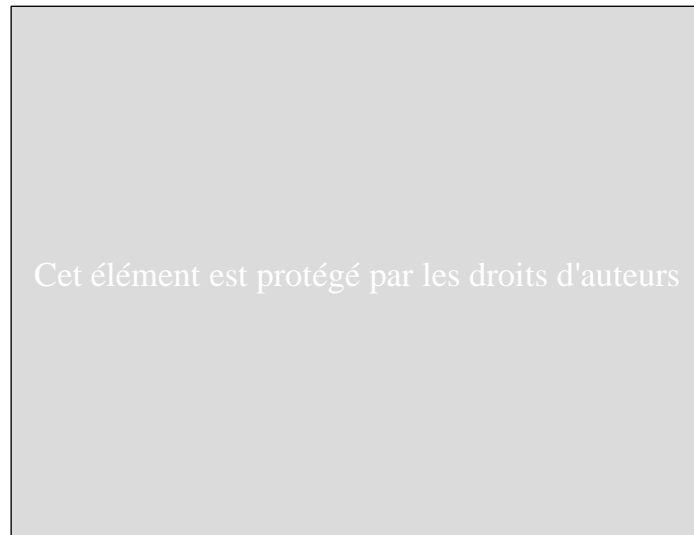


Figure 12. EDO – dispositif de formation à la langue anglaise en ligne

Selon les documents publiés par Edusoft, avec une durée totale d'environ 1000 heures, le dispositif peut être adapté à la plupart des personnes qui veulent améliorer leurs compétences en anglais. Les contenus sont divisés en 3 niveaux : Débutant, Intermédiaire et Avancé.

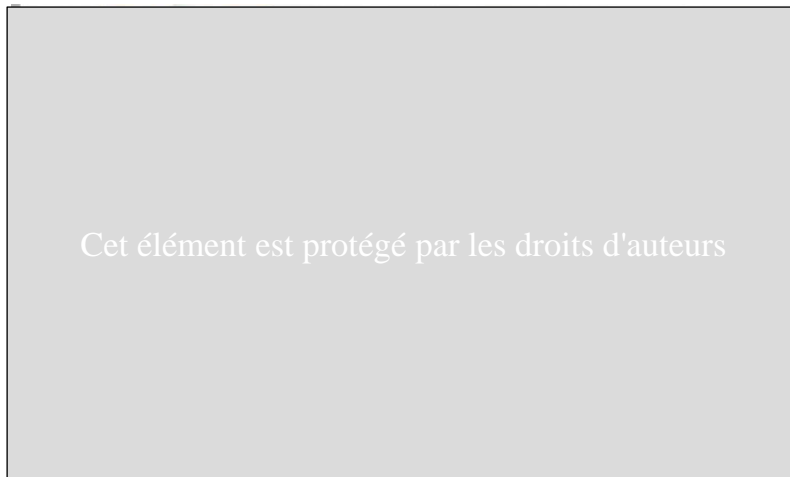


Figure 13. Division en trois niveaux Débutant, Intermédiaire et Avancé

Chaque niveau a trois cours (Débutant 1-2-3, Intermédiaire 1-2-3, Avancé 1-2-3).

Chaque cours a huit unités. Les sujets de chaque leçon du programme sont basés sur les recommandations du CECRL.

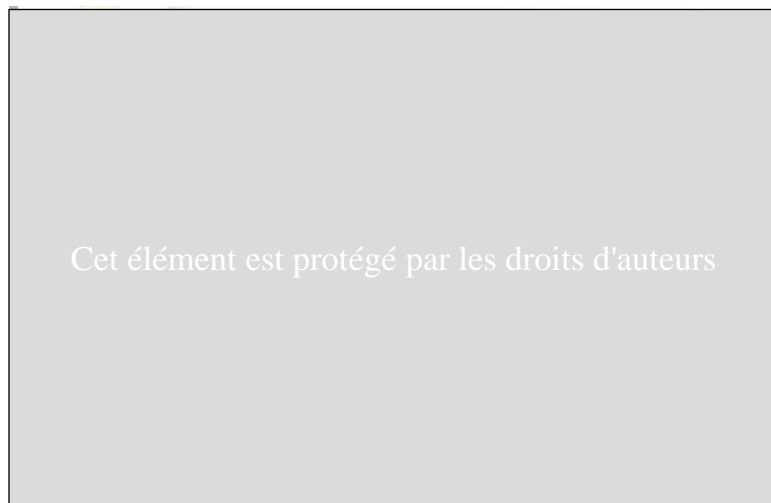


Figure 14. Huit unités dans chaque cours

Chaque unité a de 5 à 7 modules qui peuvent aider les étudiants à progresser dans leur pratique des compétences nécessaires en anglais : CO, CE, PO, PE et la grammaire.

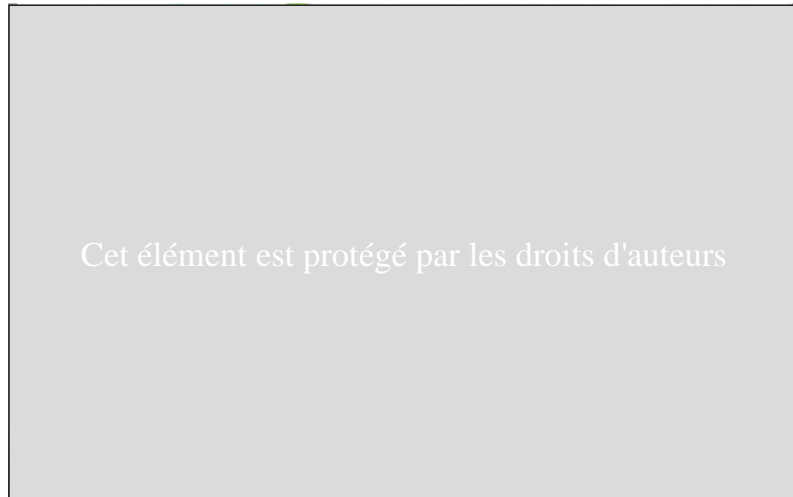


Figure 15. Quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire, écrire) et la grammaire

Chaque module a un processus qui représente similairement les étapes dans l'enseignement traditionnel de langue étrangère : Explorer – Pratiquer – Test.

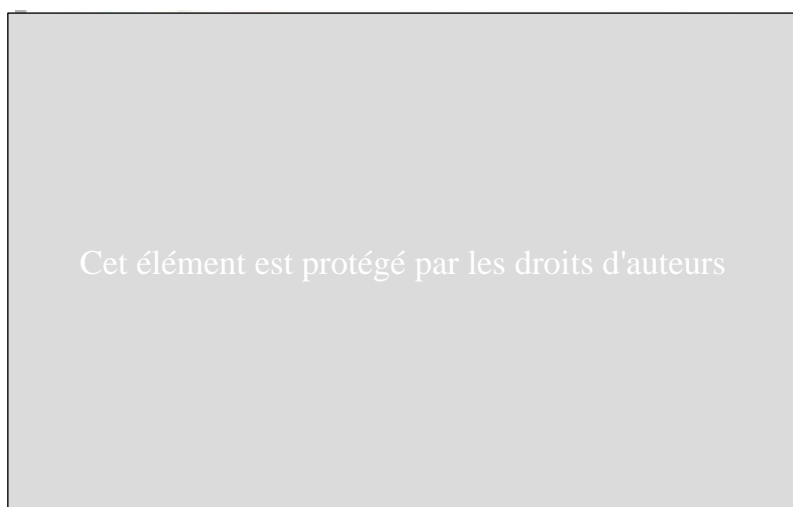


Figure 16. Trois étapes d'apprentissage dans chaque module

Toutes les leçons du dispositif sont mises en pratique sous forme audiovisuelle avec des outils pour l'enregistrement sonore, la reconnaissance de la voix, la discussion ou la participation à des conversations, l'écoute des morceaux de son et la vision des morceaux de vidéo en ligne.

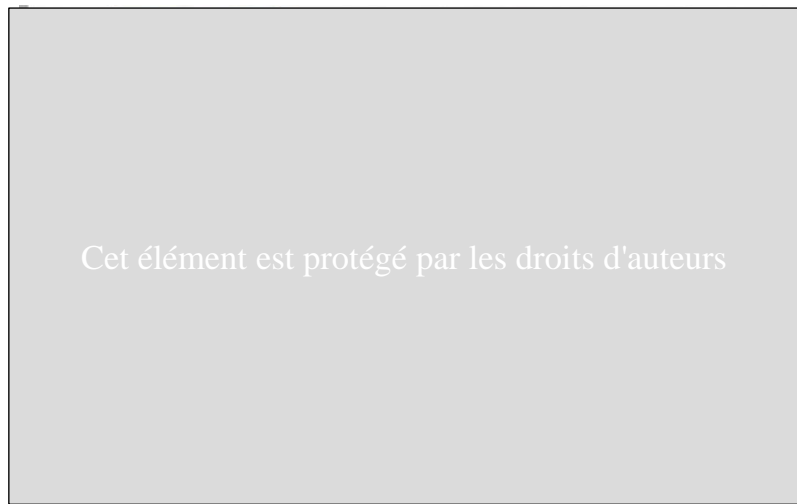


Figure 17. Leçons conçues et construites sous forme audiovisuelle

Le logiciel fournit des milliers d'exercices (choix multiple, question à trou, question à réponses intégrées, séquençage, *etc.*) servant à la pratique de l'écoute, à la prononciation, à la lecture, à la grammaire, au vocabulaire, à la compréhension des idiomes...



Figure 18. Type d'exercice : question à réponses intégrées

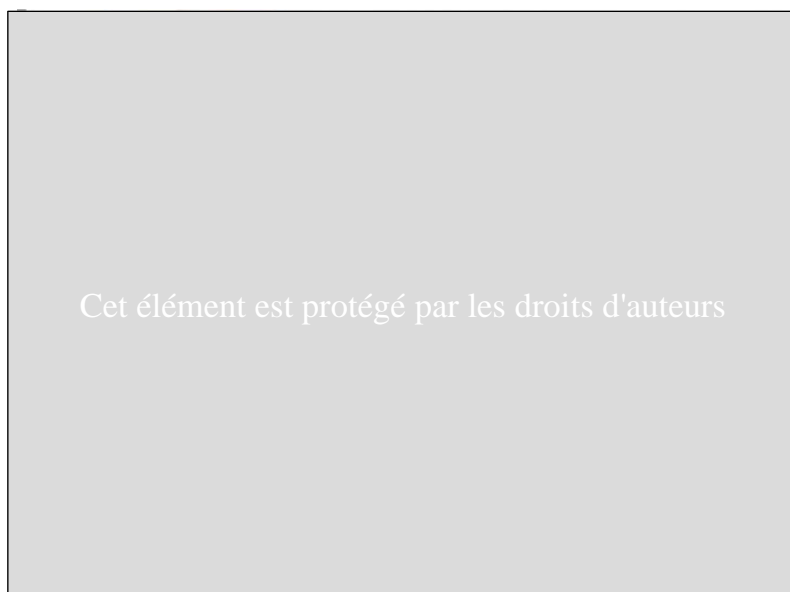


Figure 19. Type d'exercice : choix multiple

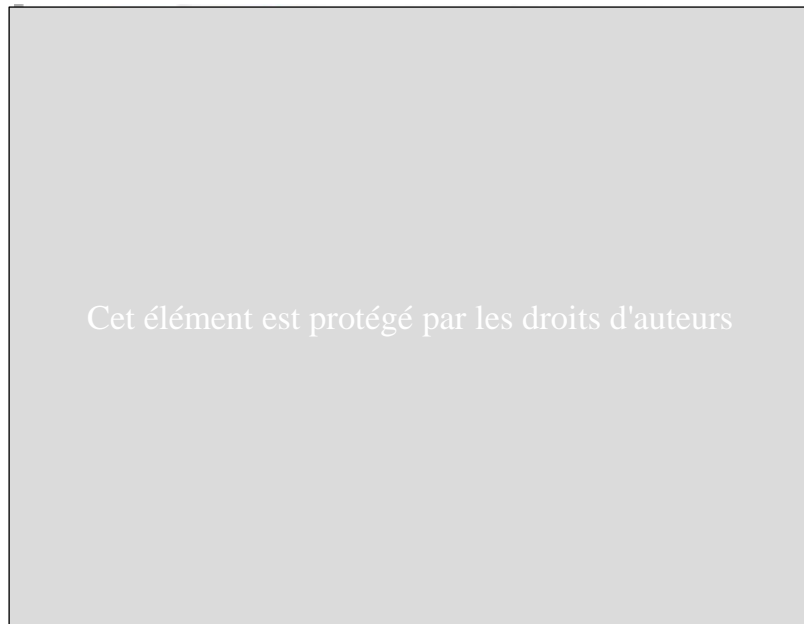


Figure 20. Type d'exercice : séquençage



Figure 21. Une variété d'exercices

Les étudiants peuvent choisir les compétences et les contenus préférés et qu'ils veulent apprendre en premier ; sauvegarder les résultats d'apprentissage ; suivre leurs progressions dans le dispositif.

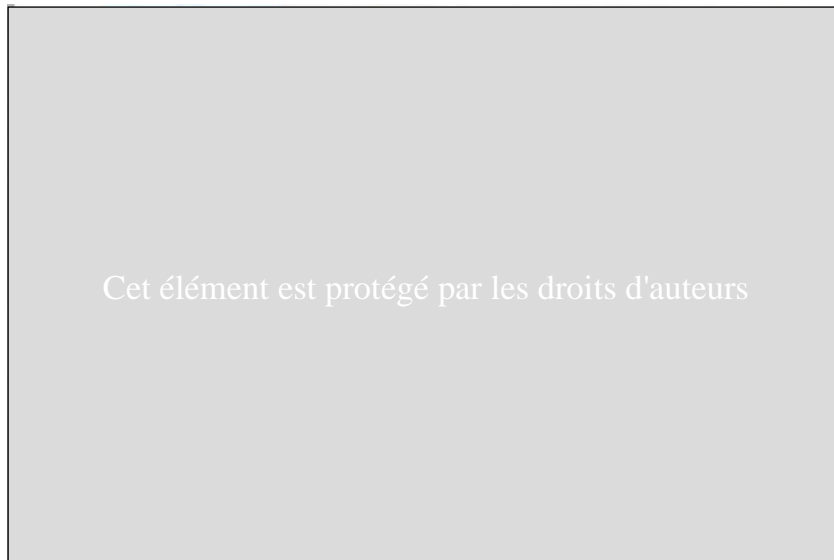


Figure 22. Interface de travail des étudiants dans une leçon



Figure 23. Système de gestion des traces d'apprentissage des étudiants

Les étudiants ont pu utiliser les outils pour la référence personnelle (dictionnaire audio bilingue, dossiers personnels, manuel de grammaire animée...).



Figure 24. Manuel de grammaire

Les outils de communication (forums, e-mails internes) sont fournis dans le but d'encourager la communication entre les étudiants et leur enseignant et entre les étudiants eux-mêmes.

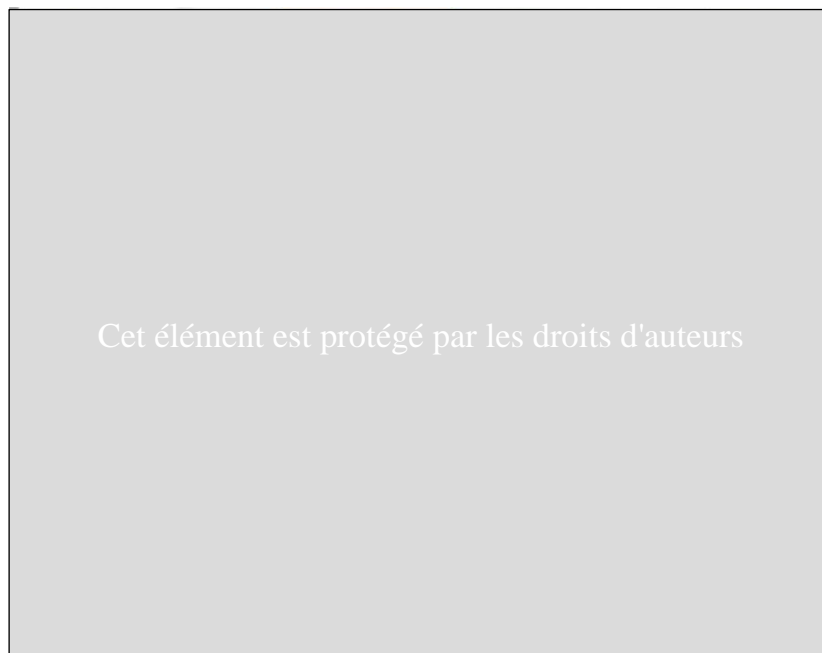


Figure 25. Outils de communication et outils pour la référence personnelle

Après avoir terminé les niveaux d'apprentissage dans le dispositif, les étudiants sont susceptibles d'avoir acquis les connaissances et développé les compétences requises pour participer à des tests standards internationaux tels que IELTS, TOEFL, TOEIC, ESOL, ALTE... Plus précisément, les étudiants sont capables d'obtenir la note 6,5 à l'IELTS, 850 au TOEIC ou 577 au TOEFL.

Concernant l'approche pédagogique, il s'agit d'une formation centrée sur l'étudiant, d'un environnement d'enseignement-apprentissage par sujet, d'une orientation communicative et sociolinguistique, d'une priorité aux compétences linguistiques en production et en réception.

Le dispositif dispose d'un système de gestion qui permet à l'enseignant de suivre les traces de progression de leurs étudiants, de créer des parcours d'apprentissage individualisés, de créer des nouveaux contenus, de voir les webfolios, de communiquer avec leurs étudiants et les autres enseignants.

6.1.5. Mise en œuvre à l'Université de Hanoi

Afin d'améliorer la qualité de ses programmes de formation, à partir de 1998, l'Université de Hanoi a cherché, testé et appliqué différents logiciels de formation à une langue étrangère.

Pour se préparer à la mise en œuvre de ces programmes, l'UH a mené des recherches sur les contenus, la structure, les avantages et les inconvénients possibles d'un tel programme.

Les dirigeants de l'UH ont décidé de le mettre en œuvre dans l'espoir que ce dispositif aiderait l'université à élargir leur programme de formation et à développer davantage de programmes conjoints de formation grâce à une bonne formation à une langue étrangère et à améliorer la qualité de la formation et à réduire le coût de formation. Ils ont demandé aux responsables de facultés et d'unités concernées

d'organiser et de mettre en œuvre le dispositif dans tous les programmes de formation en anglais de l'UH.

Le bureau d'assistance EDO a été créé pour le soutien des parties concernées : organiser les sessions d'instruction à l'utilisation du programme pour les tuteurs et les étudiants ; aider les tuteurs à gérer les activités d'enseignement-apprentissage en ligne ; recevoir des commentaires, des feedbacks venant des étudiants, des tuteurs, des départements de formation lors de la mise en œuvre.

Après avoir participé à ces sessions, les tuteurs et les étudiants ont reçu un compte d'utilisateur du dispositif. Le compte de tuteur est indéfini, tandis que le compte d'étudiant était valable pour un an et pouvait être renouvelé si l'étudiant continuait son apprentissage dans ce dispositif.

Le bureau a signé un contrat avec chaque tuteur pour le suivi d'environ 100 étudiants en ligne. Le tuteur a dû faire un rapport mensuel sur l'utilisation du programme dans sa classe en ligne.

Les tâches du tuteur décrites dans ce contrat sont les suivantes¹⁴ [traduction libre] :

- Gérer et superviser les étudiants en ligne dans le dispositif selon le calendrier établi par l'Université ; être chargé de superviser environ 100 étudiants ; être en ligne au moins 16 heures par mois pour le suivi des étudiants ; et communiquer aux étudiants (par chat, par courriel interne...) au moins 4 fois par mois.
- Rencontrer en face à face et répondre aux questions des étudiants au moins une fois par mois à l'endroit choisi par l'enseignant et les étudiants.
- Faire un rapport sur l'apprentissage des étudiants au moins une fois par mois, et recevoir une rémunération selon le contrat signé.

¹⁴ Contrat de gestion des étudiants sur le réseau, Bureau EDO, Université d'Hanoi.

- Proposer les initiatives et les changements nécessaires pour augmenter l'efficacité du dispositif.
- Participer activement à des formations professionnelles liées à l'utilisation du programme et organisées par le Bureau EDO.

Les tâches des étudiants sont décrites dans les documentations du dispositif :

- Faire tous les exercices assignés par l'enseignant dans le dispositif.
- Contacter l'enseignant ou le Bureau EDO s'il y a des problèmes dans leur apprentissage.
- Lire et répondre à des questions dans l'article paru dans la partie *Journal*.
- Utiliser l'outil forum pour envoyer et répondre aux questions des étudiants de la classe.

Lors de sa mise en œuvre, le programme a présenté quelques avantages. Le plus grand était la grande détermination des dirigeants de l'Université. Deuxièmement, le programme a reçu le soutien des responsables de différents facultés, départements de formation. Troisièmement, les enseignants ont été enthousiastes au début de la formation. Quatrièmement, tous les étudiants ont bénéficié des séances de formation à l'utilisation.

Cependant, après un certain temps, il y a eu des difficultés dans la mise en œuvre du programme. La plus grande fut qu'il n'y avait pas encore eu d'expérience précédente au Vietnam à grande échelle d'un tel programme. La deuxième difficulté était relative aux infrastructures. Bien que l'Université ait équipé plus de serveurs et augmenté le débit des connexions Internet, aux heures de pointe la connexion au site EDO était encore lente. Certains accessoires tels que les écouteurs, les microphones déjà utilisés pendant une longue période ont eu des problèmes de fonctionnement lors de l'utilisation. La troisième difficulté était relative à la compétence d'utilisation en informatique et à l'habitude d'apprentissage des

étudiants. Certains étudiants ont présenté une aptitude limitée à utiliser les outils TIC. Certains n'étaient pas très actifs dans l'apprentissage. La quatrième difficulté était relative à la rémunération des tuteurs. Il s'agissait du temps consacré et de l'argent payé aux tuteurs travaillant en ligne. Les tuteurs participant à cette formation ont eu beaucoup d'enthousiasme. Mais la plupart d'entre eux ont dû travailler à la fois en cours traditionnels et en ligne, et n'avaient alors plus de temps pour la préparation pour leurs cours en ligne qui exigeaient davantage de temps de travail. Et paradoxalement, ils ont reçu des salaires égaux ou inférieurs aux cours traditionnels.

À la fin du programme (au quatrième semestre), les statistiques de fréquentation montrent que le taux de participation aux cours du niveau Avancé 3 est beaucoup moins élevé que celui du niveau Intermédiaire 1.

Tableau 5. Statistique de participation des étudiants en ligne au quatrième semestre

Niveau	Nombre d'étudiants travaillant sur le site (<i>Le nombre d'heures total est plus zéro</i>)	Nombre d'abandons (<i>Le nombre d'heures est zéro</i>)
Intermédiaire 1	231	30
Avancé 3	77	186

Désireux de trouver la cause de ce phénomène, nous avons mené une enquête sur l'opinion des étudiants à propos de ce programme.

6.1.6. Description du questionnaire

Comme nous l'avons déjà mentionné, le questionnaire que nous avons préparé comprend 11 questions. Les deux premières questions sont utilisées pour identifier les répondants (nom complet, nom d'utilisateur – pas obligatoire). La troisième question pour savoir le temps d'utilisation du programme par mois (*By the end of last academic year (May 2013), how many months had you used EDO?*). La

quatrième question concerne la confiance des étudiants lors de l'utilisation du programme (*How confident are you in using EDO?*). La cinquième question porte sur la satisfaction dans l'apprentissage des macro-compétences à travers le programme (*Which macro skill do you think is the most satisfied with EDO?*). La sixième question concerne la satisfaction de l'étudiant avec le programme entier (*What is your overall satisfaction with EDO?*). La septième question demande quelles macro-compétences sont les plus utiles dans le programme (*According to your opinion, which macro skill in EDO is the most useful?*). La huitième question concerne l'évaluation globale de l'utilité d'interagir avec le programme (*What's your overall assessment of the usefulness of interaction with EDO?*). La neuvième question porte sur la contribution de l'interaction avec le programme aux résultats de l'examen de fin deuxième semestre l'année dernière (*Approximately to which extent the interaction with the content of EDO contributed to the results of your semester two test last year?*). La dixième question porte sur la principale limitation de l'interface dans le contenu du programme (*What is the main default of interface on the contents of EDO?*). La dernière question porte sur les solutions possibles qui peuvent motiver les étudiants à utiliser le programme (*What could be done to make you more motivated to use EDO?*).

6.2. Résultats

6.2.1. La confiance des étudiants

Les réponses des étudiants ont été codées sur une échelle de Likert à 5 options :

- 1. Extrêmement confiant
- 2. Très confiant
- 3. Confiant
- 4. Légèrement confiant
- 5. Pas du tout confiant

Tableau 6. Confiance des étudiants

N	Valide	209
	Manquante	50
Moyenne		3,02
Erreur standard de la moyenne		,064
Médiane		3,00
Mode		3
Écart-type		,925
Variance		,855
Intervalle		4
Minimum		1
Maximum		5

Nous constatons qu'en terme de confiance, les étudiants sont globalement confiants car la valeur moyenne était 3,02.

Tableau 7. Effectifs de la confiance des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1. Extrêmement confiant	16	6,2	7,6	7,7
	2. Très confiant	28	10,8	13,4	21,1
	3. Confiant	112	43,2	53,6	74,6
	4. Légèrement confiant	42	16,2	20,1	94,7
	5. Pas du tout confiant	11	4,2	5,3	100,0
	Total	209	80,7	100,0	
Manquante	Système manquant	50	19,3		
Total		259	100,0		

Plus de la moitié (la moyenne = 53,6%) des étudiants participant à cette formation sont confiants quant à l'efficacité du programme EDO, comme le suggère aussi la figure ci-dessous.

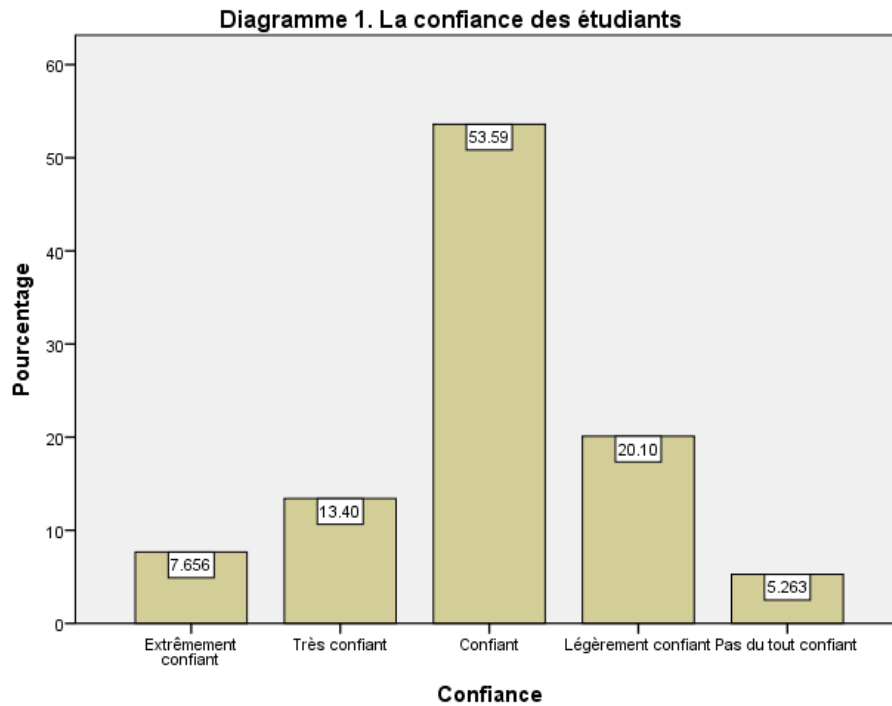


Figure 26. Confiance des étudiants

6.2.2. La durée d'apprentissage dans le programme EDO

Concernant la durée (en mois) d'apprentissage dans le programme EDO, nous constatons que les étudiants n'ont pas pleinement suivi le programme, car la valeur moyenne est 6,70 mois sur les 24 mois de la formation.

Tableau 8. Durée d'apprentissage dans le programme EDO

N	Valide	193
	Manquante	66
Moyenne		6,70
Erreur standard de la moyenne		,218
Médiane		7,00
Mode		8
Écart-type		3,024
Variance		9,147
Intervalle		18
Minimum		1
Maximum		19

Par ailleurs, il existe une association significative entre la durée d'utilisation et la satisfaction des étudiants : $\chi^2 (df 33, n=192) = 69,628, p=,000$.

Tableau 9. Tableau croisé Durée * Satisfaction globale

Effectif						
		Satisfaction globale				Total
		<i>Très satisfait</i>	<i>Satisfait</i>	<i>Légèrement satisfait</i>	<i>Pas du tout satisfait</i>	
Durée	1	0	0	2	9	11
	2	1	4	9	1	15
	3	0	4	5	2	11
	4	0	4	9	1	14
	5	0	1	4	0	5
	6	0	4	8	5	17
	7	2	11	12	1	26
	8	0	17	19	4	40
	9	0	7	17	6	30
	10	0	1	10	1	12
	12	0	1	4	5	10
19	0	0	1	0	1	
Total		3	54	100	35	192

Tableau 10. Tests du Khi-deux Durée * Satisfaction globale

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	69,628^a	33	,000
Rapport de vraisemblance	62,098	33	,002
Association linéaire par linéaire	,197	1	,657
Nombre d'observations valides	192		

a. 33 cellules (68,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,02.

6.2.3. La satisfaction globale des étudiants

Les réponses des étudiants ont été codées selon une échelle de Likert à 5 options :

- 1. Extrêmement satisfait
- 2. Très satisfait
- 3. Satisfait
- 4. Légèrement satisfait
- 5. Pas du tout satisfait

Tableau 11. Satisfaction globale des étudiants

N	Valide	209
	Manquante	50
Moyenne		3,90
Erreur standard de la moyenne		,050
Médiane		4,00
Mode		4
Écart-type		,717
Variance		,514
Intervalle		3
Minimum		2
Maximum		5

La valeur moyenne ressort à 3,90, ce qui correspond à « Légèrement satisfait ».

Tableau 12. Effectif de la satisfaction globale des étudiants

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très satisfait	3	1,2	1,4	1,4
	Satisfait	56	21,6	26,8	28,2
	Légèrement satisfait	109	42,1	52,2	80,4
	Pas du tout satisfait	41	15,8	19,6	100,0
	Total	209	80,7	100,0	
Manquante	Système manquant	50	19,3		
Total		259	100,0		

Plus de la moitié (la moyenne = 52,2%) des étudiants ayant participé à cette formation sont satisfaits du programme.

Les étudiants satisfaits et très satisfaits étaient toutefois en petite quantité – respectivement 26,79% et 1,435%, tandis que ceux qui sont moins satisfaits et pas du tout satisfait étaient en quantité plus élevée – respectivement 52,15% et 19,62%. Il n’y avait aucun étudiant qui était extrêmement satisfait (voir graphe des pourcentages ci-dessous).

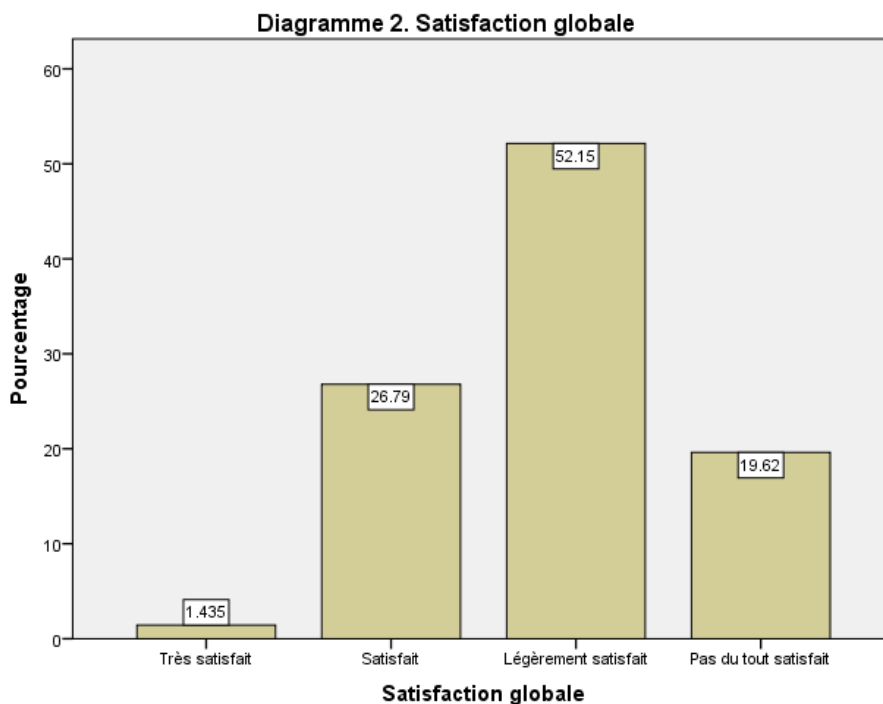


Figure 27. Satisfaction globale des étudiants

6.2.4. L'évaluation des étudiants de l'utilité du programme

Les réponses des étudiants ont été codées selon une échelle de Likert à 5 options :

- 1. Extrêmement utile
- 2. Très utile
- 3. Utile
- 4. Légèrement utile
- 5. Pas du tout utile

Il existe une association significative entre la durée d'utilisation et cette évaluation :

$$\chi^2 (df 33, n=192) = 66,486, p=,000.$$

Tableau 13. Tableau croisé Durée * Utilité globale

		Utilité globale				Total
		<i>Très utile</i>	<i>Utile</i>	<i>Légèrement utile</i>	<i>Pas du tout utile</i>	
Durée	1	0	0	4	7	11
	2	1	7	3	4	15
	3	1	1	9	0	11
	4	0	6	5	3	14
	5	0	2	2	1	5
	6	0	3	12	2	17
	7	1	14	11	0	26
	8	0	16	20	4	40
	9	0	10	16	4	30
	10	0	7	5	0	12
	12	0	0	8	2	10
19	0	0	1	0	1	
Total		3	66	96	27	192

Tableau 14. Tests du Khi-deux Durée * Utilité globale

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	66,486 ^a	33	,000
Rapport de vraisemblance	70,641	33	,000
Association linéaire par linéaire	1,948	1	,163
Nombre d'observations valides	192		

a. 32 cellules (66,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,02.

Le taux d'étudiants ayant évalué *Utile* et *Très utile* était inférieur (respectivement 32,54% et 2,392%) à celui des étudiants ayant attribué l'évaluation *Légèrement utile* et *Pas du tout utile* (respectivement 49,76% et 15,31%). Il n'y avait aucun étudiant évaluant *Extrêmement utile*.

Tableau 15. Évaluation sur l'utilité globale

N	Valide	209
	Manquante	50
Moyenne		3,78
Erreur standard de la moyenne		,050
Médiane		4,00
Mode		4
Écart-type		,727
Variance		,528
Intervalle		3
Minimum		2
Maximum		5

La valeur moyenne de l'utilité globale est de 3,78, ce qui correspond à « Légèrement utile ».

Tableau 16. Effectifs de l'évaluation de l'utilité globale

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Très utile	5	1,9	2,4	2,4
	Utile	68	26,3	32,5	34,9
	Légèrement utile	104	40,2	49,8	84,7
	Pas du tout utile	32	12,4	15,3	100,0
	Total	209	80,7	100,0	
Manquante	Système manquant	50	19,3		
Total		259	100,0		

Le pourcentage d'étudiants ayant indiqué « Légèrement utile » est supérieur aux autres (la moyenne = 49,8%), comme le montre aussi le graphe ci-dessous.

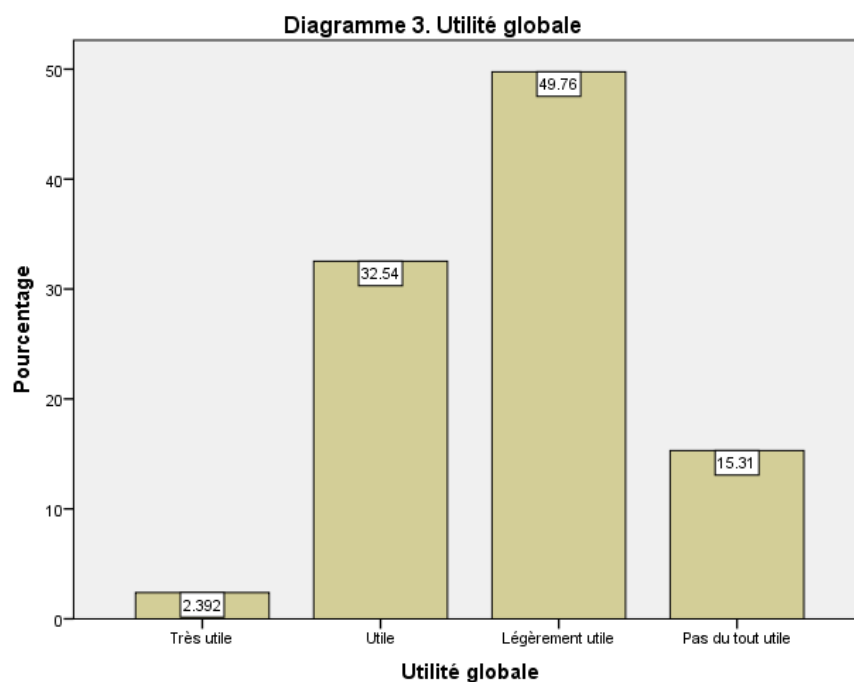


Figure 28. Utilité globale

6.2.5.L'évaluation des étudiants sur la contribution du programme aux résultats du test final

Les réponses des étudiants ont été codées selon l'échelle de Likert à 5 options :

- 1. Moins de 10%
- 2. 10%-20%
- 3. Plus de 20%
- 4. Autre pourcentage

Tableau 17. Tableau croisé Durée * Contribution à l'Examen

Effectif		Contribution à l'Examen				Total
		Moins de 10%	10%-20%	Plus de 20%	Autre pourcentage	
Durée	1	6	1	0	4	11
	2	5	7	3	0	15
	3	7	1	2	1	11
	4	8	6	0	0	14
	5	2	2	1	0	5
	6	8	7	2	0	17
	7	16	5	4	1	26
	8	13	16	10	0	39
	9	23	4	2	1	30
	10	1	10	1	0	12
	12	5	3	1	1	10
19	1	0	0	0	1	
Total		95	62	26	8	191

Tableau 18. Tests du Khi-deux Durée * Contribution à l'Examen

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	77,540a	33	,000
Rapport de vraisemblance	69,012	33	,000
Association linéaire par linéaire	1,062	1	,303
Nombre d'observations valides	191		

a. 34 cellules (70,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

L'analyse indique qu'il existe une association significative entre la durée d'utilisation et l'évaluation des étudiants sur la contribution du programme : $\chi^2 (df = 33, n=191) = 77,540, p=,000$.

Tableau 19. Contribution à l'examen final

N	Valide	208
	Manquante	51
Moyenne		1,69
Erreur standard de la moyenne		,059
Médiane		1,00
Mode		1
Écart-type		,846
Variance		,716
Intervalle		3
Minimum		1
Maximum		4

La plupart des étudiants ont jugé que la contribution aux résultats du test final est de 10% à 20%. La valeur moyenne est de 1,69, ce qui correspond à « Moins de 10% ».

Tableau 20. Effectif – Contribution à l'examen

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Moins de 10%	108	41,7	51,9	51,9
	10%-20%	64	24,7	30,8	82,7
	Plus de 20%	28	10,8	13,5	96,2
	Autre pourcentage	8	3,1	3,8	100,0
	Total	208	80,3	100,0	
Manquante	Système manquant	51	19,7		
Total		259	100,0		

Le pourcentage d'étudiants ayant fait le choix de « Moins de 10% » est supérieur aux autres (la moyenne = 51,9%), comme l'indique le graphe ci-dessous.

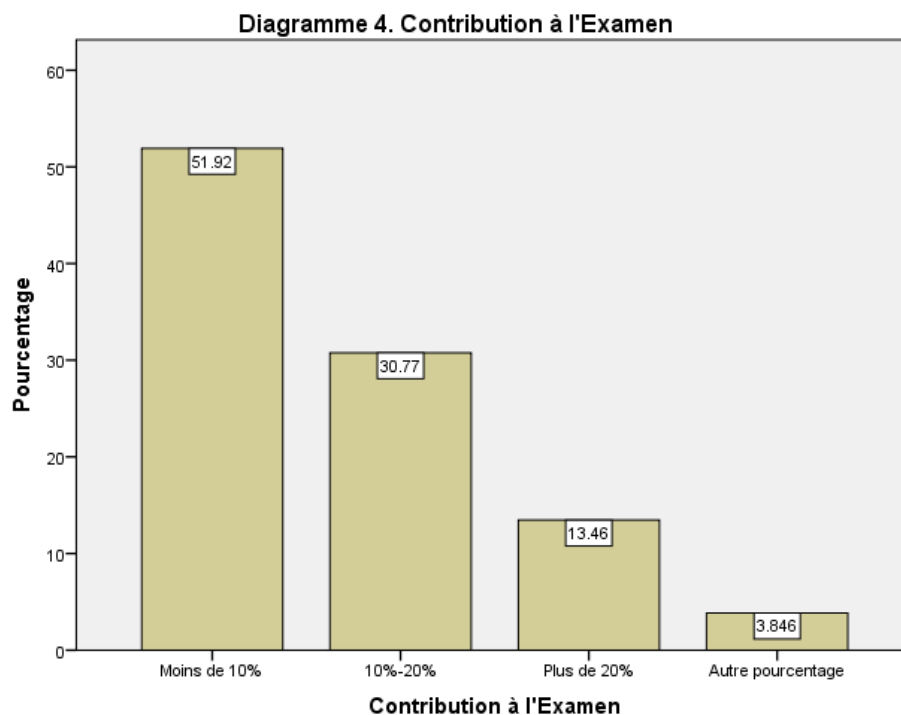


Figure 29. Contribution à l'examen

6.2.6. Les contraintes / remarques et les demandes / propositions d'amélioration

Nous avons analysé les contraintes, les remarques et les demandes ou propositions d'amélioration à partir de deux questions facultatives :

Tableau 21. Nombre d'étudiants ayant des commentaires à travers l'enquête

Question	Sorte	Nombre d'étudiants
Quel est la principale limite du contenu du programme EDO ? (What is the main default of interface on the contents of EDO?)	Contraints / remarques	78/259
Que pourrait-on faire pour vous rendre plus motivés à utiliser le programme EDO ? (What could be done to make you more motivated to use EDO ?)	Demandes / Propositions d'amélioration	111/259

Nous avons essayé de classer les réponses en quatre catégories : didactique, pédagogie, technique et autres.

En ce qui concerne les commentaires sur les limites du programme, les réponses montrent que parmi les 259 étudiants interrogés, le taux d'étudiants estimant que le programme avait des limitations en termes de méthode pédagogique était le plus élevé (16,22%), suivi des limitations en termes de didactique (10,81%), puis en termes technique (9,65%) et enfin d'autres limitations (8,4%).

Tableau 22. Contraintes / remarques

		Points faibles en Didactique	Points faibles en Pédagogie	Points faibles en Technique	Points faibles – Autres
N	Valide	28	42	25	22
		10,81%	16,22%	9,65%	8,49%
	Manquante	231	217	234	237
	Total	259	259	259	259

En ce qui concerne les suggestions pour améliorer le programme, les réponses montrent que le taux de suggestions d'améliorations pédagogiques est le plus élevé (23,55%), suivi des suggestions d'améliorations didactiques (18,53%), puis des suggestions d'améliorations techniques (8,11%), pour finir avec les autres suggestions (5,79%), l'ensemble étant en conformité avec les contraintes et remarques formulées précédemment.

Tableau 23. Demandes / propositions d'amélioration

		Suggestions en Didactique	Suggestions en Pédagogie	Suggestions en Technique	Suggestions – Autres
N	Valide	48	61	21	15
		18,53%	23,55%	8,11%	5,79%
	Manquante	211	198	238	244
	Total	259	259	259	259

6.3. Récapitulatif des résultats de l'enquête

Rappelons les caractéristiques du dispositif EDO, les méthodes didactiques, les méthodes pédagogiques, les modalités pédagogiques utilisées dans ce dispositif à l'Université de Hanoi.

Le programme constituait un module supplémentaire de la formation principale en classe traditionnelle. La durée de travail de ce module n'était pas incluse dans le temps total de la formation principale. Les méthodes didactiques et pédagogique utilisées étaient la méthode directe, une approche active, des séquences audiovisuelle, à visée communicative, le tout encadré par un tutorat réactif et en apprentissage individuel.

Tableau 24. Récapitulatif sur les résultats de l'enquête

Confiance des étudiants	Plus de la moitié (53,59%)
Durée d'apprentissage	6,7 sur 24 mois
Durée * Satisfaction globale	Moins satisfaisant
Durée * Utilité globale	Moins utile
Durée * Contribution à l'Examen	Taux de 10% de contribution
Contraints / remarques	- Pédagogie 16,22%, - Didactique 10,81%, - Technique 9,65%, - Autres 8,4%
Demandes / propositions d'amélioration	- Pédagogie 23,55%, - Didactique 18,53%, - Technique 8,11% - Autres suggestions 5,79%

Le principal résultat est que les étudiants les moins satisfaits ont le moins travaillé avec le logiciel parce qu'ils l'ont trouvé moins utile et ayant peu contribué aux examens finaux.

Chapitre 7. Expérimentation dans le dispositif HELLO

7.1. Description de la formation

7.1.1. Programme de formation

L'expérimentation que nous avons conduite a été réalisée avec 392 étudiants au sein du Département de formation générale (DFG) et du Département d'anglais (DA), de l'Université de Hanoi, qui dispense un module de cours d'anglais en ligne obligatoire auprès des étudiants en première et deuxième année.

L'idée fondatrice de cette formation consiste à faire communiquer en ligne des étudiants fréquentant des cours d'anglais à l'université, en général à un niveau licence.

Les étudiants concernés ont un grand volume horaire de cours de pratique en langue anglaise, qu'ils peuvent utiliser en présentiel et à distance.

7.1.2. Lieu et population de l'expérimentation

Le Département d'anglais recrute chaque année 200 à 250 étudiants à plein temps, divisés en 8 ou 10 classes traditionnelles (chaque classe comprend environ 25 étudiants). Le Département de formation générale recrute tous les étudiants à plein temps inscrits aux trois facultés (Faculté de Technologie de l'information, Faculté d'Études internationales, Faculté d'Administration des affaires et du Tourisme) ayant des formations dispensées en anglais (informatique, administration des affaires, financement, comptabilité, services bancaires, tourisme, études internationales). Ces étudiants (de 500 à 700 chaque année) doivent consacrer un an à la langue anglaise, dans le but d'obtenir la note 6,0 sur l'échelle de test en anglais IELTS pour pouvoir s'inscrire aux formations principales.

Nous avons donc un échantillon avec un nombre suffisant, diversifié et étendu pour l'observation.

Le public observé est constitué des étudiants de première année suivant la formation officielle, à plein temps de langue anglaise, avec des cours de pratique de langue (CO, CE, PO, PE, grammaire-lexique, culture).

Comme c'est souvent le cas dans les formations supérieures au Vietnam, les caractéristiques des étudiants sont homogènes, âgés de 18 à 19 ans, d'un niveau d'études et de maîtrise de la langue cible comparable. Ils ont passé douze ans dans les écoles primaires et secondaires qui ont dispensé un certain nombre d'heures d'anglais.

Tous les étudiants ont quatre séances dans les classes traditionnelles avec toujours un enseignant. En dehors des heures en classe traditionnelle, ils se connectent à l'espace d'apprentissage depuis leur domicile personnel en utilisant leur outil informatique et leur propre connexion Internet.

Pour toutes les classes tutorées en ligne, l'étudiant peut retrouver son tuteur pendant une séance hebdomadaire de quatre heures chacune à la salle informatique de l'Université.

7.1.3. Durée de l'expérimentation

La formation s'étale :

- au DA sur une durée deux années universitaires (20 mois), divisée en quatre semestres de cinq mois.

- au DFG sur une année universitaire (10 mois), divisée en trois semestres de trois mois.

Notre recherche porte sur le premier semestre de formation. Notre observation a débuté :

- au DA : le 29 septembre 2016.

- au DFG : le 19 septembre 2016.

Elle s'est terminée :

- au DA : le 12 décembre 2016.

- au DFG : le 18 novembre 2016.

7.2. Description du dispositif expérimental

7.2.1. Description générale du dispositif en ligne HELLO

Le dispositif expérimental – la plateforme HELLO (*Hanoi University English Language Learning Online*), mis en service depuis 2014, a été programmé sous Moodle et mis en place pour favoriser des interactions dans les environnements d'enseignement-apprentissage synchrones et asynchrones.

Le programme de formation HELLO comporte 5 niveaux selon le CECRL : A1, A2, B1, B2 et C1.



Figure 30. Cinq niveaux selon le CECRL

Chaque niveau comprend 9 unités de 6 modules (CO, CE, PO, PE, grammaire-lexique, culture).



Figure 31. Neuf unités dans chaque niveau



Figure 32. Six modules dans chaque unité

Chaque module est divisé en 3 parties (démarrage, pratique, révision).



Figure 33. Étape de démarrage



Figure 34. Étape de pratique



Figure 35. Étape de révision

Chaque partie dispose d'un texte ou d'un extrait de son, vidéo ; des explications ; des questions à choix multiple et des révisions.

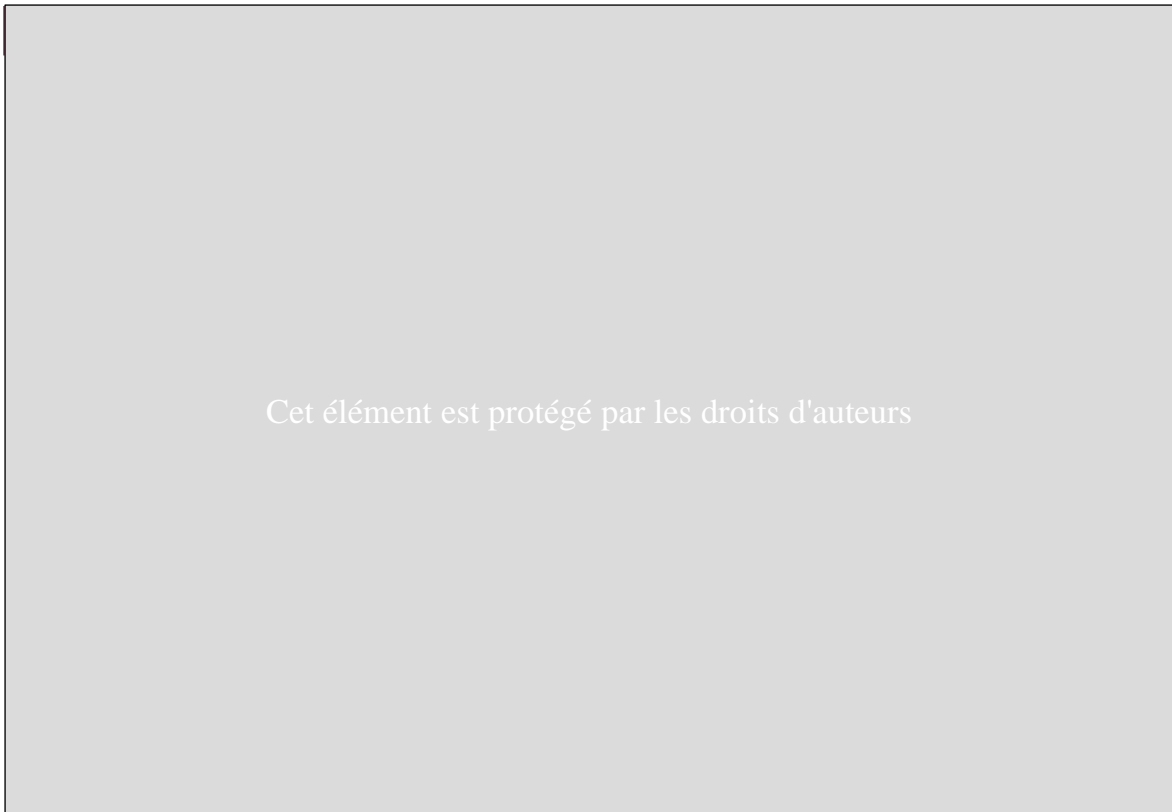


Figure 36. Extraits de son, vidéo

Le dispositif met à disposition un certain nombre d'outils TIC pour la formation de chaque compétence linguistique.

En ce qui concerne la CO, le dispositif fournit les outils permettant la lecture audio et vidéo, les outils d'exécution de tâches (outil Quiz, outil Devoir) et les outils de communication (outil Chat, outil Forum).

L'outil *Quiz* permet d'effectuer un test formatif ou sommatif contenant des questions de différents types : les questions à correction automatique (les questions Appariement, Question d'appariement aléatoire à réponse courte, Choix multiples, Question à réponses intégrées, Réponse courte, Réponse numérique, Numérique, Vrai/Faux, *etc.* ; et les questions à correction manuelle permettant de joindre des fichiers. Une fois créées, ces questions sont automatiquement enregistrées dans la banque de questions et peuvent être utilisées dans divers tests. Le tuteur peut autoriser plusieurs tentatives et chaque tentative est automatiquement évaluée si le

test contient des questions à correction automatique. Il peut également choisir d'afficher les commentaires, avec ou sans les réponses correctes. Les tests peuvent être disponibles à différents moments en fonction du groupe et / ou de l'utilisateur¹⁵.



Figure 37. Outil Quiz contenant des questions de différents types

¹⁵ L'activité Test. <https://docs.moodle.org/3x/fr/Test>



Figure 38. Type de question : Questions à choix multiple



Figure 39. Type de question : Questions à trous

L'outil *Devoir* est utile pour le travail en ligne et hors ligne. Lors de l'utilisation en ligne, l'outil *Devoir* fournit un espace aux étudiants pour permettre de soumettre des devoirs au tuteur pour qu'il les passe en revue, les commente et les note. L'outil est plus efficace que le courriel et peut permettre d'économiser du papier. Lors de l'utilisation hors connexion, l'outil peut être utilisé pour rappeler aux étudiants les tâches à effectuer pour un travail hors connexion, telles que les présentations, les tâches ne nécessitant pas de contenu numérique¹⁶.

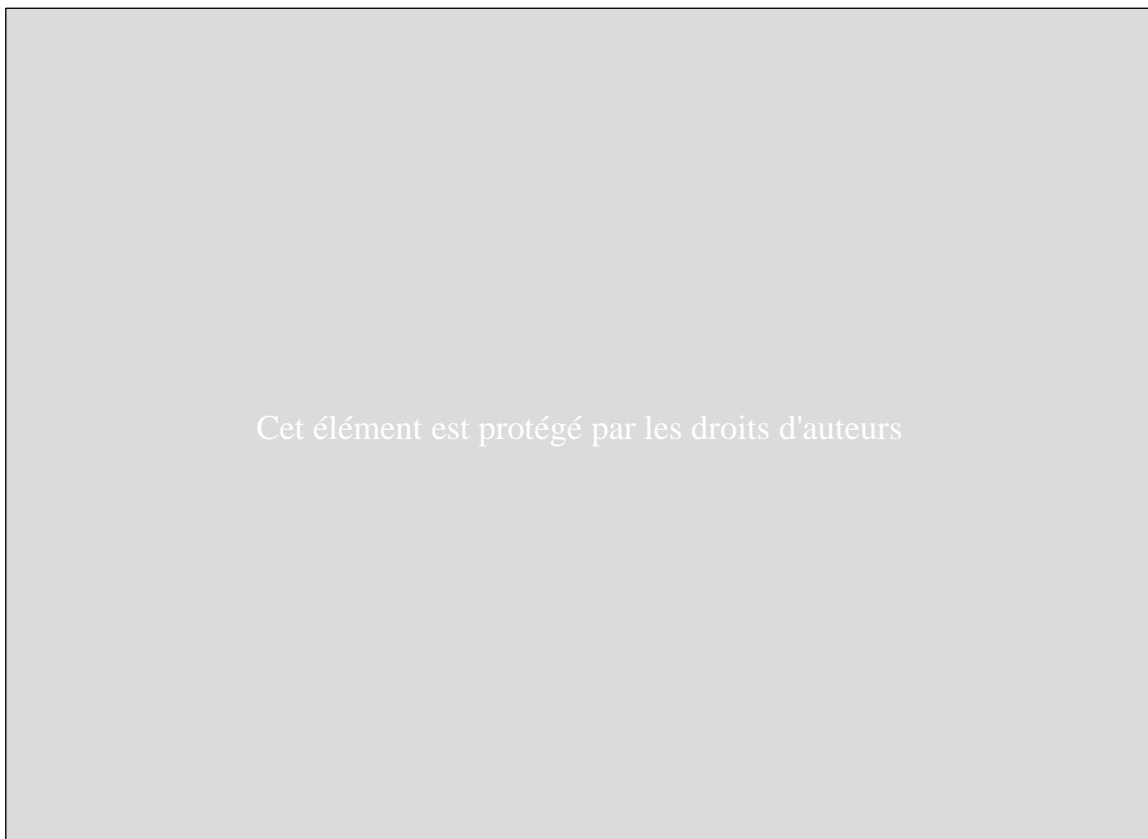


Figure 40. Outil *Devoir* permettant de soumettre des devoirs en ligne

L'outil *Chat* (ou *Clavardage*) a l'avantage d'être synchronisé, en mode simultané. La réponse est très rapide¹⁷.

¹⁶ Devoir. <https://docs.moodle.org/3x/fr/Devoir>

¹⁷ Le Chat (ou Clavardage). <https://docs.moodle.org/3x/fr/Chat>



Figure 41. Outil Chat (ou Clavardage)

L'outil *Forum* est l'une des activités les plus importantes du cours en ligne : les étudiants et le tuteur peuvent discuter grâce à l'échange de messages. Il existe quatre types de base de forums. Les forums peuvent être organisés de différentes manières et peuvent inclure une évaluation par les pairs ou des commentaires du tuteur pour chaque message. Les messages publiés dans le forum peuvent joindre des fichiers audios, des images¹⁸.

¹⁸ Le forum. <https://docs.moodle.org/3x/fr/Forum>



Figure 42. Outil Forum intégré dans le dispositif

En ce qui concerne la compréhension écrite, le dispositif propose les outils de présentation des textes, des images ; l’outil Test, l’outil Devoir ; et les outils de communication (Chat, Forum).

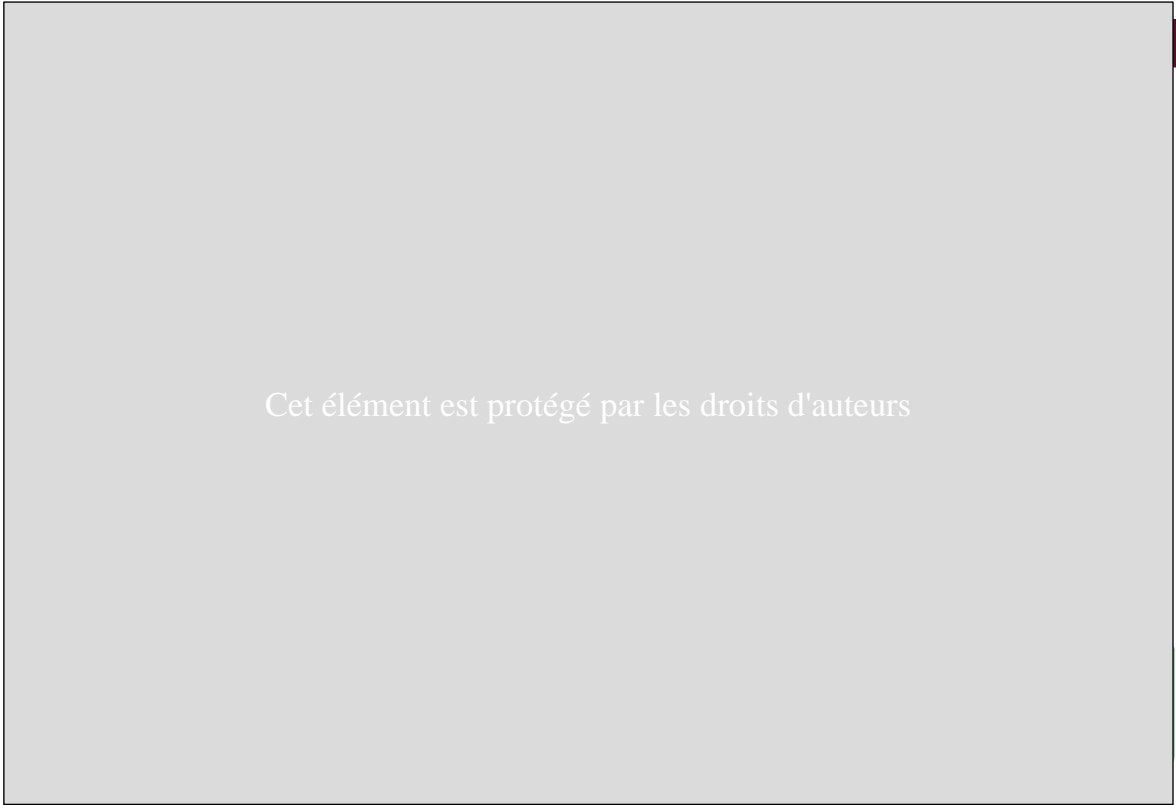


Figure 43. Outil pour l'envoi de texte

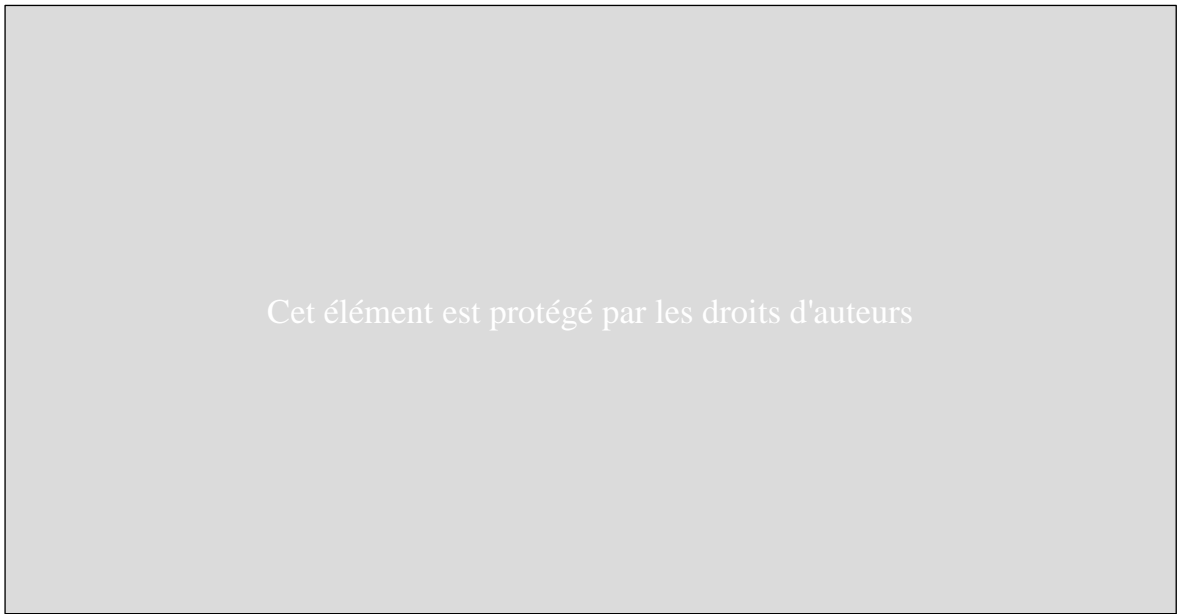


Figure 44. Module Devoir avec le partage des enregistrements dans les forums de discussion

En ce qui concerne la production orale, le dispositif est équipé d'un outil de type Devoir servant à l'enregistrement du son « Enregistrement audio en ligne ». Cet outil permet d'enregistrer en direct et d'ajouter un devoir audio, puis remettre le fichier audio déjà enregistré dans l'espace dédié ou dans le forum réservé aux discussions de tous les étudiants de la classe en ligne. Le tuteur peut également joindre des commentaires à ces devoirs¹⁹.

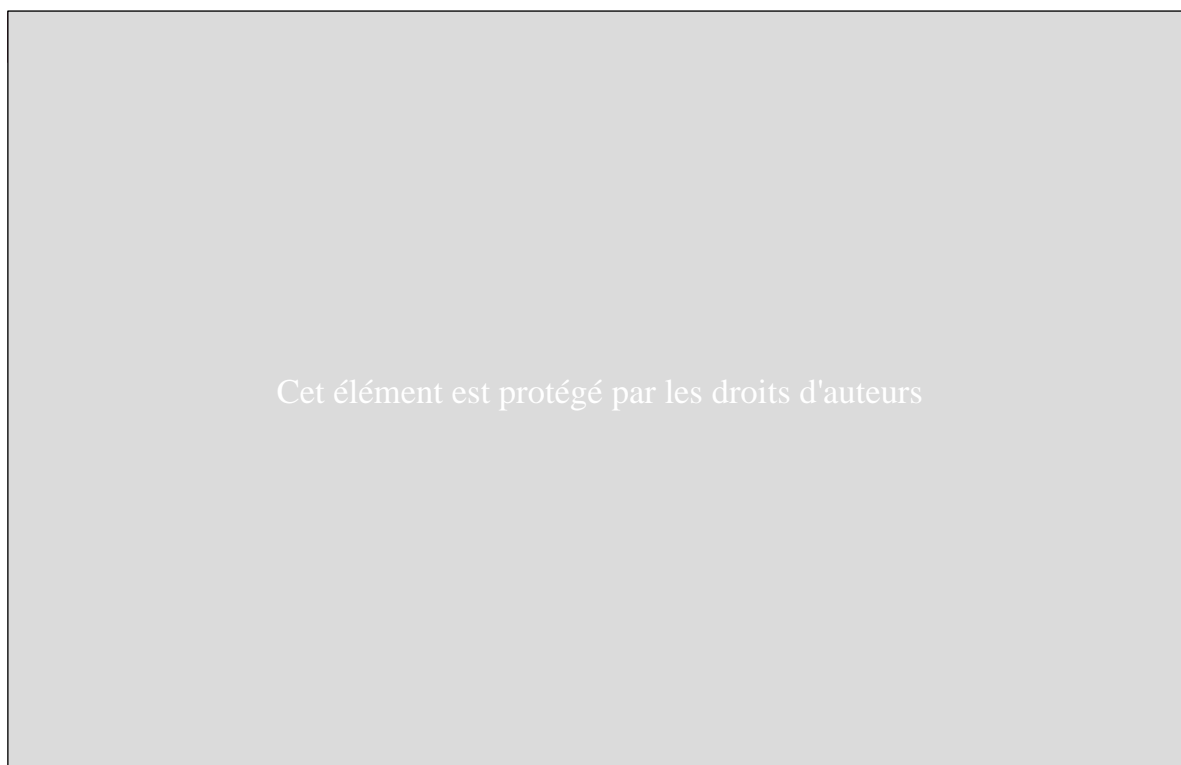


Figure 45. Outil pour l'enregistrement de son

De plus, comme pour les compétences ci-dessus, les outils de test et de communication sont également intégrés pour servir l'enseignement-apprentissage de cette compétence.

¹⁹ Online Audio Recording. https://docs.moodle.org/3x/fr/Online_Audio_Recording

En ce qui concerne la production écrite, le dispositif permet d'utiliser les outils pour afficher les textes, les images ; l'outil Test ; l'outil Devoir ; les outils de communication.

En ce qui concerne les compétences en grammaire et vocabulaire, le dispositif propose également les outils de présentation de textes et d'images illustrant les phénomènes grammaticaux, les principes de vocabulaire ; l'outil Test ; l'outil Devoir ; les outils de communication.

Le dispositif fournit également au tuteur et aux responsables de formation les outils de gestion de cours et d'organisation : le rapport des scores, les scores eux-mêmes, le pourcentage des activités achevées, la durée de participation des membres, le nombre de messages envoyés, reçus et traités...

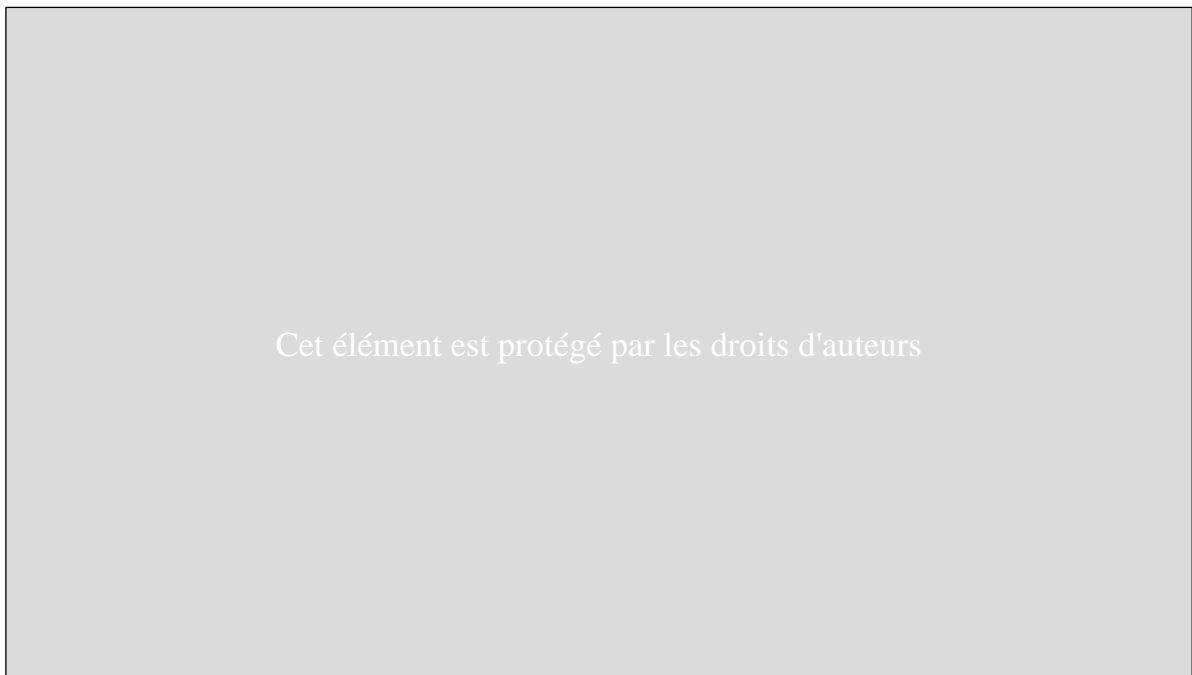


Figure 46. Rapport des scores, des notes

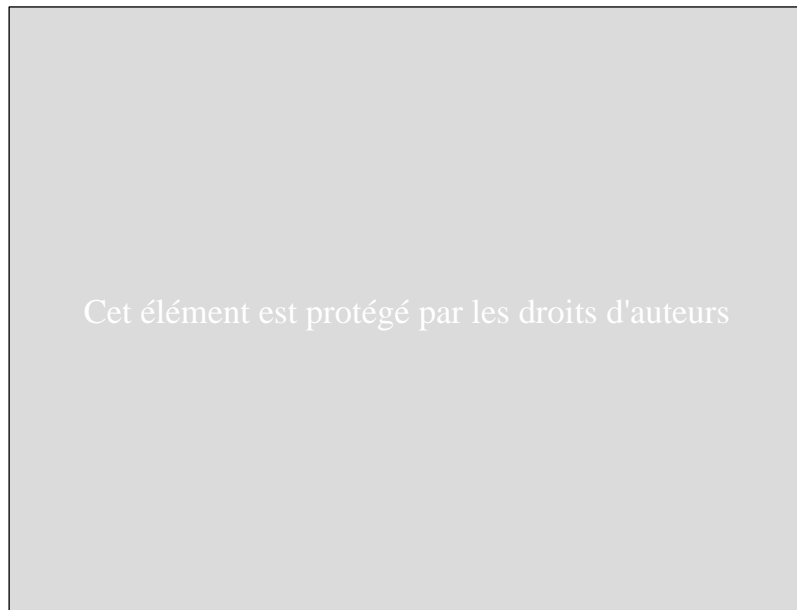


Figure 47. Outil pour le calcul du pourcentage des activités achevées (interface de l'étudiant)

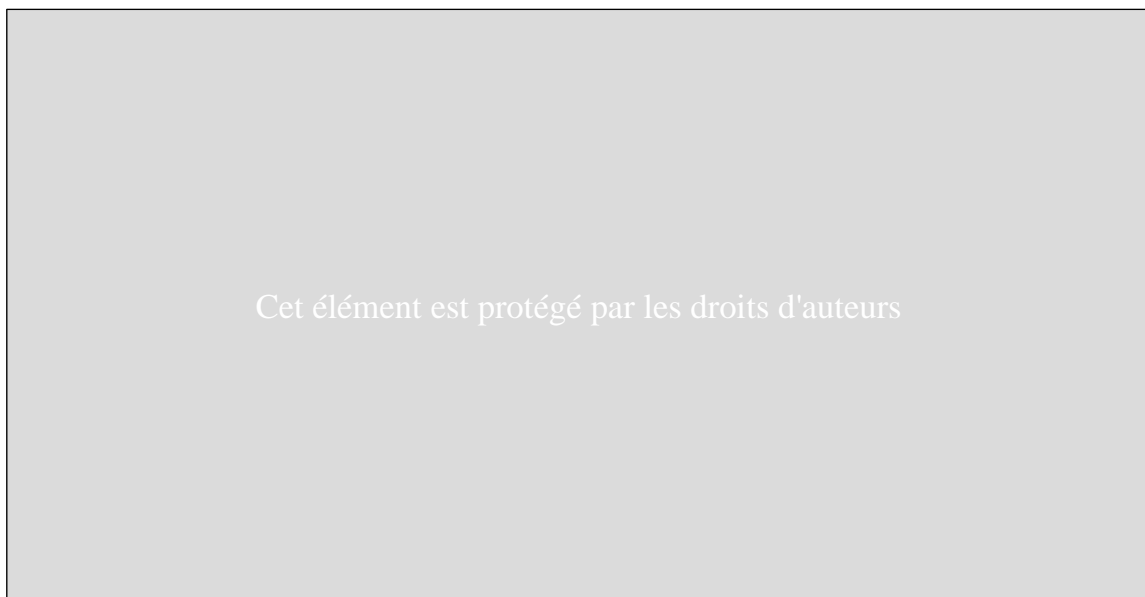


Figure 48. Outil pour le calcul du pourcentage des activités achevées (interface du tuteur)

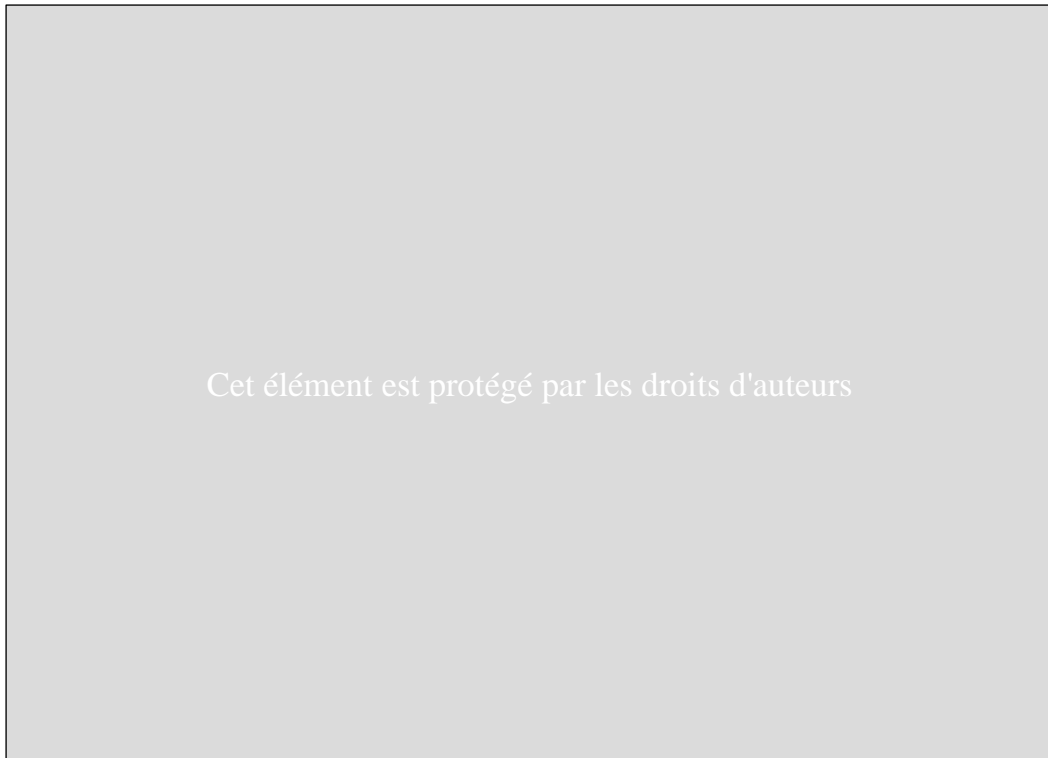


Figure 49. Outil de calcul de la durée de participation des membres



Figure 50. Outil de décompte du nombre de messages envoyés, reçus et traités

Le dispositif permet naturellement d'organiser les deux modalités d'interactions combinées pour l'expérimentation :

- L'interaction entre l'étudiant et le tuteur (tutorat) ;
- L'interaction entre l'étudiant et les membres de son groupe, (apprentissage collaboratif).

7.2.2.Méthode de recueil de données

En ce qui concerne les travaux des étudiants, nous avons recueilli les scores au pré-test, la durée de travail en ligne, le pourcentage des activités achevées, le nombre de messages envoyés aux forums, le nombre d'enregistrements partagés dans l'espace dédié et les scores au post-test. Pour les tuteurs, nous avons recueilli la durée de travail en ligne, le nombre de messages personnels envoyés, le nombre de messages personnels lus et traités, le nombre de messages envoyés aux forums de leur classe.

Nous avons pu faire cela avec les outils intégrés dans la plate-forme Moodle du dispositif qui nous ont permis de recueillir les traces informatiques en temps réel ou en temps différé :

- les modules *Forum* et *Portfolios* intégrés dans le dispositif Moodle ;
- l'outil *Online audio recording* intégré dans le module *Devoir* avec la possibilité de partage des enregistrements vers les forums de discussion ;
- le module *Test* intégré dans la plateforme Moodle permettant de pratiquer les exercices à choix multiples ou les exercices d'écriture ;
- le module *Course Dedication* installé dans la plateforme Moodle permettant de décompter la durée durant laquelle les tuteurs et les étudiants ont travaillé en ligne dans le dispositif ;

- le module *Complete Status* modifié et installé dans la plateforme Moodle permettant de décompter le pourcentage des activités auxquelles étudiants ont participé en ligne ;

- Le module *Message* intégré dans la plateforme Moodle permettant les communications entre le tuteur et les étudiants ou entre les étudiants eux-mêmes en ligne.

L'expérimentation a été menée au semestre 1, niveau B1. Nous avons préparé et organisé les deux tests de langue en conformité au CECRL pour vérifier les connaissances acquises par les étudiants au début et à la fin de la période d'expérimentation.

Le test d'entrée (pré-test) a été mis en œuvre au début de l'expérimentation (avant les activités d'enseignement-apprentissage de l'Unité 1 au Niveau B1 dans le dispositif). Le test de sortie (post-test) a été introduit à la fin de l'expérimentation (après les activités d'enseignement-apprentissage de l'Unité 9 au Niveau B1 dans le dispositif). Les observations au cours de la formation ont porté sur les aspects suivants :

- la durée de travail en ligne des étudiants dans le dispositif, au Niveau B1 ;
- la durée de travail en ligne des tuteurs dans le dispositif, au Niveau B1 ;
- le pourcentage d'activités que les étudiants ont achevées dans le dispositif ;
- les enregistrements oraux en ligne que les étudiants ont partagés dans l'espace dédié du dispositif ;
- les messages écrits que les étudiants ont envoyés aux forums dans le dispositif ;
- les messages écrits que les tuteurs ont envoyés aux forums dans le dispositif ;
- les messages personnels que les tuteurs ont envoyés aux étudiants ;
- les messages personnels que les tuteurs ont reçus, lus et traités.

Le tableau ci-dessous donne la répartition des classes et le nombre d'étudiants ayant participé à l'expérimentation.

Tableau 25. Répartition des classes et nombre d'étudiants

Total	Nombre de classes	Nombre d'étudiants	Classes suivies	Nombre d'étudiants suivis
Département d'anglais (DA)	8	200	8	200
Département de formation générale (DFG)	22	474	8	192

7.3. Observations

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, les observations sont réalisées au cours de l'expérimentation avec deux populations : étudiants et tuteurs ; selon deux protocoles d'observation. Pour les tuteurs, l'observation a pour objectif de caractériser les modalités pédagogiques : tutorat proactif, tutorat réactif, apprentissage collaboratif et apprentissage individuel dans la classe. Pour les étudiants, l'observation a pour objectif de décrire leur participation et leurs résultats d'apprentissage selon ces modalités pédagogiques.

Les étudiants sont divisés en groupes en suivant la même répartition pour les classes traditionnelles face-à-face dans les deux départements (DA et DFG). Nous avons au total 16 classes (dont 8 dans chaque département) divisées en 4 groupes avec 4 modalités pédagogiques. 16 tuteurs sont désignés pour assurer le suivi des activités d'apprentissage d'une classe en ligne chacun, avec pour consigne de réaliser un tutorat proactif ou réactif selon le groupe qu'ils accompagnent :

- 1 groupe de 2 classes : tutorat proactif avec apprentissage collaboratif (PC).
- 1 groupe de 2 classes : tutorat proactif avec travail individuel (PI).

- 1 groupe de 2 classes : tutorat réactif avec apprentissage collaboratif (RC).

- 1 groupe de 2 classes : tutorat réactif avec travail individuel (RI).

Tableau 26. Répartition des classes selon les modalités pédagogiques

Classes suivies	Nom de la classe	Nombre d'étudiants	Groupe	Modalité pédagogique	Nombre d'équipes
DA	H-ED16-3A-16	25	1-PC	Proactif - Collaboratif	5
	H-ED16-4A-16	26		5	
	H-ED16-7A-16	25	2-RC	Réactif - Collaboratif	5
	H-ED16-8A-16	25		5	
	H-ED16-5A-16	25	3-PI	Proactif - Individuel	0
	H-ED16-6A-16	25		0	
	H-ED16-1A-16	25	4-RI	Réactif - Individuel	0
	H-ED16-2A-16	24		0	
DFG	H-FSD16-1Q-16	24	1-PC	Proactif - Collaboratif	5
	H-FSD16-3Q-16	25		5	
	H-FSD16-1D-16	26	2-RC	Réactif - Collaboratif	5
	H-FSD16-5C-16	25		5	
	H-FSD16-2Q-16	24	3-PI	Proactif - Individuel	0
	H-FSD16-4C-16	24		0	
	H-FSD16-2C-16	24	4-RI	Réactif - Individuel	0
	H-FSD16-2KT-16	20		0	

Nous avons le même plan statistique et la même homogénéité pour les quatre groupes de tuteurs (participant à l'expérimentation) avec quatre modalités pédagogiques différentes : PC, PI, RC, RI.

7.3.1. Observation des étudiants

7.3.1.1. Pré-test de niveau B1 selon le CECRL

Les étudiants de toutes les classes étaient tenus de faire le pré-test en ligne avant de pouvoir participer aux activités d'apprentissage de l'Unité 1, Niveau B1 du dispositif HELLO. Le pré-test a consisté à utiliser l'outil *Test intégré* dans la plateforme d'enseignement-apprentissage en ligne Moodle. Il comportait 45 questions à

choix multiple (QCM) ayant pour but de vérifier l'acquisition de connaissances et les compétences en langue étrangère des étudiants en CO, CE, PE, et la compétence en grammaire. Les compétences en production écrite et en grammaire ont été intégrées dans les questions de compétence orale et de compétence écrite. La durée du pré-test était de 120 minutes. Après avoir répondu à toutes les questions et avoir déposé leurs tâches, les étudiants ont pu connaître leur score.

La CE a été mesurée en 4 parties. Une première partie de 10 questions auxquelles les étudiants ont dû répondre en sélectionnant la bonne réponse parmi les quatre possibilités A, B, C ou D pour compléter des phrases. Une deuxième partie de 5 questions pour lesquelles les étudiants ont lu le texte de chaque question et ont répondu en sélectionnant la bonne réponse parmi les trois possibilités A, B et C. Une troisième partie de 5 questions pour lesquelles les étudiants ont lu un texte d'environ 150 mots et ont ensuite répondu en sélectionnant la bonne réponse parmi les quatre possibilités A, B, C et D. Enfin, une quatrième partie de 10 questions avec deux textes contenant les trous numérotés. Les étudiants ont dû lire ces deux textes et trouver les mots appropriés pour remplir les espaces vides en sélectionnant parmi 4 possibilités.

La CO était composée de deux parties. 5 questions dans la première partie comportant un extrait sonore et trois images. Les étudiants ont dû écouter l'extrait sonore et choisir l'image correcte en sélectionnant parmi trois possibilités. 10 questions pour lesquelles les étudiants ont dû écouter un extrait sonore et trouver les mots appropriés pour remplir des trous.



Figure 51. Première partie du pré-test



Figure 52. Deuxième partie du pré-test

Nous avons eu recours à l'analyse de variance ANOVA pour analyser les scores au pré-test selon les 4 modalités mixtes de travail pédagogique : PC, PI, RC et RI. Préalablement nous avons utilisé le test de *Levene* pour vérifier l'égalité des variances.

Les valeurs moyennes des scores au pré-test des quatre groupes PC, PI, RC, RI dans la sont respectivement de 6,777 ; 6,840 ; 6,684 et 7,067.

Tableau 27. Statistiques descriptives des scores au pré-test

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	96	6,7771	1,29876	,13255	6,5139	7,0402	2,40	8,65
Proactif – Individuel	95	6,8400	1,47363	,15119	6,5398	7,1402	2,00	8,95
Réactif – Collaboratif	98	6,6842	1,60609	,16224	6,3622	7,0062	2,00	9,50
Réactif – Individuel	91	7,0670	1,34371	,14086	6,7872	7,3469	2,80	9,75
Total	380	6,8383	1,43875	,07381	6,6932	6,9834	2,00	9,75

Il ressort du test de *Levene* que les variances sont homogènes ($p = 0,252 > 0,05$) et qu'une ANOVA peut être pratiquée.

Tableau 28. Test d'homogénéité des variances au pré-test

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
1,367	3	376	,252

Il n'y a eu pas de différence significative au pré-test entre les étudiants des quatre modalités pédagogiques ($p = 0,309 > 0,05$).

Tableau 29. ANOVA des scores au pré-test

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	7,449	3	2,483	1,201	,309
Intragroupes	777,087	376	2,067		
Total	784,535	379			

Les étudiants participant à l'expérimentation ont sensiblement le même niveau de compétence au début. Nous avons donc eu un échantillon assez homogène pour démarrer d'autres activités de l'expérimentation (voir figure ci-dessous).

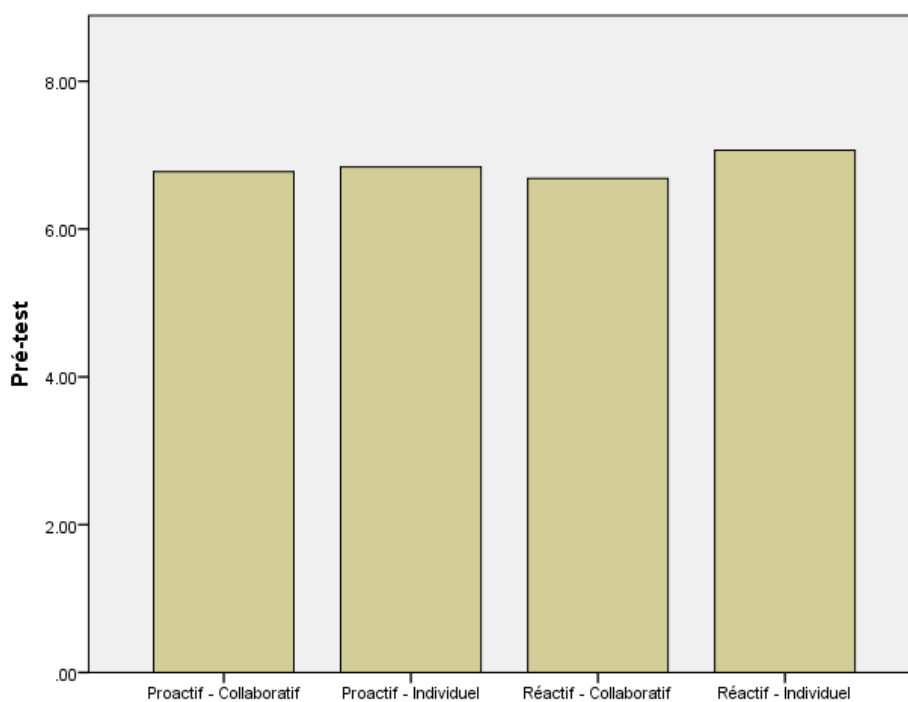


Figure 53. Scores au pré-test selon quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.2. Pourcentage des activités achevées

Après avoir obtenu leurs scores au pré-test, les étudiants ont participé aux activités de la formation, de niveau B1 constitué de 9 unités. Chaque unité comportait 7 modules : introduction, CE, CO, PO, PE, grammaire-lexique et test.

Dans le module *Introduction*, les étudiants ont pu (s'ils le souhaitaient) lire les annonces et les nouvelles concernant la formation, participer aux discussions sur l'organisation de la classe, donner leurs commentaires aux contenus du cours.

Le module *Compréhension écrite* proposait trois étapes comme dans n'importe quelle séance de langue étrangère : démarrage, pratique et révision. Les étudiants ont dû respecter l'ordre de ces trois étapes. Les activités et les exercices du cours ont été successivement ouverts les uns après les autres, d'abord les plus faciles puis les plus difficiles. Ces activités ont été créées sous forme de tâches de différents types : question à choix multiple, question à trou, ...

À l'étape de démarrage, les étudiants ont dû effectuer les tâches proposées dans le but de découvrir les sujets d'apprentissage. À l'étape pratique, ils ont dû compléter les tâches données pour pratiquer leurs compétences langagières, mémoriser l'utilisation des mots, des expressions, de la grammaire... Enfin, la dernière étape, la révision a proposé les tâches pour vérifier les connaissances acquises par les étudiants et l'utilisation de ces connaissances dans les situations réelles. Dans chaque tâche de la compréhension écrite, les étudiants ont eu un texte avec des mots nouveaux, des expressions à mémoriser. Après avoir lu ce texte, ils ont dû répondre à des QCM, faire des exercices en forme de question-réponse.

Les modules CO, PO, PE, grammaire-lexique ont eu la même structure, mais dans chaque module, quelques exercices ont été changés pour s'adapter aux particularités de la compétence enseignée.

L'outil *Category Complete Status* nous a aidé à décompter le pourcentage de tâches réalisées par les étudiants à travers le nombre d'exercices et d'activités achevées.



Figure 54. Pourcentage des activités achevées

Nous analysons maintenant les pourcentages moyens réalisés par les quatre groupes. Ici aussi, nous avons eu recours à l'analyse de variance ANOVA pour analyser les scores au pré-test selon les 4 modalités mixtes de travail pédagogique : PC, PI, RC et RI. Préalablement nous avons aussi eu recours au test de *Levene* pour vérifier l'égalité des variances.

Les valeurs moyennes des pourcentages d'activités achevées de quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 83,94 ; 83,44 ; 83,09 et 81,84.

Tableau 30. Statistiques descriptives des pourcentages d'activités achevées

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	96	83,94	3,148	,321	83,30	84,58	80	92
Proactif – Individuel	95	83,44	3,031	,311	82,82	84,06	77	91
Réactif – Collaboratif	99	83,09	7,782	,782	81,54	84,64	14	92
Réactif – Individuel	91	81,84	8,752	,918	80,01	83,66	4	93
Total	381	83,09	6,253	,320	82,46	83,72	4	93

Le test de *Levene* indique que les variances sont homogènes ($p = 0,703 > 0,05$) et qu'une ANOVA peut être pratiquée.

Tableau 31. Test d'homogénéité des variances sur les pourcentages d'activités achevées

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
,470	3	377	,703

Il n'y a pas de différence significative de pourcentage d'activités achevées entre les étudiants des quatre modalités pédagogiques au pré-test ($p = 0,125 > 0,05$).

Tableau 32. Étudiants – Pourcentage – Test d'ANOVA

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	224,019	3	74,673	1,924	,125
Intragroupes	14633,766	377	38,816		
Total	14857,785	380			

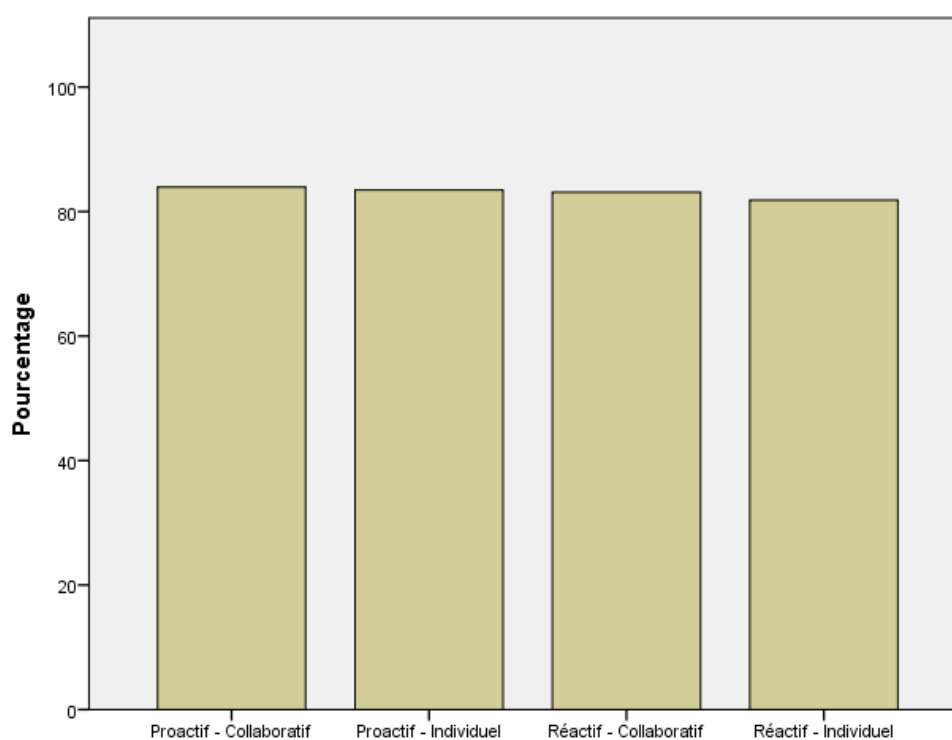


Figure 55. Pourcentages d'activités achevées selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.3. Durée de participation en ligne

Nous avons décompté la durée (en minutes) durant laquelle les étudiants avaient travaillé dans le dispositif en utilisant l'outil *Course Dedication*. Nous procédons selon la même démarche que précédemment : test d'homogénéité des variances puis ANOVA.

Les durées moyennes de travail en ligne des quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 2138,94 ; 2288,38 ; 1929,37 et 1907,07.

Tableau 33. Statistiques descriptives des durées de travail en ligne

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	96	2138,94	822,902	83,987	1972,20	2305,67	695	5063
Proactif – Individuel	95	2288,38	1011,568	103,785	2082,31	2494,45	738	5706
Réactif – Collaboratif	99	1929,37	952,566	95,736	1739,39	2119,36	94	5315
Réactif – Individuel	92	1907,07	900,762	93,911	1720,52	2093,61	111	4618
Total	382	2065,95	934,407	47,808	1971,95	2159,95	94	5706

Il ressort du test de *Levene* que les variances sont homogènes ($p = 0,467 > 0,05$) et qu'une ANOVA peut être pratiquée.

Tableau 34. Test d'homogénéité des variances sur les durées de travail en ligne

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
,850	3	378	,467

L'analyse de la variance révèle qu'il y a une différence significative de durée de travail en ligne entre les quatre modalités pédagogiques au pré-test ($p = 0,013 < 0,05$).

Tableau 35. ANOVA sur les durées de travail en ligne

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	9380636,190	3	3126878,730	3,656	.013
Intragroupes	323276492,763	378	855228,817		
Total	332657128,953	381			

Afin de savoir quel groupe est différent d'un ou plusieurs autres, nous avons utilisé le test *LSD* de comparaisons multiples (*Post Hoc*).

Tableau 36. Comparaisons multiples sur les durées de travail en ligne

LSD

(I) Modalité pédagogique	(J) Modalité pédagogique	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Proactif – Collaboratif	Proactif – Individuel	-149,441	133,832	,265	-412,59	113,71
	Réactif – Collaboratif	209,564	132,466	,114	-50,90	470,03
	Réactif – Individuel	231,872	134,924	,087	-33,42	497,17
Proactif – Individuel	Proactif – Collaboratif	149,441	133,832	,265	-113,71	412,59
	Réactif – Collaboratif	359,005*	132,820	,007	97,85	620,16
	Réactif – Individuel	381,314*	135,271	,005	115,33	647,29
Réactif – Collaboratif	Proactif – Collaboratif	-209,564	132,466	,114	-470,03	50,90
	Proactif – Individuel	-359,005*	132,820	,007	-620,16	-97,85
	Réactif – Individuel	22,309	133,920	,868	-241,01	285,63
Réactif – Individuel	Proactif – Collaboratif	-231,872	134,924	,087	-497,17	33,42
	Proactif – Individuel	-381,314*	135,271	,005	-647,29	-115,33
	Réactif – Collaboratif	-22,309	133,920	,868	-285,63	241,01

* La différence moyenne est significative au niveau 0,05.

Trois groupes, PI, RC et RI, diffèrent par la moyenne de la durée de travail en ligne.

Le groupe PI a eu une différence significative par rapport au groupe RC et par rapport au groupe RI pour la durée de travail en ligne. Les étudiants ont dû passer significativement plus de temps en ligne pour arriver au même pourcentage d'activités achevées.

Les interventions proactives du tuteur vers chaque étudiant ont probablement obligé ces derniers à travailler davantage dans le programme.

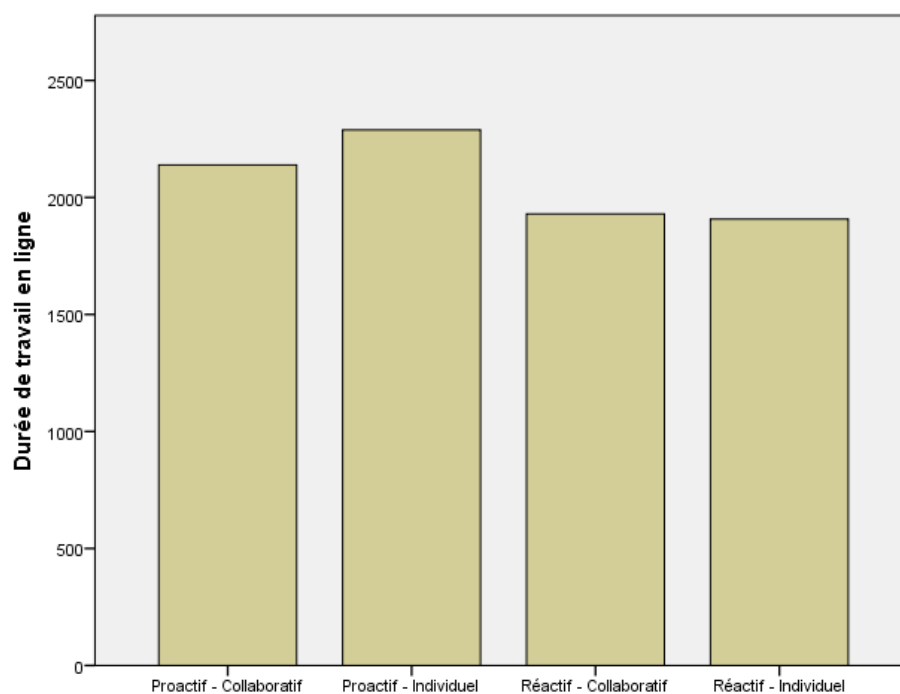


Figure 56. Durées de travail en ligne selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.4. Nombre de messages envoyés aux forums

Toujours selon la même démarche statistique, les nombres moyens de messages envoyés aux forums des quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 2,96 ; 2,14 ; 2,40 ; 2,09.

Tableau 37. Statistiques descriptives des nombres de messages envoyés

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	96	2,96	4,000	,408	2,15	3,77	0	18
Proactif – Individuel	95	2,14	2,546	,261	1,62	2,66	0	9
Réactif – Collaboratif	98	2,40	3,342	,338	1,73	3,07	0	11
Réactif – Individuel	91	2,09	3,147	,330	1,43	2,74	0	17
Total	380	2,40	3,309	,170	2,07	2,73	0	18

Tableau 38. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages envoyés au forum

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
5,580	3	376	,001

Les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative si bien qu'il n'est pas possible d'effectuer une d'ANOVA.

Nous retenons donc que le groupe ayant eu la moyenne de messages envoyés la plus élevée est le groupe PC, puis le groupe RC et le groupe PI. Tandis que le groupe RI a eu la moyenne de messages envoyés la plus basse.

Toutefois, compte tenu de l'importance des différences, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes C et les groupe I. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes C et I ($p = 0,096 < 0,10$).

Tableau 39. Test t de Student entre les groupes C et I sur les nombres de messages envoyés au forum

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Messages Ecrits	Hypothèse de variances égales	14,468	,000	1,660	378	,098	,562	,339	-,104	1,228
	Hypothèse de variances inégales			1,669	361,927	,096	,562	,337	-,100	1,225

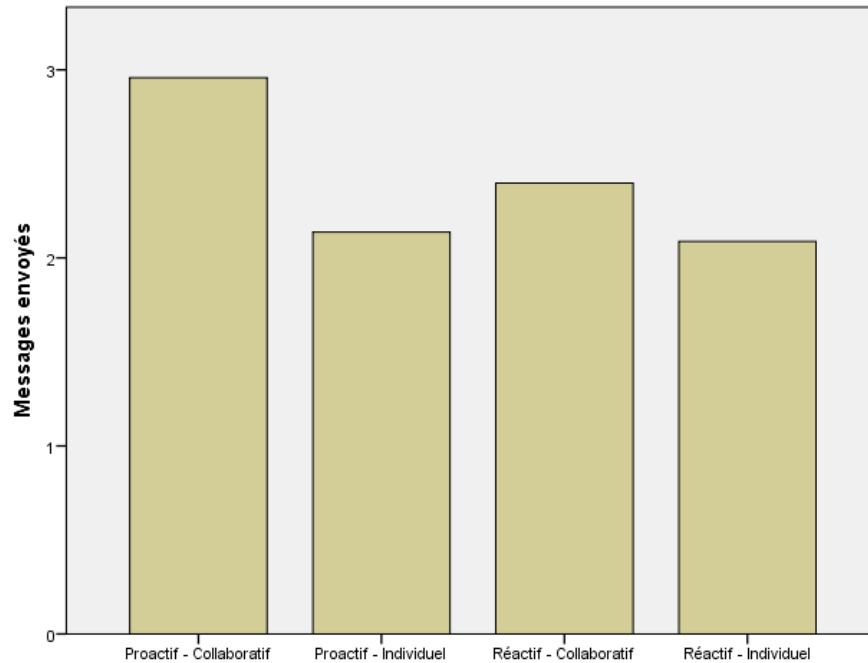


Figure 57. Moyennes de messages envoyés au forum selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.5. Nombre d'enregistrements oraux déposés

Nous avons décompté les enregistrements oraux que les étudiants ont déposés dans les espaces dédiés pour la compétence Production orale. Les valeurs moyennes des enregistrements oraux de quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 1,69 ; 0,66 ; 1,17 et 0,84.

Tableau 40. Statistiques descriptives des nombres de messages oraux déposés

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	96	1,69	3,045	,311	1,07	2,30	0	17
Proactif – Individuel	95	,66	1,301	,134	,40	,93	0	7
Réactif – Collaboratif	98	1,17	2,041	,206	,76	1,58	0	8
Réactif – Individuel	91	,84	1,869	,196	,45	1,22	0	8
Total	380	1,09	2,189	,112	,87	1,32	0	17

Les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative et ne peuvent par conséquent pas faire l'objet d'une ANOVA.

Tableau 41. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages oraux déposés

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
12,310	3	376	,000

Le groupe avec eu la moyenne la plus élevée reste le groupe PC, suivi du groupe RC. Les groupes PI et RI ont les moyennes les plus basses.

Ici aussi, compte tenu de l'importance des différences, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes C et les groupes I. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes C et I ($p = 0,002 < 0,05$).

Tableau 42. Test t de Student entre les groupes C et I sur les nombres de messages oraux déposés

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Messages Oraux	Hypothèse de variances égales	24,048	,000	3,062	378	,002	,681	,222	,244	1,117
	Hypothèse de variances inégales			3,091	323,811	,002	,681	,220	,247	1,114

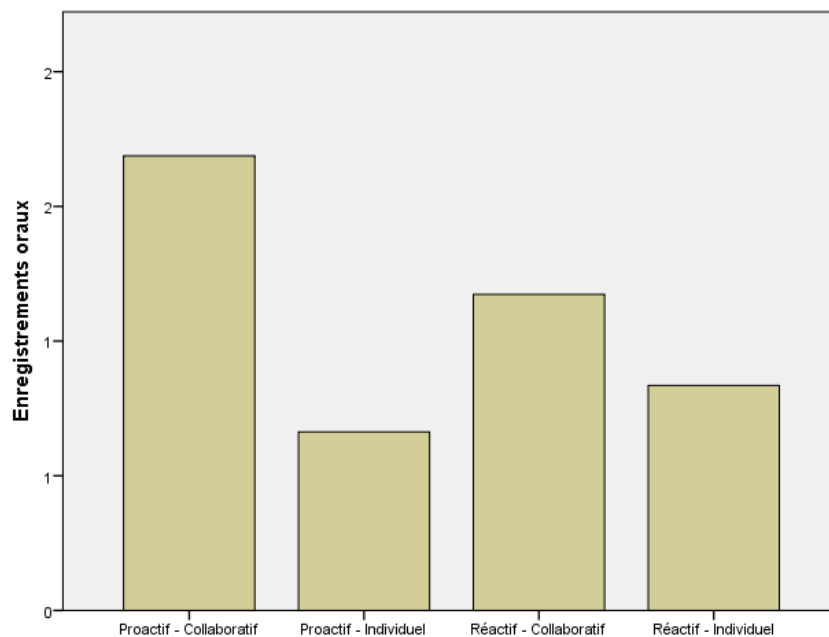


Figure 58. Moyennes des messages oraux déposés selon quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.6. Post-test au niveau B1 selon le CECRL

À la fin de la phase d'observation, les étudiants ont passé un post-test, toujours au niveau B1 selon le CECRL.



Figure 59. Aperçu des résultats du post-test

Les valeurs moyennes des scores du post-test de quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 8,17 ; 7,91 ; 7,31 et 6,89.

Tableau 43. Statistiques descriptives des résultats au post-test

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	85	8,1706	1,08861	,11808	7,9358	8,4054	4,45	9,55
Proactif – Individuel	84	7,9143	1,04422	,11393	7,6877	8,1409	4,10	9,30
Réactif – Collaboratif	71	7,3092	1,97911	,23488	6,8407	7,7776	,20	9,45
Réactif – Individuel	75	6,8913	2,34148	,27037	6,3526	7,4301	,00	9,80
Total	315	7,6035	1,73900	,09798	7,4107	7,7963	,00	9,80

Il apparaît que les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative et qu'il n'est pas possible d'effectuer une ANOVA.

Nous retiendrons seulement que le groupe PC a la moyenne la plus élevée parmi les quatre groupes, suivi de PI, RC et RI.

Tableau 44. Test d'homogénéité des variances des résultats au post-test

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
14,301	3	311	,000

La nature des différences nous a conduit à utiliser le *Test t de Student* pour comparer les groupes P et le groupes R. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes P et R ($p = 0,000 < 0,05$).

Tableau 45. Test t de Student entre les groupes P et R sur les résultats au post-test

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Post-test	Hypothèse de variances égales	39,583	,000	5,010	313	,000	,94867	,18936	,57610	1,32125
	Hypothèse de variances inégales			4,791	204,379	,000	,94867	,19801	,55827	1,33908

De même, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes C et les groupes I. Il y a aussi une différence significative concernant la moyenne des groupes C et I ($p = 0,077 > 0,05$).

Tableau 46. Test t de Student entre les groupes C et I sur les résultats au post-test

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Post_test	Hypothèse de variances égales	,930	,336	1,776	313	,077	,34676	,19530	-,03751	,73104
	Hypothèse de variances inégales			1,778	308,879	,076	,34676	,19505	-,03704	,73057

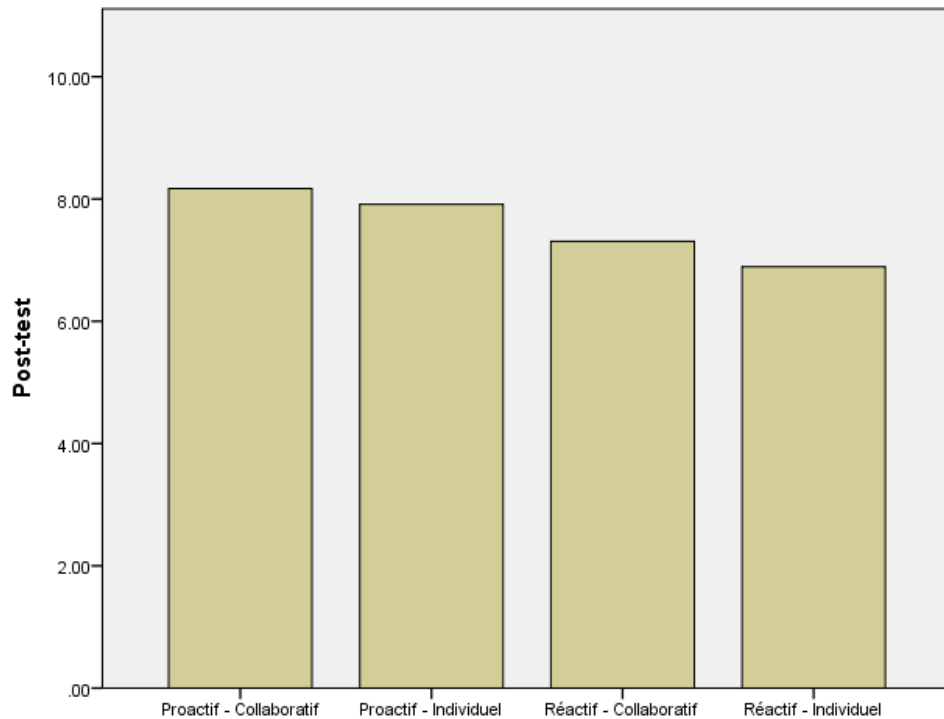


Figure 60. Moyennes au post-test selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.1.7. Comparaison entre les résultats du pré-test et du post-test

En utilisant le test d'ANOVA à mesures répétées, nous comparons les résultats du pré-test à ceux du post-test entre les groupes P et R, entre les groupes C et I, et entre les quatre groupes mixtes (PC, PI, RC et RI).

- Entre les groupes P et R :

Tableau 47. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes P et R

	PR_Code	Moyenne	Erreur type	N
Pré-test	Proactif	6,9237	1,22110	169
	Réactif	6,7952	1,41119	146
	Total	6,8641	1,31206	315
Post-test	Proactif	8,0432	1,07134	169
	Réactif	7,0945	2,17550	146
	Total	7,6035	1,73900	315

Tableau 48. ANOVA à mesures répétées entre les groupes P et R

Source	P_R	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
P_R	Linéaire	78,844	1	78,844	37,404	,000
P_R * PR_Code	Linéaire	26,348	1	26,348	12,500	,000
Erreur (P_R)	Linéaire	659,763	313	2,108		

Nous avons constaté une homogénéité du niveau de compétence au début et un changement au post-test. Nous observons des différences statistiquement significatives entre les groupes P et R. Au post-test, les étudiants ayant suivi le tutorat proactif ont bénéficié d'une augmentation des scores plus importante que ceux ayant suivi le tutorat réactif.

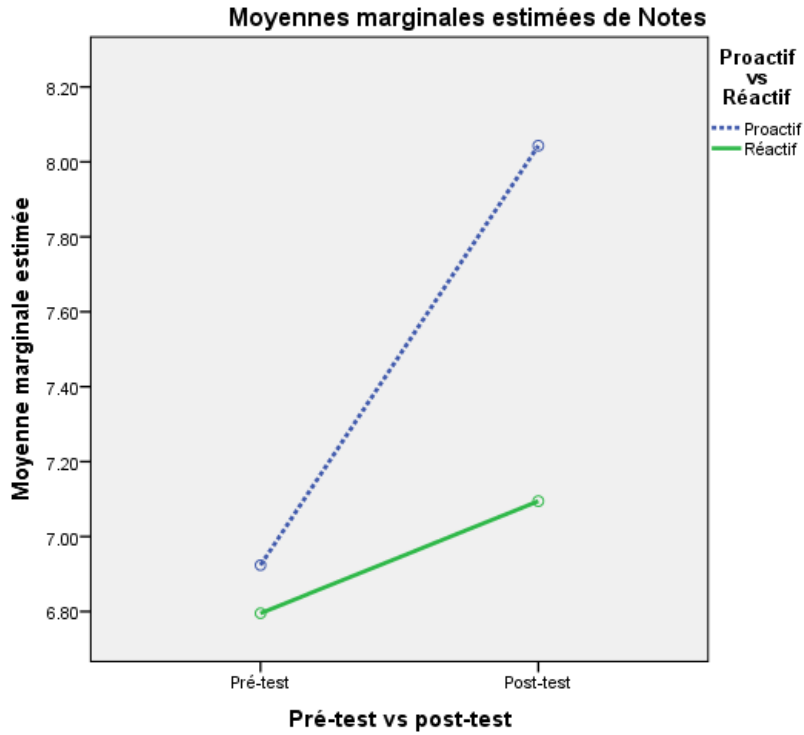


Figure 61. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes P et R

- Entre les groupes C et I :

Tableau 49. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes C et I

	CI_Code	Moyenne	Erreur type	N
Pré-test	Collaboratif	6,7654	1,33382	156
	Individuel	6,9610	1,28719	159
	Total	6,8641	1,31206	315
Post-test	Collaboratif	7,7785	1,61132	156
	Individuel	7,4318	1,84472	159
	Total	7,6035	1,73900	315

Tableau 50. ANOVA à mesures répétées entre les groupes C et I

Source	C_N	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
C_N	Linéaire	86,694	1	86,694	40,228	,000
C_N * CI_Code	Linéaire	11,582	1	11,582	5,375	,021
Erreur (C_N)	Linéaire	674,529	313	2,155		

Ici aussi, nous constatons une homogénéité du niveau de compétence au début et un changement au post-test. Il existe des différences statistiquement significatives entre les groupes C et I. Au post-test, les étudiants ayant suivi l'apprentissage collaboratif ont une augmentation plus importante que ceux ayant suivi l'apprentissage individuel.

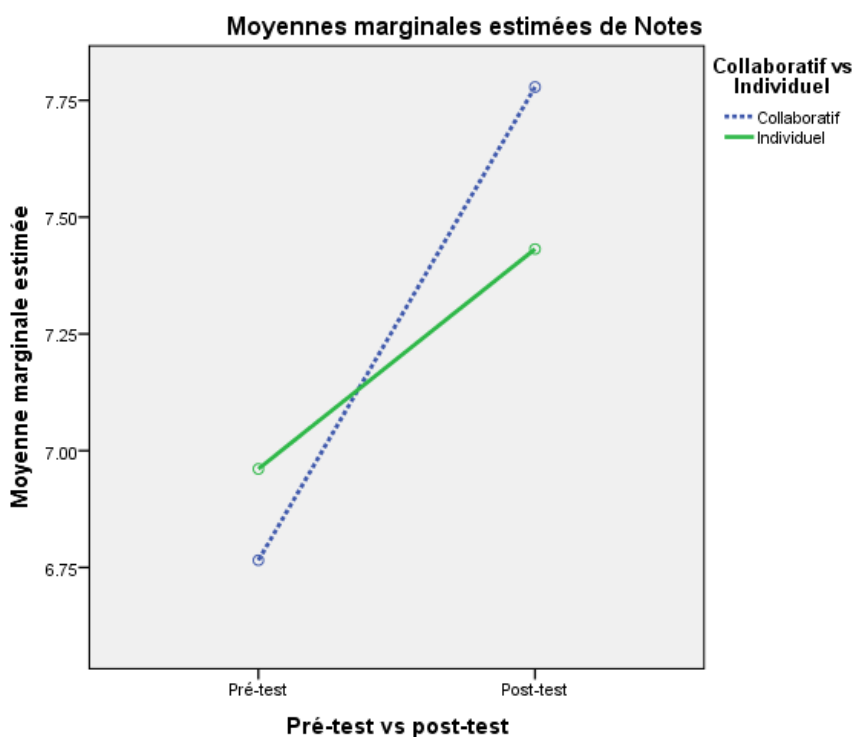


Figure 62. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes C et I

- Entre les quatre groupes (PC, PI, RC et RI) :

Tableau 51. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes PC, PI, RC et RI

	Modalité pédagogique	Moyenne	Erreur type	N
Pré-test	Proactif – Collaboratif	6,8176	1,19385	85
	Proactif – Individuel	7,0310	1,24598	84
	Réactif – Collaboratif	6,7028	1,49056	71
	Réactif – Individuel	6,8827	1,33587	75
	Total	6,8641	1,31206	315
Post-test	Proactif – Collaboratif	8,1706	1,08861	85
	Proactif – Individuel	7,9143	1,04422	84
	Réactif – Collaboratif	7,3092	1,97911	71
	Réactif – Individuel	6,8913	2,34148	75
	Total	7,6035	1,73900	315

Tableau 52. ANOVA à mesures répétées entre les groupes PC, PI, RC et RI

Source	Pré-test_Post-test	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Pré-test_Post-test	Linéaire	79,568	1	79,568	38,153	,000
Pré-test_Post-test * Modalité pédagogique	Linéaire	37,521	3	12,507	5,997	,001
Erreur (Pré-test_Post-test)	Linéaire	648,590	311	2,085		

Au post-test, les étudiants suivant la modalité PC ont une augmentation des scores plus importante que ceux ayant suivi la modalité PI. Les étudiants du groupe PI ont une augmentation plus importante que ceux du groupe RC. Les étudiants ayant suivi la modalité RC ont une augmentation plus importante que ceux ayant suivi la modalité RI.

Tableau 53. Comparaisons multiples entre pré- et post-tests selon les groupes PC, PI, RC et RI

(I) Modalité pédagogique	(J) Modalité pédagogique	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Signification	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inférieure	Borne supérieure
Proactif – Collaboratif	Proactif – Individuel	,0215	,16978	,899	-,3126	,3556
	Réactif – Collaboratif	,4881*	,17743	,006	,1390	,8372
	Réactif – Individuel	,6071*	,17483	,001	,2631	,9511
Proactif – Individuel	Proactif – Collaboratif	-,0215	,16978	,899	-,3556	,3126
	Réactif – Collaboratif	,4666*	,17791	,009	,1166	,8167
	Réactif – Individuel	,5856*	,17532	,001	,2407	,9306
Réactif – Collaboratif	Proactif – Collaboratif	-,4881*	,17743	,006	-,8372	-,1390
	Proactif – Individuel	-,4666*	,17791	,009	-,8167	-,1166
	Réactif – Individuel	,1190	,18273	,515	-,2406	,4785
Réactif – Individuel	Proactif – Collaboratif	-,6071*	,17483	,001	-,9511	-,2631
	Proactif – Individuel	-,5856*	,17532	,001	-,9306	-,2407
	Réactif – Collaboratif	-,1190	,18273	,515	-,4785	,2406

* La différence moyenne est significative au niveau ,05.

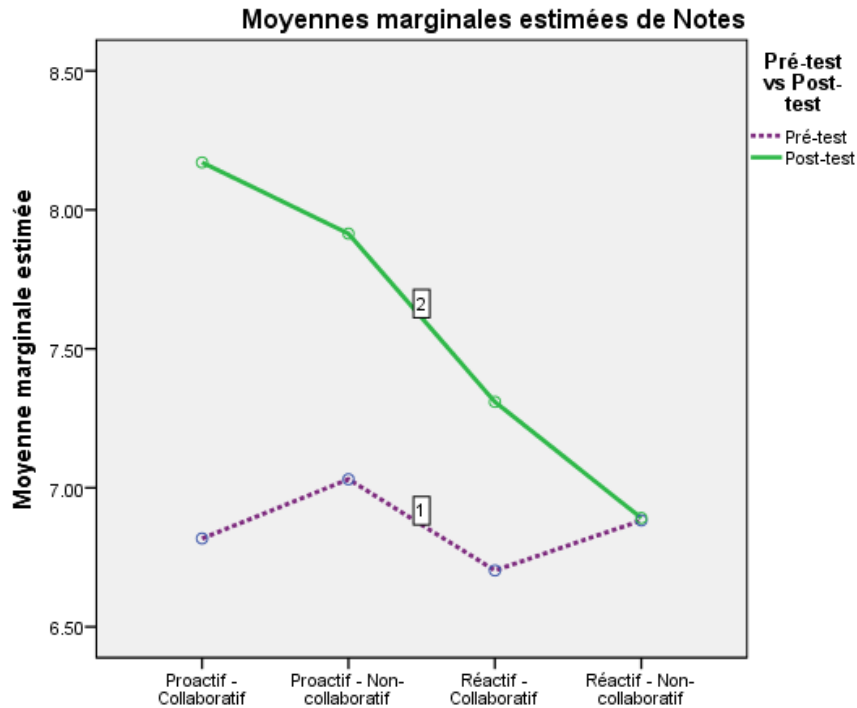


Figure 63. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes PC, PI, RC et RI

7.3.2. Participation des tuteurs

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 5, les 16 tuteurs ont suivi 16 classes dans les deux départements (DA et DFG). Chaque département a désigné 8 tuteurs suivant quatre modalités mixtes de travail pédagogique appliquées aux groupes d'étudiants : tutorat proactif + apprentissage collaboratif (PC), tutorat proactif + apprentissage individuel (PI), tutorat réactif + apprentissage collaboratif (RC), tutorat réactif + apprentissage individuel (RI). Il y avait donc, dans chaque modalité pédagogique, 4 tuteurs impliqués (chaque département en a eu deux).

Nous avons recueilli les données concernant la durée de leur travail en ligne, les messages lus et traités, les messages personnels envoyés aux étudiants, les messages envoyés aux forums de ces tuteurs.

7.3.2.1. Durée du travail en ligne

Les valeurs moyennes de la durée du travail en ligne des quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 194,25 ; 1234,00 ; 75,50 et 10,50 minutes.

Tableau 54. Statistiques descriptives des durées du travail en ligne des tuteurs

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	4	194,25	194,890	97,445	-115,86	504,36	21	363
Proactif – Individuel	4	1234,00	858,043	429,021	-131,34	2599,34	312	2388
Réactif – Collaboratif	4	75,50	34,414	17,207	20,74	130,26	27	100
Réactif – Individuel	4	10,50	9,678	4,839	-4,90	25,90	2	22
Total	16	378,56	648,009	162,002	33,26	723,86	2	2388

Les variances entre les groupes ont une différence statistiquement significative ce qui invalide toute tentative d'ANOVA.

Tableau 55. Test d'homogénéité des variances sur les durées du travail en ligne des tuteurs

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
3,838	3	12	,039

Il ressort néanmoins que groupe PI a la moyenne la plus élevée parmi les quatre groupes. Ensuite, suivent respectivement PC, RC et RI.

Compte tenu de l'importance des différences, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes P et les groupes R. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes P et R ($p = 0,050$).

Tableau 56. Test t de Student entre les groupes P et R sur les durées du travail en ligne des tuteurs

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Durée	Hypothèse de variances égales	13,568	,002	2,368	14	,033	671,125	283,382	63,331	1278,919
	Hypothèse de variances inégales			2,368	7,038	,050	671,125	283,382	1,772	1340,478

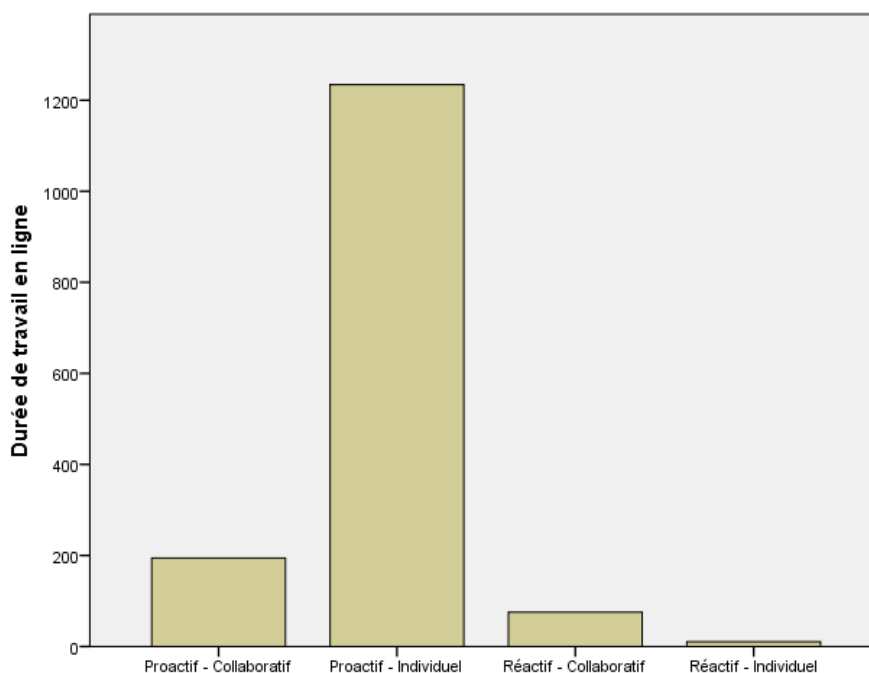


Figure 64. Durées moyennes du travail en ligne des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.2.2. Messages lus et traités

Les valeurs moyennes des messages lus et traités dans les quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 24,75 ; 57,75 ; 0,00 et 0,00.

Tableau 57. Statistiques descriptives des messages lus et traités par les tuteurs

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	4	24,75	4,500	2,250	17,59	31,91	19	30
Proactif – Individuel	4	57,75	31,763	15,882	7,21	108,29	11	82
Réactif – Collaboratif	4	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Réactif – Individuel	4	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Total	16	20,63	28,369	7,092	5,51	35,74	0	82

Les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative, ce qui ne permet pas de réaliser une ANOVA.

Tableau 58. Test d'homogénéité des variances sur les messages lus et traités par les tuteurs

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
7,042	3	12	,006

Le groupe PI a la moyenne la plus élevée parmi les 4 groupes. Suivent respectivement les groupes : PC, RC et RI.

Ici aussi, compte tenu de l'importance des différences, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes P et les groupes R. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes P et R ($p = 0,004 < 0,05$).

Tableau 59. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages lus et traités par les tuteurs

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Messages lus et traités	Hypothèse de variances égales	51,185	,000	4,254	14	,001	41,250	9,697	20,453	62,047
	Hypothèse de variances inégales			4,254	7,000	,004	41,250	9,697	18,321	64,179

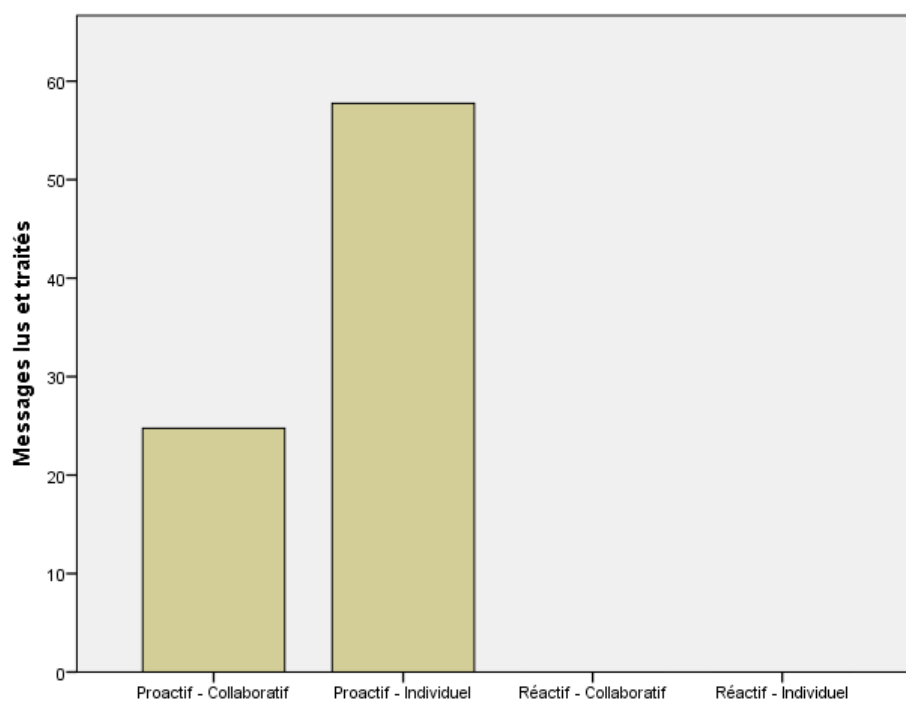


Figure 65. Moyennes des messages lus et traités selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.2.3. Messages personnels envoyés aux étudiants

Les valeurs moyennes des messages personnels envoyés dans les quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 3,25 ; 21,75 ; 0,00 et 0,25.

Tableau 60. Statistiques descriptives sur les nombres de messages personnels envoyés

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	4	3,25	1,500	,750	,86	5,64	1	4
Proactif – Individuel	4	21,75	21,515	10,758	-12,49	55,99	10	54
Réactif – Collaboratif	4	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Réactif – Individuel	4	,25	,500	,250	-,55	1,05	0	1
Total	16	6,31	13,400	3,350	-,83	13,45	0	54

Les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative ce qui ne permet pas de réaliser une analyse de la variance ANOVA.

Tableau 61. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages personnels envoyés

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
8,387	3	12	,003

Le groupe PI a la moyenne la plus élevée parmi les quatre groupes, suivi de PC, RI et RC.

De nouveau, compte tenu de l'importance des différences, nous avons utilisé le *Test t de Student* pour comparer les groupes P et les groupes R. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes P et R ($p = 0,082 < 0,10$).

Tableau 62. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages personnels envoyés

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Messages personnels envoyés	Hypothèse de variances égales	4,737	,047	2,030	14	,062	12,375	6,096	-,699	25,449
	Hypothèse de variances inégales			2,030	7,006	,082	12,375	6,096	-2,037	26,787

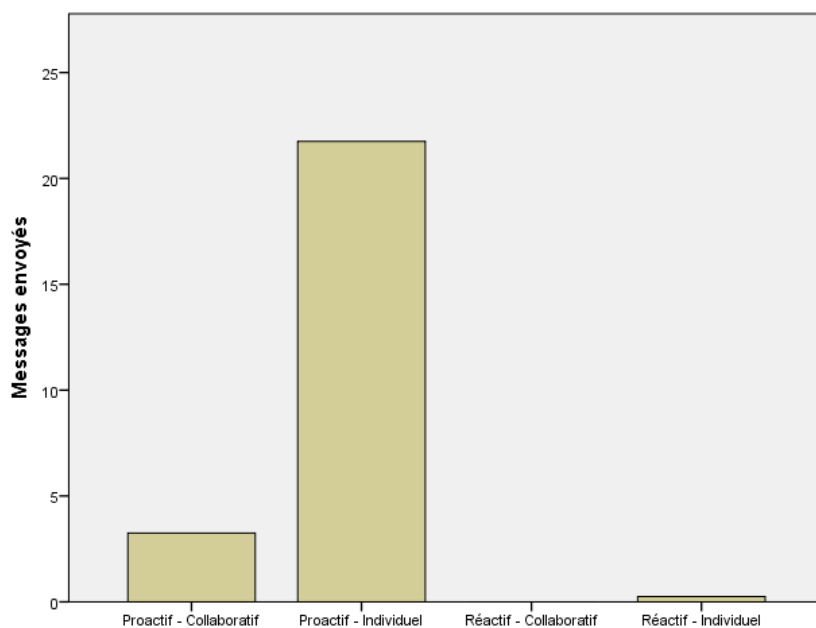


Figure 66. Nombres de messages personnels envoyés par les tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.3.2.4. Messages envoyés aux forums

Les moyennes des messages envoyés aux forums de quatre groupes PC, PI, RC, RI sont respectivement de 2,75 ; 6,50 ; 0,00 et 0,00.

Tableau 63. Statistiques descriptives des messages envoyés au forum par les tuteurs

	N	Moyenne	Écart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Proactif – Collaboratif	4	2,75	3,202	1,601	-2,34	7,84	0	6
Proactif – Individuel	4	6,50	4,359	2,179	-,44	13,44	0	9
Réactif – Collaboratif	4	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Réactif – Individuel	4	,00	,000	,000	,00	,00	0	0
Total	16	2,31	3,665	,916	,36	4,27	0	9

Tableau 64. Test d'homogénéité des variances sur les messages envoyés au forum par les tuteurs

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
9,574	3	12	,002

Les variances entre les groupes présentent une différence statistiquement significative ce qui ne permet pas d'effectuer une ANOVA. Le groupe PI a la valeur moyenne la plus élevée parmi les quatre groupes, suivi de respectivement PC, RI et RC.

Nous avons affiné notre analyse en réalisant un *Test t de Student* pour comparer les groupes P et les groupes R. Il y a bien une différence significative concernant la moyenne des groupes P et R ($p = 0,015 < 0,05$).

Tableau 65. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages envoyés au forum par les tuteurs

		Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Messages envoyés aux forums	Hypothèse de variances égales	34,348	,000	3,215	14	,006	4,625	1,438	1,540	7,710
	Hypothèse de variances inégales			3,215	7,000	,015	4,625	1,438	1,224	8,026

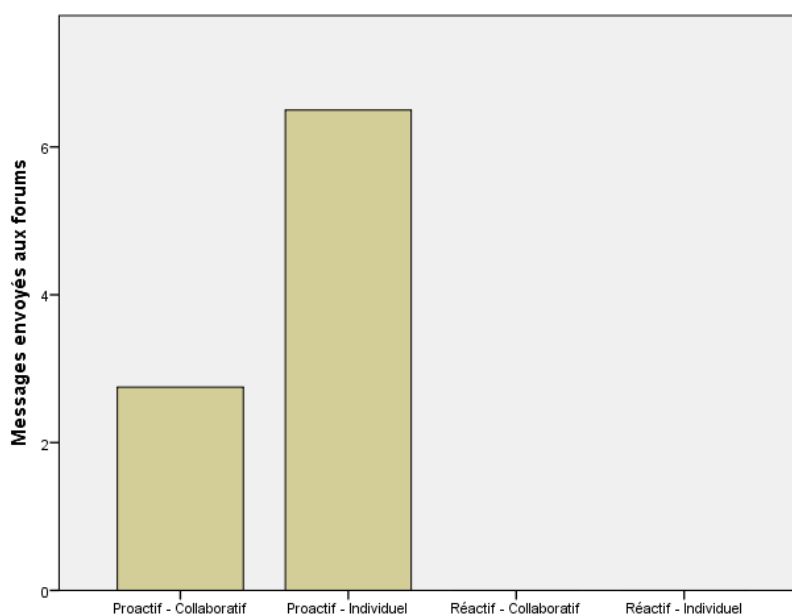


Figure 67. Moyennes des messages envoyés au forum par les tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)

7.4. Récapitulatif des effets sur l'apprentissage des étudiants et des effets sur le travail des tuteurs

7.4.1. Récapitulatif des effets sur l'apprentissage des étudiants

Le tableau ci-dessous synthétise un premier ensemble de résultats relatifs aux effets sur l'apprentissage des étudiants. Nous avons vu que le tutorat proactif augmentait le temps consacré à la formation et améliorait les résultats au post-test et que l'apprentissage collaboratif produisait des messages oraux en plus grand nombre.

Tableau 66. Récapitulatif des effets positifs sur l'apprentissage des étudiants selon les quatre modalités pédagogiques

	Tutorat Proactif et Réactif		Apprentissage Collaboratif et Individuel	
	P	R	C	I
Pré-test	-	-	-	-
Pourcentage	-	-	-	-
Durée	Oui	-	-	-
Messages écrits	-	-	-	-
Enregistrements oraux	-	-	Oui	-
Post-test	Oui	-	-	-

Le tableau qui suit détaille les résultats en précisant dans quel ordre les modalités pédagogiques se hiérarchisent. Il ressort que le tutorat proactif associé avec un apprentissage collaboratif donne le plus souvent les meilleurs résultats.

Tableau 67. Hiérarchie des effets positifs sur l'apprentissage des étudiants selon les quatre modalités pédagogiques

	Modalités pédagogiques							
	PC		PI		RC		RI	
	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>
Pré-test	-	3	-	2	-	4	-	1
Pourcentage	-	1	-	2	-	3	-	4
Durée	Oui	2	Oui	1	Oui	3	Oui	4
Messages écrits	Oui	1	Oui	3	Oui	2	Oui	4
Enregistrements oraux	Oui	1	Oui	3	Oui	2	Oui	4
Post-test	Oui	1	Oui	2	Oui	3	Oui	4

7.4.2. Récapitulatif des effets sur le travail des tuteurs

Il apparaît que le tutorat proactif se distingue par une durée de travail plus importante et un nombre de messages lus et traités plus volumineux.

Tableau 68. Récapitulatif des effets du travail des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques

	Tutorat Proactif et Réactif		Apprentissage Collaboratif et Individuel	
	P	R	C	I
Durée de travail en ligne	Oui	-	-	-
Messages lus et traités	Oui	-	-	-
Messages personnels envoyés	-	-	-	-
Messages envoyés aux forums	-	-	-	-

Les tuteurs qui ont dû fournir le plus d'efforts sont ceux de la modalité tutorat proactif/apprentissage individuel.

Tableau 69. Hiérarchie des effets du travail des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques

	Modalités pédagogiques							
	PC		PI		RC		RI	
	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>	<i>Effet positif</i>	<i>Ordre</i>
Durée de travail en ligne	Oui	2	Oui	1	Oui	4	Oui	3
Messages lus et traités	Oui	2	Oui	1	Oui	4	Oui	3
Messages personnels envoyés	Oui	2	Oui	1	Oui	4	Oui	3
Messages envoyés aux forums	Oui	2	Oui	1	Oui	4	Oui	3

7.5. Comparaison avec nos hypothèses

Avant de comparer les résultats de l'expérimentation avec nos hypothèses, nous voudrions rappeler les caractéristiques du dispositif HELLO, les méthodes didactiques, les méthodes pédagogiques, les modalités pédagogiques utilisées dans ce dispositif à l'Université de Hanoi.

Le programme constituait un module obligatoire de la formation principale en classe traditionnelle. La durée de travail de ce module était incluse dans le temps total de la formation principale. Les méthodes didactiques utilisées correspondent alternativement à la méthode directe, la méthode audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Les démarches pédagogiques se veulent

actives (ou de découverte) et expérientielle. Enfin les quatre modalités pédagogiques étudiées ont été : PC, PI, RC et RI.

Nous comparons maintenant les résultats obtenus avec les hypothèses formulées.

1. Le tutorat proactif convient mieux aux habitudes d'apprentissage des étudiants dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

Nous avons vu que le tutorat proactif (P) donnait de meilleurs résultats que le tutorat réactif (R) pour : la durée de travail en ligne, les scores au post-test. Au post-test, les étudiants suivant le tutorat proactif (P) ont eu une augmentation des scores plus importante que ceux suivant le tutorat réactif (R). Nous pouvons donc valider cette première hypothèse.

2. L'apprentissage collaboratif améliore la participation des étudiants aux activités d'apprentissage et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

Les groupes ayant bénéficié d'un apprentissage collaboratif (C) ont obtenus de meilleurs résultats que les groupes ayant bénéficié d'un apprentissage individuel (I) en ce concerne le nombre d'enregistrements oraux déposés. Au post-test, les étudiants ayant bénéficié d'un apprentissage collaboratif (C) ont eu une augmentation plus importante que ceux ayant bénéficié d'un apprentissage individuel (I).

Cette seconde hypothèse est elle aussi validée.

3. La combinaison entre le tutorat proactif et l'apprentissage collaboratif donne les meilleurs résultats et réduit le temps de suivi des tuteurs dans une formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

La modalité tutorat proactif et apprentissage collaboratif (PC) occupe le premier rang dans 3 des 4 variables observées dans l'expérimentation et le deuxième rang dans la dernière variable. Les étudiants ayant suivi la modalité PC ont eu une augmentation des scores plus importante que ceux ayant suivi les trois autres

modalités pédagogiques (tutorat proactif + apprentissage individuel, tutorat réactif + apprentissage collaboratif, tutorat réactif + apprentissage individuel). Notre troisième hypothèse est globalement confirmée.

TROISIÈME PARTIE – CONCLUSION

Chapitre 8. Discussion et conclusion

Les chapitres 6 et 7 ont détaillé notre enquête ainsi que notre expérimentation sur le terrain. Nous revenons, d'abord, sur les résultats de l'enquête (8.1.), puis sur ceux de l'expérimentation (8.2.). Dans les deux premières sections ainsi que dans la troisième (8.3.), nous montrons comment ces résultats répondent ou non à nos hypothèses (voir chapitre 5) et comment nous interprétons les données obtenues.

8.1. Discussion sur les résultats

Nous avons recueilli et analysé des données provenant d'une enquête auprès d'étudiants du département de formation à la langue anglaise de l'Université de Hanoi ainsi que des observations provenant d'une expérimentation, dans cette même université, avec des étudiants et des tuteurs de deux départements de formation à la langue anglaise et de formation à l'anglais en spécialité. Les étudiants ou les tuteurs de chaque département étaient répartis au hasard en quatre groupes. Nous avons appliqué quatre modalités pédagogiques auprès de ces groupes dans le but de recueillir les évaluations et les commentaires sur les avantages et les inconvénients de chaque modalité. Notre objectif ultime était de pouvoir proposer une modalité appropriée à la formation à une langue étrangère en ligne dans le contexte actuel du Vietnam.

8.1.1. Discussion des résultats de l'enquête

Nous proposons le tableau récapitulatif des évaluations, des commentaires des étudiants sur le programme suivant :

Tableau 68. Récapitulatif des évaluations, des commentaires des étudiants

Confiance des étudiants	Plus de la moitié (53,59%)
Durée d'apprentissage	6,7 sur 24 mois
Durée * Satisfaction globale	Moins satisfaisant
Durée * Utilité globale	Moins utile
Durée * Contribution à l'Examen	Taux de 10% de contribution
Contraints / remarques	- Pédagogie 16,22%, - Didactique 10,81%, - Technique 9,65%, - Autres 8,4%
Demandes / propositions d'amélioration	- Pédagogie 23,55%, - Didactique 18,53%, - Technique 8,11% - Autres suggestions 5,79%

Il ressort que la mise en œuvre de programmes de formation en ligne était plus difficile que favorable, contrairement aux croyances de certaines autorités qui pensaient que les TIC étaient faciles à appliquer dans l'éducation et dans la formation. Cette même mise en œuvre a pu apporter plus de succès que les outils de formation traditionnels.

Les étudiants se sont sentis confiants lors du début du programme parce que c'était un produit recommandé par les autorités, apprécié par les enseignants de l'Université et utilisé dans de nombreux établissements d'enseignement. Cependant, après un temps d'utilisation, ils se sont sentis moins satisfaits qu'au début, notamment parce qu'ils ont pensé que le programme n'était pas utile pour améliorer leurs compétences en langue anglaise. Ils ont estimé que le programme contribuait très peu aux résultats finaux de la formation. Selon eux, il y avait eu de nombreuses lacunes dans le programme, principalement sur la méthode pédagogique et didactique. Ils ont également apporté des idées pour améliorer le programme et la majorité des suggestions et des commentaires portaient sur la méthode pédagogique et didactique.

Le programme EDO a suscité d'intérêt de l'Université de Hanoi, sous l'argument qu'il s'agissait d'un produit créé par des sociétés étrangères conformément aux normes internationales et utilisé dans de nombreux pays du monde. Cependant, avec une stratégie de mise en œuvre non appropriée, le programme n'a pas abouti à de bons résultats comme prévu.

De notre point de vue, l'Université a y trouvé un certain intérêt, mais n'a pas pris la mesure de l'importance des méthodes didactiques, pédagogiques, des modalités pédagogiques appliquées dans le curriculum, des enseignants-tuteurs, des tâches des étudiants et de l'interaction entre les membres dans l'enseignement-apprentissage en ligne. Ce sont précisément ces éléments que nous avons tenté d'introduire dans notre expérimentation.

8.1.2. Discussion sur les résultats de l'expérimentation

Nous avons recueilli et analysé les données de quatre groupes afin de pouvoir proposer un modèle incluant des modalités pédagogiques appropriées pour la formation à une langue étrangère en ligne dans le contexte actuel du Vietnam.

Récapitulatif des effets positifs pour l'apprentissage des étudiants

Les résultats de l'expérimentation nous ont montré que :

1°) En ce qui concerne les scores du pré-test, il n'existait pas de différences significatives entre les groupes utilisant le tutorat proactif ou réactif, entre les groupes utilisant l'apprentissage collaboratif ou individuel, de même qu'entre les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI). Les étudiants de toutes les classes ont dû passer le concours d'entrée national à l'université. Ils avaient été divisés en quatre parts égales selon leurs résultats, leurs scores au concours d'entrée.

2°) En ce qui concerne le pourcentage d'exercices et d'activités achevés, il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes utilisant le tutorat proactif ou réactif, entre les groupes utilisant l'apprentissage collaboratif ou individuel, de même qu'entre les quatre modalités pédagogiques. Les pourcentages atteignaient

environ 80%. La raison de cette absence de différence est peut-être que les étudiants participant aux cours HELLO ont dû terminer 80% des exercices et des activités d'apprentissage pour pouvoir participer à l'examen final.

3°) En ce qui concerne la durée du travail en ligne, il existait des différences significatives entre les groupes utilisant le tutorat proactif (P) ou le tutorat réactif (R), les groupes utilisant le tutorat proactif ayant bénéficié d'un effet positif, et entre les groupes utilisant les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement pour la durée du travail en ligne des groupes mixtes était, du premier au dernier : PI, PC, RC et RI.

4°) En ce qui concerne le nombre de messages envoyés aux forums, il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes bénéficiant du tutorat proactif ou réactif, ni entre les groupes engagés dans un apprentissage collaboratif ou individuel. Cependant, il existait des différences significatives entre les groupes utilisant les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement issu pour le nombre de messages envoyés au forum était, du premier au dernier : PC, RC, PI et RI.

5°) En ce qui concerne le nombre d'enregistrements déposés, il existait des différences significatives entre les groupes utilisant l'apprentissage collaboratif (C) ou individuel (I), groupes engagés dans un apprentissage collaboratif ayant bénéficié d'un effet positif, et entre les groupes utilisant les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement pour le nombre d'enregistrements déposés était, du premier au dernier : PC, RC, PI et RI.

6°) En ce qui concerne les scores au post-test, il existait de différences significatives entre les groupes bénéficiant du tutorat proactif (P) ou réactif (R), les groupes utilisant le tutorat proactif ayant bénéficié d'un effet positif, et entre les groupes utilisant les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement pour les scores au post-test était, du premier au dernier : PC, PI, RC et RI.

7°) Pour la comparaison entre les scores au pré-test et ceux du post-test, il y avait une homogénéité du niveau de compétence au début (pré-test) et un changement au terme de l'expérimentation (post-test). Nous avons observé des différences statistiquement significatives entre les groupes P et les groupes R, de même qu'entre les groupes C et les groupes I, ainsi qu'entre les quatre groupes en modalités mixtes. Au post-test, les étudiants ayant bénéficié du tutorat proactif (P) ont manifesté une augmentation des scores plus importante que ceux ayant bénéficié du tutorat réactif (R). Les étudiants engagés dans un apprentissage collaboratif (C) ont eux aussi manifesté une augmentation plus importante que ceux engagés dans un apprentissage individuel (I). Enfin, les étudiants de la modalité PC ont augmenté leurs scores de façon plus importante que ceux de la modalité PI. Les étudiants de la modalité PI ont connu un progrès plus important que ceux de la modalité RC. Les étudiants de la modalité RC ont davantage progressé que ceux de la modalité RI.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il est intéressant de souligner que c'est la modalité pédagogique tutorat proactif/apprentissage collaboratif qui apporte le plus de bénéfice aux étudiants de notre contexte d'observation.

Récapitulatif des efforts des tuteurs

Nos résultats ont montré que :

1°) S'agissant de la durée du travail en ligne, il existait des différences significatives entre les groupes bénéficiant du tutorat proactif (P) ou réactif (R), les groupes du tutorat proactif ont vu un effet positif, et entre les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement pour la durée de travail en ligne était, du premier au dernier : PI, PC, RI et RC.

2°) En ce qui concerne le nombre de messages lus et traités, il existait des différences significatives entre les groupes utilisant bénéficiant du tutorat proactif (P) ou réactif (R), les groupes du tutorat proactif ont vu un effet positif, et entre les modalités pédagogiques mixtes. L'ordre de classement pour le nombre de messages lus et traités : le premier était le groupe PI, PC, RC et RI.

3°) En ce qui concerne le nombre de messages privés envoyés, il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes bénéficiant du tutorat proactif (P) ou réactif (R), ni entre les groupes engagés dans un apprentissage collaboratif (C) ou individuel (I). Toutefois, il existait des différences significatives entre les modalités mixtes. L'ordre de classement pour le nombre de messages privés envoyés était, du premier au dernier : PI, PC, RI et RC.

4°) En ce qui concerne le nombre de messages envoyés aux forums, il n'y avait pas de différences significatives entre les groupes bénéficiant du tutorat proactif (P) réactif (R), ni entre les groupes engagés dans un apprentissage collaboratif (C) ou individuel (I). Toutefois, il existait des différences significatives entre les modalités mixtes. L'ordre de classement le nombre de messages envoyés aux forums était, du premier au dernier : PI, PC, RI et RC.

Nous pouvons résumer les efforts des tuteurs ainsi. Il apparaît des différences significatives entre les tuteurs proactifs et réactifs dans les deux variables observées, à savoir, la durée du travail en ligne et le nombre de messages reçus et traités. Les premiers ont dû travailler davantage que ceux des autres modalités pédagogiques ; en effet, ils ont reçu et traité un nombre plus important de messages venant des étudiants (demandes, suggestions, questions sur le contenu, sur l'organisation du cours ...).

Concernant les modalités mixtes, les tuteurs de la modalité PI ont dû travailler plus de temps, recevoir et traiter un plus grand nombre de messages, envoyer davantage de messages personnels aux étudiants et publier un plus grand nombre de *posts* sur les forums de classe. Suivent ensuite les tuteurs de la modalité mixte PC, puis de la modalité RI et ceux de la modalité RC.

Il ressort de nos observations que le tutorat proactif oblige les tuteurs à consacrer plus de temps et d'efforts à leur classe en ligne. Inversement, l'apprentissage collaboratif peut réduire le temps et atténuer les difficultés des tuteurs, dans la

mesure où les étudiants peuvent profiter de la dynamique collective, des efforts et des encouragements des autres membres du groupe.

8.2. Discussion générale

Les résultats obtenus et présentés ci-dessus confirment que les habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens ont des effets sur l'apprentissage d'une langue étrangère en général et sur l'apprentissage d'une langue en ligne en particulier.

Il existe bien des démarches pédagogiques générales qui reposent sur différentes modalités d'accompagnement, mais ces modèles nécessitent d'être appliqués de façon particulière à une population, à un programme ou à la demande d'un établissement de formation spécifique. C'est ce que nous avons tenté de faire à travers cet ensemble de travaux.

Nous savons, avec De Lièvre & Depover (2001) que le tutorat proactif ou réactif a plus d'effet que l'origine de l'intervention du tuteur (accès ou non à un tuteur humain), et que la proactivité donne aux étudiants le sentiment d'être suivis en les faisant rester en état de veille cognitive. Le tuteur proactif permet aux étudiants de savoir rapidement quand une tâche doit être accomplie et quand il est nécessaire d'utiliser tel ou tel outils. Le tutorat proactif permet de maintenir un rythme aux activités d'apprentissage et de s'assurer que les étudiants ne rencontrent pas de difficultés particulières. Il peut aussi peut répondre aux problèmes de motivation et d'isolement des étudiants en leur apportant un sentiment d'être aidés (Gounon et *al.*, 2004).

Cependant, selon les recherches d'auteurs comme Gounon (2004), le tutorat proactif est encore peu utilisé dans les établissements éducatifs. Cela peut être dû au fait qu'un tutorat réactif lui sera préféré, le tuteur devant travailler de manière plus soutenue, avec de plus de temps réservé au suivi du cours et des activités

d'apprentissage en ligne. Moyennant quoi, les institutions doivent payer des salaires plus élevés aux tuteurs et aux personnels organisant le programme de formation.

Le tutorat réactif est généralement utilisé dans les environnements d'apprentissage. Il est caractérisé par deux temps : une demande explicite d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants, puis une réponse apportée par le tuteur. Il permet aux étudiants d'explicitier un problème rencontré au cours d'une session d'apprentissage (Gounon *et al.*, 2004).

Mais si nous attendons seulement les demandes, les sollicitations venant des étudiants, nous observons souvent une participation très limitée aux cours en ligne (Celik, 2008; Develotte & Mangenot, 2004). Dans un contexte de tutorat réactif, les étudiants doivent faire preuve d'une forte autodiscipline personnelle et doivent bien maîtriser les outils TIC.

La collaboration dans l'apprentissage est considérée comme le meilleur paradigme d'apprentissage, en accord avec les théories de la cognition partagée, de la cognition distribuée et de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (Charlier & Peraya, 2003; Develotte & Mangenot, 2004; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Au sein d'un groupe, la visualisation de la contribution des autres membres peut réguler le comportement des étudiants (Temperman, 2013). La prise de conscience de l'activité des autres membres permet aussi aux étudiants d'ajuster leur participation dans l'environnement d'apprentissage en ligne (Janssen, Erkens, Kanselaar, & Jaspers, 2007; Temperman, 2013). Le travail collaboratif a en outre un effet positif sur le développement des compétences à la fois en conceptualisation et en analyse (Temperman, 2013).

Mais l'apprentissage collaboratif est également une modalité difficile à mettre en œuvre, car il est nécessaire d'avoir un regroupement raisonnable ; une structure raisonnée des groupes, un partage approprié des tâches au sein du groupe. La recherche d'Arnaud (2003) montre notamment qu'il y a un nombre limité de

formations en ligne qui s'appuient sur la collaboration, en raisons des difficultés lors de leur mise en œuvre, pour les tuteurs, mais aussi pour les étudiants.

Il est probable que pour éviter ces difficultés, de nombreux établissements d'enseignement aient mis en place une formation en ligne adapté à un apprentissage individuel et ont davantage misé sur les effets des outils TIC. Cependant, cette modalité pédagogique a des exigences spécifiques, en particulier pour la formation à une langue étrangère en ligne. Les étudiants doivent ici aussi faire preuve d'une très grande autodiscipline. Ils ont besoin de tutoriels pour apprendre à utiliser les outils TIC. Il est nécessaire d'avoir un programme de travail raisonnable, de disposer d'outils pour le suivi de la progression et des résultats d'apprentissage des étudiants, de prévoir une réglementation au niveau institutionnel qui offre un équilibre entre obligation et motivation qui permette aux étudiants d'apprendre et de participer aux activités du programme de formation.

Cela dit, dans notre recherche, nous n'avons pas clairement défini les rôles de chaque membre du groupe. Nous avons uniquement encouragé les étudiants du groupe à échanger et à partager leurs expériences d'apprentissage et à mettre en pratique leurs compétences en langues étrangères. Nous n'avons pas non plus été en mesure de formaliser précisément les caractéristiques des groupes RI. Les étudiants ont demandé encore plusieurs fois aux tuteurs de les aider, obligeant les tuteurs à passer beaucoup de temps à accompagner les étudiants.

8.3. Conclusion

Le développement de plus en plus fort des TIC dans le domaine de l'éducation et de la formation et en particulier la mise en place d'équipements informatiques portant de nombreuses fonctionnalités d'assistance à la formation, a créé des conditions favorables au développement de nombreux programmes de formation en ligne. Les TIC ont évolué considérablement ces derniers temps et ont changé les pratiques, les méthodes, les contenus d'enseignement et les processus d'évaluation. Elles permettent aux enseignants de mieux présenter leur propos et aux étudiants d'en prendre connaissance dans divers formats, de réaliser des travaux de recherche documentaire et communiquer leurs analyses. Elles peuvent également avoir un effet positif sur l'état d'esprit général des étudiants, les aidant à prendre confiance en eux et à relâcher la pression. Les étudiants peuvent ainsi avoir plus de temps pour réfléchir à la langue qu'ils apprennent, pour pratiquer, discuter, poser des questions... Les échanges bilatéraux entre les étudiants et les enseignants seraient alors renforcés et améliorés. Les enseignants peuvent fournir des informations aux étudiants par le biais de divers canaux de communication afin de les aider à développer plus rapidement leurs compétences en communication.

La formation en ligne est conçue pour créer virtuellement des communications à double sens entre les étudiants et les enseignants, ainsi que les échanges entre les étudiants eux-mêmes dans la classe virtuelle *via* un réseau d'ordinateurs ou *via* internet. Elle est supposée permettre aux enseignants et aux étudiants de gagner du temps au niveau des déplacements. Elle stimule également l'autoapprentissage des étudiants, les aidant à accéder à des sources d'informations beaucoup plus riches que les cours magistraux donnés par des enseignants. Dans la formation en ligne aussi, avec l'aide des outils TIC, l'enseignant doit seulement intervenir durant un certain temps pour aider les étudiants à mieux comprendre les contenus de la leçon. Les étudiants peuvent donc participer à des cours plus longtemps que dans l'enseignement traditionnel.

Au Vietnam comme dans les autres pays d'Asie du Sud-d'Est, dans les régions éloignées, la plupart des étudiants n'ont pas la possibilité d'aller suivre les formations en ville en raison de la distance géographique, ou des contraintes d'emploi du temps qui nécessitent une langue étrangère pour leur travail et leurs études universitaires ou post-universitaires. C'est la raison pour laquelle l'enseignement en ligne est un des moyens potentiellement intéressant pour ceux qui ont l'intention de s'autoformer, d'utiliser leurs connaissances acquises dans le monde du travail, de continuer leurs études plus avancées dans les pays développés.

Les programmes de formation à une langue étrangère en ligne se caractérisent par une structure particulière, un programme régulier de formation, des méthodes d'enseignement et des méthodes pédagogiques spécifiques liées à l'utilisation d'outils TIC. Ils nécessitent des moyens distincts pour l'intégration, le déploiement, la préparation de l'infrastructure, l'utilisation des compétences, *etc.*

Les habitudes d'apprentissage sont influencées par l'origine des étudiants. La façon dont les étudiants réalisent les activités pratiques en classe est largement modelée par les cultures d'origine (Salengros, 2006). Dans l'apprentissage en ligne, seules face à un ordinateur ou des outils TIC, les personnes dans les différentes régions du monde ont des habitudes d'apprentissage différentes. Les étudiants peuvent ressentir un sentiment d'isolement dans leur apprentissage, un manque interactions étudiant-étudiant, étudiant-enseignant, un manque de compétition ou d'émulation dans leur apprentissage.

Dans le contexte actuel au Vietnam, nos résultats nous incitent à proposer un modèle mixte avec des méthodes didactiques, des méthodes pédagogiques et des modalités pédagogiques appropriées pour la formation à une langue étrangère en ligne, à savoir :

- concernant les méthodes didactiques : une approche actionnelle, qui s'appuie sur la réalisation des tâches d'apprentissage ;

- concernant les méthodes pédagogiques : une démarche active et expérientielle, qui place l'étudiant en situation de résolution de problème de production langagière qui l'engage personnellement ;

- concernant la modalité pédagogique : du tutorat proactif (pour s'adapter aux habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens), en combinaison avec des situations d'apprentissage collaboratif (pour tirer profit des efforts des membres du groupe lors de l'échange et réduire en partie le temps et le travail des tuteurs tout en assurant la qualité et les objectifs de la formation à une langue étrangère en ligne).

En plus de la sélection des méthodes appropriées, il convient également de préparer un contenu pédagogique actualisé, des outils informatiques fiables et conviviaux, faciles à utiliser et des plans de formation des utilisateurs, pour assurer la qualité des programmes de formation à une langue étrangère en ligne au Vietnam.

8.4. Perspectives

Nous avons vu que tout le monde s'accorde pour considérer que l'approche actionnelle a des effets positifs sur la formation à une langue étrangère. Par l'accomplissement des tâches, les projets partagés et l'action collective des membres de la classe avec des résultats observables, cette démarche prépare les étudiants à s'intégrer dans un environnement extérieur, comme le monde du travail. Le niveau de compétence des étudiants peut être facilement observé et est déterminé par le nombre de tâches qu'ils ont correctement accomplies, le nombre de projets partagés...

En termes pédagogiques, nous disposons deux méthodes pour encourager l'initiative et la conscience de soi des étudiants, que sont les méthodes actives (ou de découverte) et les méthodes expérientielles.

En termes de perspectives, nous pensons qu'il est nécessaire de poursuivre des recherches plus approfondies sur le regroupement et sur l'attribution des rôles des

participants et sur l'attribution des tâches de chaque membre dans les groupes d'apprentissage.

9. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alava, S., Message-Chazel, E., & Mohib, N. (2010). Les pratiques en communautaire au cœur des apprentissages en ligne. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(14), 55-70.
- Albero, B., & Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : Résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-65.
- Aldebert, B., & Rouziès, A. (2011). *L'utilisation des méthodes mixtes dans le recherché francophone en stratégie : Constats et pistes d'amélioration*.
- Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 10, 7-pages.
- Astien, E., Escrig, B., & Pottier, I. (2001). *Dictionnaire des technologies de l'information et de la communication*. Foucher.
- Audran, J. (1999). Construire un site web à l'école : Un bricolage pédagogique ? *Revue de l'EPI (Enseignement public et informatique)*, (95), 115-121.
- Barbot, M.-J., & Jacquinet-Delaunay, G. (2008). *Des ressources pédagogiques aux usages : Vers l'autonomisation de l'étudiant ?*
- Barrière, I. (2006, janvier 17). NTIC et FLE. Consulté 21 mars 2018, à l'adresse Numérique et FLE website: <https://numerique-et-fle.net/ntic-et-fle/>
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136.
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Ed. Liaisons.
- Benson, P. (2007). *Autonomy in language teaching and learning* (Vol. 40).
- Bérard, E. (1991). *L'Approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, France: CLE International.
- Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS*, 6(1), 5-25.

- Bibeau, R. (2007). Les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *Revue de l'EPI*.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Les Éditions d'Organisation.
- Bissey, C., & Moreau, J.-L. (2003). *TIC et Net : Nouvelles voies pour la formation* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Blanchet, P. (2000). *Panorama des méthodologies d'enseignement des langues étrangères*. Université Rennes2/CNED-Pôle EAD.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education Permanente, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 199-211.
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français: Quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 132(4), 399-414.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. *Guide de l'interculturel en formation*, 208-214.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 29-40.
- Celik, C. (2008). Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1).
- Celik, C., & Mangenot, F. (2004). La communication pédagogique par forum : Caractéristiques discursives. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (8), 75-88.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Chen, Thibaut, & Barbara. (2010). Les différences de culture entre la France et la Chine. Consulté à l'adresse Bienvenue aux étudiants chinois website: <http://leschinoisaarras.e-monsite.com/pages/les-differences-de-culture-entre-la-france-et-la-chine.html>
- Choplin, H., Galisson, A., Méhat, F., Morin, S., Nouveau, J.-S., & Paquelin, D. (2002). *Concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation ouverte et à distance-rapport final de recommandations*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France: Didier.

- Coste, D. (2009). *Tâche, progression, curriculum*. Paris: Clé international : Le français dans le monde.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Crinon, J., & Gautellier, C. (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00750415>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines : The classroom use of technology since 1920*. Teachers College Press.
- Cyr, M. (2018, janvier 11). Les multiples facettes de la formation en ligne. Consulté 1 juin 2019, à l'adresse Conception de formation en ligne website: <https://le-cours.ca/2018/01/11/multiples-facettes-formation-en-ligne/>
- Daele, A., & Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Présenté à 19ème colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU).
- De Lièvre, B. (2000). *Étude de l'effet de quatre modalités de tutorat sur l'usage des outils d'aide dans un dispositif informatisé d'apprentissage à distance*.
- De Lievre, B., & Depover, C. (2001). *Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance*. 323-330. INRP, EPI.
- De Lièvre, Bruno, Depover, C., & Dillenbourg, P. (2006). The relationship between tutoring mode and learners' use of help tools in distance education. *Instructional Science*, 34(2), 97-129.
- de Oliveira Graça, R. M., & Viviani, Z. A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 121(1), 79-87.
- Decamps, S., Depover, C., & De Lièvre, B. (2011). Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance. In *Didaskein. Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: ELLUG, Université Stendhal.
- Deguerry, N. (2004). L'apprentissage collaboratif: Coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer. *INFFO Flash*, 645.
- Demaizière, F. (2003). *Autoformation : Des approches classiques aux discours d'aujourd'hui*. 2.
- Demaizière, Françoise. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/384>
- Denef, J.-F., & Mvé-Ondo, B. (2015). *Introduction à la gouvernance des universités : Guide de gouvernance et d'évaluation à l'usage des recteurs et présidents d'universités ou d'institutions d'enseignement supérieur*. 287-287.

- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, 1(1), 19-46.
- Denis, B., & Detroz, P. (1999). De l'utilité d'implanter les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'enseignement à distance. *IAD : Istruzione a Distanza*, 11(15), 46-72.
- Dénomme, J., & Roy, M. (1998). *Pour une pédagogie interactive*.
- Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *Actes de la 1ère Rencontre Diffusion FLE*, 9-16.
- Depover, C., De Lièvre, B., & Peraya, D. (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles: De Boeck.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. PUQ.
- Deschênes, A.-J. B., Bourdages, H., Dionne, L., Gagné, M., Lebel, P., & Donath, C. R. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *Québec : Revue Distances*, 3(2), 70.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2000). Construction participative d'un curriculum de formation continuée des formateurs d'enseignants à un usage critique des Technologies de l'Information et de la Communication. *Rapport final Projet Communauté française*.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 59-66.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Dewey, J. (2013). *The school and society and the child and the curriculum* (Œuvre originale publiée en 1899). University of Chicago Press.
- Dieumegard, G., Clouaire, P., & Leblanc, S. (2006). L'organisation de l'activité d'étude en e-formation. *Distances et savoirs*, 4(2), 201-222.
- Dinh Lu Giang, & Dao Thanh Phuong. (2013). *Psychological analysis of online language learners and related solutions for online language teaching*.
- Director, S. W., Doughty, P., Gray, P. J., Hopcroft, J. E., & Silvera, I. F. (2006). Observations on undergraduate education in computer science, electrical engineering, and physics at select universities in Vietnam. *Washington DC*.
- Domasik-Bilocq, M.-C. (2000). Tuteur en formation à distance, une fonction à facettes multiples. *DES technologies de l'éducation et de la formation*, 2001.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching : Motivation*. Routledge.

- Duchiron, E. (2003). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues : Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni*.
- Duchiron, E. (2005). Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni dans les logiciels de langue. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(3). Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/alsic/319>
- Duchiron, E., Marneffe, M., & Ollivier, C. (2014). Analyse de Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 17). Consulté à l'adresse <https://alsic.revues.org/2695>
- Duigou, P., & Panisse, G. (1997). Les supports pédagogiques. *Européan Comité of Professional Diving Instructors (CEDIP)*.
- Dumet, T. (2011). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : L'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs*, (24), 59-77.
- Duong Tan Diep. (2013). Đổi mới phương pháp giảng dạy-giải pháp cấp thiết để nâng cao chất lượng đào tạo đại học [Innovation des méthodes d'enseignement-solutions urgentes pour améliorer la qualité de la formation à l'université]. *Tạp chí Phát triển và Hội nhập*, (07), 17-20.
- Duplaa, E., Galisson, A., & Choplin, H. (2003). *Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD*. 477-484. ATIEF; INRP.
- El Mehdi Mahraoui. (2016, novembre). *Travail individuel : Avantage et inconvénients*. Consulté à l'adresse https://prezi.com/7_hdhbwx5yfo/travail-individuel-avantage-et-inconvenients/
- Eurydice, R. (2013). *Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe*.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1994). *Cooperative Learning in Technical Courses : Procedures, Pitfalls, and Payoffs*.
- Fournier, M. (1996). La pédagogie différenciée. *Sciences humaines*, (Hors série).
- Freund, F. (2016). Pratiques d'apprentissage à distance dans une formation hybride en Lansad – Le juste milieu entre contrôle et autonomie. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 19, n° 2). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/2972>
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme*.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Editions Didier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Hurtubise HMH.

- Ghirardini, B. (2011). *E-learning methodologies : A guide for designing and developing e-learning courses*. Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME*, 29(2). Consulté à l'adresse <http://servpme5.uqtr.ca/ojs/index.php/ripme/article/viewFile/1169/669>
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning : How to help teachers succeed*. ASCD.
- Glikman, V. (2002a). Apprenants et tuteurs : Une approche européenne des médiations humaines. *Éducation permanente*, (152), 55-70.
- Glikman, V. (2002b). *Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gounon, P., Leroux, P., & Dubourg, X. (2004). Proposition d'un modèle de tutorat pour la conception de dispositifs d'accompagnement en formation en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(3), 14-33.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Haeuw, F. (2004). COMPETICE : Outil de pilotage des projets TICE par les compétences réalisé à l'initiative (en 2004) du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Consulté 6 juin 2017, à l'adresse COMPETICE website: <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/libre/qualification/q3b1.php>
- Henri, F. (2010). *La formation à distance : Enseigner et apprendre autrement*. In *Apprendre*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Henri, F., & Kaye, A. (1985). *Le savoir à domicile : Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Puq.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Puq.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire T. 1, Pratiques pédagogiques. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire T. 2*.
- Jacquinet, G. (1999). Qu'est-ce que le tutorat en FAD. *Université du Mans*. <http://cavi.univ-lemans.fr>, 8900.

- Jaillet, A. (2005). Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance ? *Distances et savoirs*, 3(1), 49-66.
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G., & Jaspers, J. (2007). Visualization of participation : Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning? *Computers & Education*, 49(4), 1037-1065.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris ; Montréal (Qc): L'Harmattan ; L'Harmattan Inc.
- Johsua, S., & Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques* (Vol. 327). Presses universitaires de France Paris.
- Lameul, G., & Jézégou, A. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant*. Lyon : Chronique sociale.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*.
- Le Courrier du Vietnam. (2016, juillet 2). Le Renouveau du Vietnam a 30 ans. Consulté 6 mai 2016, à l'adresse <http://lecourrier.vn/le-renouveau-du-vietnam-a-30-ans/231451.html>
- Le Van Thanh. (2017). Báo cáo tổng hợp : Đánh giá thực trạng đào tạo từ xa ở Việt Nam hiện nay và đề xuất một số giải pháp đảm bảo chất lượng [Rapport de synthèse : Situation actuelle de la formation à distance au Vietnam et solutions d'assurance de qualité]. *Kỷ yếu Hội thảo nâng cao chất lượng đào tạo từ xa theo xu thế phát triển của khu vực và thế giới*, 5-17.
- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire-International Journal of Technologies in Higher Education*, 1, 11-21.
- Lebrun, M. (2007a). *Des technologies pour enseigner et apprendre*.
- Lebrun, M. (2007b). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (2. éd). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lisowski, M. (2009). L'e-tutorat. *Actualité de la Formation permanente*, (220), 43-43.
- Lombard, F. (2001). L'Internet et la motivation à l'apprentissage. *Résonances*, (04). Consulté à l'adresse <https://www.resonances-vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-2016/2001-2002/910-n-04-decembre-internet/file>
- Lucchinacci, D. (1999). L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol : Le concept d'espace langue. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 2, n° 1). Consulté à l'adresse <http://alsic.revues.org/1595>
- Mangenot, F. (2011). *Spécificités du tutorat en langues*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Marc, J. (2014). *Le recours aux formations à distance (e. Learning) dans la formation professionnelle des salariés. Présentation, influence sur les acteurs et éléments de vigilance.*
- Marquet, P. (2005, mai). *Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH.* 383-388. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00340395>
- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence : Dimensions, mesures, conséquences. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(2), 3-19.
- Martin, O. (2012). Analyse quantitative. *Sociologie*. Consulté à l'adresse <https://journals.openedition.org/sociologie/1204>
- Martinez, P. (2014). *La didactique des langues étrangères* (7e édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. (2017). *L'École mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.* ESF Sciences Humaines.
- Michinov, N., & Primois, C. (2005). Improving productivity and creativity in online groups through social comparison process : New evidence for asynchronous electronic brainstorming. *Computers in human behavior*, 21(1), 11-28.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle.* Presses universitaires de Grenoble.
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12). Consulté à l'adresse <http://aile.revues.org/947>
- Moussay, S., Étienne, R., & Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (166), 59-69.
- Myers, D. G. (2004). *Psychologie.* Paris: Flammarion médecine-sciences.
- Narcy, J.-P. (1990). *Apprendre une langue étrangère : Didactique des langues ; le cas de l'anglais.* Paris : Éd. d'Organisation.
- Narcy-Combes, J.-P., & Demaizière, F. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable ; collection autoformation et enseignement multimédia.* Paris: Ophrys.
- Ngo Tu Thanh. (2010). Cần đổi mới cách giảng dạy ở đại học [Besoin d'innovation dans l'enseignement universitaire]. Consulté 28 mai 2016, à l'adresse <http://dantri.com.vn/ban-doc/can-doi-moi-cach-giang-day-o-dai-hoc-1268610716.htm>
- Nguyễn Thị Cúc Phương. (2014). Hướng dẫn học ngoại ngữ trực tuyến. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ, Trường Đại học Hà Nội*, (40), 48-66.

- Nguyen Thi Thanh Hong. (2013). Phương pháp học ngoại ngữ hiệu quả [Méthodes d'apprentissage efficaces des langues étrangères]. Consulté 29 mai 2016, à l'adresse <http://old.tgu.edu.vn/Pages/TGU/TopicDetail/3481>
- Nguyen Thi Thuy Trang. (2010). *Khảo sát mối quan hệ giữa quan niệm và thói quen học tập ở đại học với kết quả học tập của sinh viên trường Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh* [Enquête sur la relation entre le concept et les habitudes d'apprentissage à l'université avec les résultats d'apprentissage des étudiants de l'Université des sciences naturelles de l'Université nationale d'Ho Chi Minh ville] (Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh). Consulté à l'adresse http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/34386?mode=simple
- Nguyen Van Luot. (2007). *Ý chí trong hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Khoa Tâm lý học Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn* [La volonté dans les activités de recherche scientifique des étudiants du Département de psychologie, Université des sciences sociales et humaines]. 103(10), 48-53.
- Nguyen Van My. (2014). Đổi mới phương pháp giảng dạy ở đại học [Innovation des méthodes d'enseignement dans les universités]. Consulté 28 mai 2016, à l'adresse <http://www.siu.edu.vn/vi-VN/tham-luan/doi-moi-phuong-phap-giang-day-o-dai-hoc/820/5581>
- Nguyen Van Thien. (2010). Một số phương pháp giảng dạy mới nhằm phát triển tư duy sáng tạo cho người học [Quelques nouvelles méthodes d'enseignement pour développer la pensée créative des étudiants]. *Tạp chí Nghiên cứu văn hóa*, 3. Consulté à l'adresse <http://huc.edu.vn/vi/spct/id117/mot-so-phuong-phap-giang-day-moi-nham--phat-trien-tu-duy-sang-tao-cho-nguoi-hoc/>
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Consulté à l'adresse <http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/>
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les langues modernes*, (4), 14-24.
- Nissen, E. (2005). Modalité d'interaction humaine dans la formation en ligne : Son influence sur l'apprentissage. *Savoirs*, 8(2), 87-87.
- Page-Lamarque, V. (2005). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*.
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4). Consulté à l'adresse <https://dms.revues.org/425?lang=en>
- Peeters, R. (1998). *Apprendre en collaborant dans un campus virtuel. Projet LEARN-NETT*.
- Peris, E. M. (2009). *L'éducation pour l'autonomie: Un nouveau modèle d'enseignement*. Paris, France: Édition Maison des langues.

- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance. Autoroutes de l'information et télé-savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Pham Ngoc Thach, Tang Ba Hoang, & Nguyen Quang Vinh. (2013). *Learner-Content Interaction in an Online English learning Course : A Case Study*.
- Phan Thế Công, & Đậu Thị Lê Hiếu. (2017). Xu thế phát triển công nghệ e-learning thế giới và bài học kinh nghiệm cho Việt Nam. *Kỷ yếu Hội thảo nâng cao chất lượng đào tạo từ xa theo xu thế phát triển của khu vực và thế giới*, 58-75.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys.
- Poumay, M., Demily, F., Denis, B., Georges, F., Jans, V., Leclercq, D., ... Reggers, T. (1999). *Vers un campus virtuel wallon : Cahier des charges : Étude présentée dans le cadre de Technifutur TIC*. STE-ULg.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, France: CLE International.
- Puren, C. (2002). De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 3/2002, 321-337.
- Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Editions Publibook.
- Quintin, J.-J. (2005). *Effet des modalités de tutorat et de scénarisation dans un dispositif de formation à distance*.
- Rémi, T. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (111).
- Rocher, G. (1995). *Culture, civilisation et idéologie*. Consulté à l'adresse <http://societude.free.fr/Bibliographie/Syntheses/ROCHER%20-%20culture%20civilisation%20ideologie.pdf>
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and teacher education*, 23(1), 63-80.
- Rosen, E. (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Paris, France: Clé international : Le français dans le monde.
- Russel, T. (2001). The no significant difference phenomenon : A comparative research annotated bibliography on technology for distance education. *IDECC*,.
- Salengros, I. (2006). Approche culturelle et Internet en classe de FLE : Exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC). *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, (Vol. 9). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/292>

- Salengros-Iguenane, I. (2010). *FLE, Internet et approche culturelle : Une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées.*
- Salmandjee Lecomte, Y., & Lecomte, S. (2014). *Culture high-tech pour les nuls.* Paris: First interactive.
- Shun-I, L. (2002). Cours de conversation et prise de parole à Taiwan : Un casse-tête chinois. *Ela. Études de linguistique appliquée*, no 126(2), 211-221.
- Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle : Une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie.*
- Southeast Asian Ministers of Education Organization. (2010). *Report : Status of ICT integration in education in Southeast Asian countries : Brunei Darussalam, Cambodia, Indonesia, Lao PDR, Malaysia, Myanmar, Philippines, Singapore, Thailand, Timor Leste, Vietnam.* Bangkok: Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) Secretariat.
- Tăng Bá Hoàng, Trần Minh Tuấn, & Vũ Thanh Yên. (2014). Một số phần mềm truyền hình trực tuyến có thể sử dụng trong dạy học ngoại ngữ [Some videoconferencing software may be use in teaching-learning foreign language]. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ, Trường Đại học Hà Nội*, (40), 40-47.
- Temperman, G. (2013). *Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance.*
- Tran Thi Thai Ha. (2014, juin). Financement de l'éducation au Viêt Nam. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* Consulté à l'adresse <https://ries.revues.org/3892>
- Trinh Van Bieu. (2012). Một số vấn đề về đào tạo trực tuyến (E-learning) [Quelques problèmes dans la formation en ligne (E-learning)]. *Tạp chí Khoa học*, (40), 86.
- UNESCO. (2005). *Regional Guidelines on Teacher Development for Pedagogy-Technology Integration.*
- Walckiers, M., & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, 2(1), 53-75.

Liste des tableaux

Tableau 1. Aperçu des étapes de l'utilisation des TIC dans l'éducation par les pays de l'Asie du Sud-Est	6
Tableau 2. Les méthodes pédagogiques pour la formation en ligne selon Ghirardini (2011)	58
Tableau 3. Répartition de classes selon les modalités pédagogiques.....	100
Tableau 4. Hypothèses selon les modalités pédagogiques	102
Tableau 5. Statistique de participation des étudiants en ligne au quatrième semestre.....	117
Tableau 6. Confiance des étudiants	119
Tableau 7. Effectifs de la confiance des étudiants	119
Tableau 8. Durée d'apprentissage dans le programme EDO	121
Tableau 9. Tableau croisé Durée * Satisfaction globale	121
Tableau 10. Tests du Khi-deux Durée * Satisfaction globale	122
Tableau 11. Satisfaction globale des étudiants.....	122
Tableau 12. Effectif de la satisfaction globale des étudiants	123
Tableau 13. Tableau croisé Durée * Utilité globale	125
Tableau 14. Tests du Khi-deux Durée * Utilité globale.....	125
Tableau 15. Évaluation sur l'utilité globale	126
Tableau 16. Effectifs de l'évaluation de l'utilité globale	126
Tableau 17. Tableau croisé Durée * Contribution à l'Examen	128
Tableau 18. Tests du Khi-deux Durée * Contribution à l'Examen	128
Tableau 19. Contribution à l'examen final.....	129
Tableau 20. Effectif – Contribution à l'examen.....	129

Tableau 21. Nombre d'étudiants ayant des commentaires à travers l'enquête	130
Tableau 22. Contraintes / remarques	131
Tableau 23. Demandes / propositions d'amélioration.....	131
Tableau 24. Récapitulatif sur les résultats de l'enquête	132
Tableau 25. Répartition des classes et nombre d'étudiants.....	152
Tableau 26. Répartition des classes selon les modalités pédagogiques	153
Tableau 27. Statistiques descriptives des scores au pré-test	156
Tableau 28. Test d'homogénéité des variances au pré-test	156
Tableau 29. ANOVA des scores au pré-test.....	157
Tableau 30. Statistiques descriptives des pourcentages d'activités achevées.....	160
Tableau 31. Test d'homogénéité des variances sur les pourcentages d'activités achevées	160
Tableau 32. Étudiants – Pourcentage – Test d'ANOVA.....	161
Tableau 33. Statistiques descriptives des durées de travail en ligne	162
Tableau 34. Test d'homogénéité des variances sur les durées de travail en ligne	162
Tableau 35. ANOVA sur les durées de travail en ligne	163
Tableau 36. Comparaisons multiples sur les durées de travail en ligne.....	164
Tableau 37. Statistiques descriptives des nombres de messages envoyés	166
Tableau 38. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages envoyés au forum	166
Tableau 39. Test t de Student entre les groupes C et I sur les nombres de messages envoyés au forum	167
Tableau 40. Statistiques descriptives des nombres de messages oraux déposés..	169

Tableau 41. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages oraux déposés	169
Tableau 42. Test t de Student entre les groupes C et I sur les nombres de messages oraux déposés	170
Tableau 43. Statistiques descriptives des résultats au post-test.....	171
Tableau 44. Test d'homogénéité des variances des résultats au post-test.....	172
Tableau 45. Test t de Student entre les groupes P et R sur les résultats au post-test	172
Tableau 46. Test t de Student entre les groupes C et I sur les résultats au post-test	173
Tableau 47. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes P et R	175
Tableau 48. ANOVA à mesures répétées entre les groupes P et R.....	175
Tableau 49. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes C et I	176
Tableau 50. ANOVA à mesures répétées entre les groupes C et I.....	177
Tableau 51. Statistiques descriptives des pré- et post-tests entre les groupes PC, PI, RC et RI.....	178
Tableau 52. ANOVA à mesures répétées entre les groupes PC, PI, RC et RI.....	178
Tableau 53. Comparaisons multiples entre pré- et post-tests selon les groupes PC, PI, RC et RI	178
Tableau 54. Statistiques descriptives des durées du travail en ligne des tuteurs .	181
Tableau 55. Test d'homogénéité des variances sur les durées du travail en ligne des tuteurs.....	181
Tableau 56. Test t de Student entre les groupes P et R sur les durées du travail en ligne des tuteurs	182

Tableau 57. Statistiques descriptives des messages lus et traités par les tuteurs .	183
Tableau 58. Test d'homogénéité des variances sur les messages lus et traités par les tuteurs	183
Tableau 59. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages lus et traités par les tuteurs	184
Tableau 60. Statistiques descriptives sur les nombres de messages personnels envoyés.....	186
Tableau 61. Test d'homogénéité des variances sur les nombres de messages personnels envoyés	186
Tableau 62. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages personnels envoyés.....	187
Tableau 63. Statistiques descriptives des messages envoyés au forum par les tuteurs	189
Tableau 64. Test d'homogénéité des variances sur les messages envoyés au forum par les tuteurs	189
Tableau 65. Test t de Student entre les groupes P et R sur les messages envoyés au forum par les tuteurs	190
Tableau 66. Récapitulatif des effets positifs sur l'apprentissage des étudiants selon les quatre modalités pédagogiques.....	191
Tableau 67. Hiérarchie des effets positifs sur l'apprentissage des étudiants selon les quatre modalités pédagogiques.....	192
Tableau 68. Récapitulatif des effets du travail des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques	192
Tableau 69. Hiérarchie des effets du travail des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques.....	193

Liste des figures

Figure 1. Plan global de recherche	4
Figure 2. Trois objets liés et interdépendants	8
Figure 3. Relations entre ces trois facteurs sont dépendantes	42
Figure 4. Trois familles d'objets liées et interdépendants dans la formation en ligne à une langue étrangère selon Marquet (2005).....	44
Figure 5. Triangle pédagogique de Jean Houssaye	45
Figure 6. Situation d'apprentissage dans une classe traditionnelle de langue étrangère.....	47
Figure 7. Dispositif de formation à une langue étrangère en ligne	57
Figure 8. Vocabulaire de l'aide et du conseil.....	60
Figure 9. Schéma de quatre modalités pédagogiques.....	87
Figure 10. Le design exploratoire.....	94
Figure 11. Le design exploratoire inspiré de Creswell et al. (2017) et d'Aldebert & Rouziès (2011)	95
Figure 12. EDO – dispositif de formation à la langue anglaise en ligne.....	106
Figure 13. Division en trois niveaux Débutant, Intermédiaire et Avancé.....	107
Figure 14. Huit unités dans chaque cours.....	107
Figure 15. Quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire, écrire) et la grammaire	108
Figure 16. Trois étapes d'apprentissage dans chaque module	108
Figure 17. Leçons conçues et construites sous forme audiovisuelle.....	109
Figure 18. Type d'exercice : question à réponses intégrées.....	110

Figure 19. Type d'exercice : choix multiple	110
Figure 20. Type d'exercice : séquençage	111
Figure 21. Une variété d'exercices	111
Figure 22. Interface de travail des étudiants dans une leçon.....	112
Figure 23. Système de gestion des traces d'apprentissage des étudiants	112
Figure 24. Manuel de grammaire	113
Figure 25. Outils de communication et outils pour la référence personnelle.....	113
Figure 26. Confiance des étudiants	120
Figure 27. Satisfaction globale des étudiants	124
Figure 28. Utilité globale.....	127
Figure 29. Contribution à l'examen.....	130
Figure 30. Cinq niveaux selon le CECRL	136
Figure 31. Neuf unités dans chaque niveau.....	136
Figure 32. Six modules dans chaque unité	137
Figure 33. Étape de démarrage	137
Figure 34. Étape de pratique.....	138
Figure 35. Étape de révision	138
Figure 36. Extraits de son, vidéo	139
Figure 37. Outil Quiz contenant des questions de différents types	140
Figure 38. Type de question : Questions à choix multiple	141
Figure 39. Type de question : Questions à trous	141
Figure 40. Outil Devoir permettant de soumettre des devoirs en ligne.....	142
Figure 41. Outil Chat (ou Clavardage)	143

Figure 42. Outil Forum intégré dans le dispositif	144
Figure 43. Outil pour l'envoi de texte	145
Figure 44. Module Devoir avec le partage des enregistrements dans les forums de discussion	145
Figure 45. Outil pour l'enregistrement de son	146
Figure 46. Rapport des scores, des notes.....	147
Figure 47. Outil pour le calcul du pourcentage des activités achevées (interface de l'étudiant)	148
Figure 48. Outil pour le calcul du pourcentage des activités achevées (interface du tuteur)	148
Figure 49. Outil de calcul de la durée de participation des membres	149
Figure 50. Outil de décompte du nombre de messages envoyés, reçus et traités.	149
Figure 51. Première partie du pré-test	155
Figure 52. Deuxième partie du pré-test	155
Figure 53. Scores au pré-test selon quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	157
Figure 54. Pourcentage des activités achevées.....	159
Figure 55. Pourcentages d'activités achevées selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	161
Figure 56. Durées de travail en ligne selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	165
Figure 57. Moyennes de messages envoyés au forum selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	168
Figure 58. Moyennes des messages oraux déposés selon quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	170

Figure 59. Aperçu des résultats du post-test.....	171
Figure 60. Moyennes au post-test selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	174
Figure 61. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes P et R	176
Figure 62. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes C et I.....	177
Figure 63. Moyennes aux pré-test et post-test selon les groupes PC, PI, RC et RI	180
Figure 64. Durées moyennes du travail en ligne des tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI).....	182
Figure 65. Moyennes des messages lus et traités selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI)	185
Figure 66. Nombres de messages personnels envoyés par les tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI).....	188
Figure 67. Moyennes des messages envoyés au forum par les tuteurs selon les quatre modalités pédagogiques (PC, PI, RC, RI).....	190
Tableau 68. Récapitulatif des évaluations, des commentaires des étudiants	200

La formation en ligne à une langue étrangère au Vietnam : effet de la proactivité et de la collaboration

Résumé

Les méthodes didactiques et des méthodes pédagogiques utilisant les TIC sont intégrées dans la formation aux langues étrangères, dans le but d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Les programmes de formation à une langue étrangère en ligne ont des caractéristiques, des conditions de déploiement, des influences distinctes, et relèvent de différents modèles pour différents objectifs et publics ayant des habitudes d'apprentissage et des motivations différentes. Au Vietnam, malgré des investissements importants, les résultats des étudiants en autoformation restent faibles et le taux d'abandon est plus élevé que celui dans les formations hybrides (avec la présence permanente d'un tuteur). Le tutorat réactif, l'apprentissage individuel, ou la combinaison de ces deux modalités pédagogiques n'avaient pas donné de bons résultats. Le tutorat proactif s'adapte mieux aux habitudes d'apprentissage des étudiants vietnamiens. L'apprentissage collaboratif peut tirer profit des efforts des membres du groupe lors de l'échange, du travail collaboratif et réduire une partie du travail et du temps des tuteurs. La combinaison entre le tutorat proactif et l'apprentissage collaboratif peut assurer la qualité et les objectifs de la formation à une langue étrangère en ligne.

Mots clés : tutorat en ligne, proactivité, collaboration, langue étrangère, habitudes d'apprentissage, motivation

Abstract

Didactic methods and pedagogical methods using ICT are integrated into foreign language training with the aim of improving students' language skills. Online foreign language training programs have different characteristics, deployment conditions, influences, and refer to different models for different purposes and audiences with different learning habits and motivations. In Vietnam, despite significant investments, the results of self-study students remain low and the drop-out rate is higher than that in hybrid groups (with the permanent presence of a tutor). Reactive tutoring, individual learning, or the combination of these two methods of pedagogical work had not yielded good results. Proactive tutoring is better adapted to the learning habits of Vietnamese students. Collaborative learning can benefit from the efforts of group members during exchange, collaborative work and also reduce some of the work and time of the tutors. The combination of proactive tutoring and collaborative learning can ensure the quality and objectives of online foreign language training.

Keywords: online tutoring, proactivity, collaboration, foreign language, learning habits, motivation