

Hybridation du dispositif d'enseignement-apprentissage et performances en morphosyntaxe du FLE : cas des élèves de terminale au lycée bilingue de Nkol-Éton

Arnaud Tabakou Temayeu,

Université de Yaoundé I – Faculté des Sciences de l'Éducation,
BP: , Yaoundé, Cameroun.
tabakou16@gmail.com / arnaud_tabakoutemayeu@yahoo.fr

Résumé

Le présent article se propose de présenter les résultats de l'expérimentation d'un dispositif hybride pour l'enseignement-apprentissage (DHEA) de la morphosyntaxe du français langue étrangère (FLE) en classe de terminale.

Considération faite des difficultés recensées dans la réalisation du processus d'enseignement apprentissage, et des solutions proposées en occident, une recherche expérimentale a été menée avec des élèves de classe de Terminale au lycée bilingue de Nkol-Éton (Yaoundé-Cameroun) en vue de déterminer les effets du recours à un DHEA sur les performances des apprenants.

À partir d'un dispositif expérimental mis en place pour l'enseignement du FLE, des observations ont pu être faites en présentiel, les interactions en ligne ont été analysées, le processus d'enseignement-apprentissage a été appuyé sur la plateforme LMS MOODLE. À l'issue de ces sessions de formation et de tutorat, des tests primaires ont été effectués, puis, après remédiation, des tests secondaires. Il en ressort que le recours à un DHEA contribue à l'amélioration des performances en morphosyntaxe des élèves. Toutefois, l'efficacité du dispositif est fortement dépendante de la motivation des apprenants, laquelle est déterminée (en partie) par les conditions infrastructurelles. Par ailleurs, la collaboration, posée comme facteur positif d'apprentissage pour le volet distanciel, a nécessité le recours à une plateforme complémentaire (Whatsapp).

Des difficultés d'ordre institutionnel, logistique, pédagogique et socioculturel dans la phase pratique nous ont conduits à formuler des suggestions. La présente recherche permet à son terme, d'envisager la modélisation d'un DHEA adapté au contexte éducatif (enseignement secondaire) camerounais.

Mots-clés : dispositif hybride, morphosyntaxe, TIC, performance, plateforme d'apprentissage.

1. Introduction

Les changements inhérents à l'environnement socioculturel et économique affectent sur les plans chronologiques et diachroniques les éléments constituant du système social. L'école, en tant que constituant ne fait donc pas exception. En effet, son cahier de charges est continuellement revu pour être ajuster aux exigences du milieu hôte. C'est en ce sens que l'intrusion des technologies de l'information et de la communication (TIC) au sein de l'école camerounaise a transité par les innovations technologiques locales ou importées. L'école a désormais recours aux TIC dans une perspective éducative.

Dans le sens de cette dernière, considérant le besoin d'adapter la formation non seulement à ceux qui viennent à l'école mais à ceux qui n'y viennent plus, il a été question de penser à une forme d'adaptation qui satisfasse l'un et l'autre groupe tout en garantissant la qualité de la formation (Valdès, 1995 ; Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, 2017).

Le présent article, qui découle de celui de Tabakou Temayeou et Ndibnu Messina (idem), se penche sur l'expérimentation d'un dispositif hybride pour l'enseignement apprentissage (DHEA) du français en classe de Terminale, considérant que la nécessité de ce dernier a été démontrée par la précédente étude. Il s'agit de s'appuyer sur les modalités préalablement définies (sur la base de la typologie établie par Bonvin, 2014) pour étudier les incidences du dispositif hybride² d'enseignement apprentissage (DH²EA) mis en place, sur les performances en morphosyntaxe des apprenants.

2. Revue de littérature

L'expérimentation d'un DH²EA constitue en soi un test évaluateur du postulat soutenu par plusieurs auteurs (Valdès, 1995 ; Pouzard & Roger, 2000 ; Lemeunier, 2001 ; Charlier, Deschryver & Peraya, 2006 ; PERAYA 2006 ; Gagnon-Mountzouris, 2013 ; etc.), selon lequel l'intrusion de la distance (à travers les TIC) dans la pédagogie scolaire participe d'une adaptation de l'école à la société, et contribue à annihiler la spatialité et la temporalité de la formation tout en renforçant la disponibilité de sources d'informations pour des apprenants qui semblent désormais éreintés et en déphasage avec des méthodes pédagogiques qui ont certes fait leurs preuves, mais paraissent désormais, à tort ou à raison, caduques (Tabakou Temayeou, inédit).

Par ailleurs, si l'utilité des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) est avérée et renforcée par leur contribution pour un public diversifié incluant des enfants déscolarisés en instance de réinsertion (Djeumeni Tchamabe, 2013), leur intégration et leur utilisation en contexte camerounais pose plusieurs problèmes. Concernant l'intégration des TIC en milieu scolaire, elle demeure partielle et peu satisfaisante dans la mesure où elle est encore limitée à des établissements scolaires pilotes, avec une dotation en matériel informatique restreinte (Observatoire des TIC, cité par Onguéné Essono et Béché, 2013). L'utilisation de ces TIC, quant à elle, les consacre comme outils d'accès à l'économie du savoir, éludant ainsi partiellement ou totalement leur potentielle contribution en matière de formation des élèves : leur potentiel pédagogique. De fait, la présente recherche entreprend une utilisation pédagogique des TICE à l'effet d'en évaluer la portée sur les performances des apprenants en morphosyntaxe du français.

Relativement à cette dernière, à travers une étude en contexte algérien, Zahra (2014), fait la remarque selon laquelle les productions écrites des apprenants d'un certain niveau ne justifient des compétences en morphosyntaxe supposément acquises dans les niveaux

précédents suivant la logique constructiviste sur laquelle repose la structure de l'enseignement. Toute chose qui correspond à l'environnement scolaire camerounais où tous les enseignants de français sont plusieurs fois confrontés à des apprenants qui n'ont pas, partiellement ou totalement, des préacquis relatifs aux prérequis pour les enseignements du niveau auquel ils se trouvent. Dans cette perspective, l'hybridation de la formation à travers son intemporalité (Peraya, 2006) pourrait favoriser un accroissement du quota horaire d'auto-apprentissage assisté via une plateforme LMS telle que MOODLE.

3. Contexte de la recherche

Considérant aussi des expérimentations similaires en d'autres aires, dans la sphère de l'enseignement universitaire (Brudermann, 2010 ; Bonvin, 2014), notre expérimentation s'inscrit dans le cadre d'une recherche à l'effet de rédiger un mémoire de fin de formation de professeur des lycées de l'enseignement général, à l'École normale supérieure de Yaoundé (ENS Ydé). Dans cette orientation, nous avons sélectionné la plateforme LMS MOODLE, en cours d'utilisation pédagogique au sein de l'Université de Yaoundé, afin d'examiner les conditions de faisabilité (Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, idem) et expérimenter le DH²EA mis en place en vue de proposer nos résultats, conclusions et suggestions pour l'amélioration des performances en morphosyntaxe du français. Le processus d'enseignement apprentissage reposant sur des interactions et la composante « distance » induisant une communication médiatisée et la médiatisation de la médiation, le cadre théorique s'en trouve défini.

4. Cadre théorique : l'interactionnisme sociodiscursif¹ et la médiation et la médiatisation

La présentation de ce cadre théorique s'appuie essentiellement sur nos conceptions initiales formulées simultanément dans Tabakou Temayeou (idem) et Tabakou Temayeou et Ndibnu Messina (idem).

4.1. L'interactionnisme sociodiscursif

La démarche de l'interactionnisme sociodiscursif (ISD) s'intéresse à la problématique du fonctionnement et de l'organisation des signes et leurs valeurs respectives dans les pratiques de communication en général, et les échanges discursifs dans le processus d'enseignement-apprentissage en particulier, relevant du présentiel ou du distanciel. En effet, l'expérimentation d'un DH²EA pour l'enseignement d'une langue repose essentiellement sur la capacité des acteurs à maintenir le fil des interactions nécessaires à l'apprentissage, que ce soit en présentiel ou en distanciel.

L'interactionnisme sociodiscursif suggère la compréhension préalable de l'humain au travers de deux modalités de fonctionnement, qui paraissent complémentaires:

- d'une part, il s'agit dans la perspective énoncée par Vygotsky (cité par Bronckart, 2005), de partir des pré-construits organisationnels et fonctionnels de la société, des espèces de modèles sociaux historiques, aux mécanismes d'intériorisation de ces pré-construits par les apprenants en passant par les systèmes éducatifs-formatifs qui assurent la transition : c'est une démarche descendante ;
- d'autre part, il est question du point de vue de Mead (1934) qui pose une démarche remontante puisque « [c'est dans] *ces mêmes interactions formatives* [(en situation d'appropriation et d'intériorisation)] *que se construisent, simultanément et en un même processus, la personne individuée d'une part, les structures et faits sociaux*

¹ Bronckart (1997, 2004, 2005)

d'autre part [qui pourront devenir des pré-construits pour d'autres générations]. »
(cité par Bronckart, 2005, pp.151-152).

À partir de ces deux modalités, deux types d'interactions sont présentées : le niveau de « *l'activité langagière, qui a pour fonction première de commenter les activités ordinaires (ou non langagières), de contribuer à leur planification, à leur régulation et à l'évaluation de leurs effets* » (Bronckart, ibid. : 153) ; le niveau *des textes (oraux ou écrits)*, qui est une actualisation de l'activité langagière à partir des ressources linguistiques (Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, idem). Toute chose qui correspond à l'approche par les compétences (APC) introduite depuis 05 ans dans l'enseignement secondaire au Cameroun, et qui promeut au premier cycle le recours aux situations de vie (activités ordinaires) pour doter l'apprenant d'outils linguistiques. Pas encore en vigueur en classe de Terminale, notre expérimentation s'appuiera néanmoins sur cette méthode, par anticipation.

De ces niveaux d'analyse, découlent un triptyque d'interactions :

- *l'interaction entre l'activité sociale et la langue* : l'activité langagière étant corrélée à une activité sociale (ordinaire ou non langagière), l'étude d'une telle interaction pourrait être bénéfique surtout dans la recherche de l'acquisition d'un vocabulaire de spécialité au niveau de la forme des mots et de leurs contextes d'emploi ;
- *l'interaction entre système textuel-discursif et système de langue* : l'analyse de ce type d'interaction pourrait favoriser la détermination des difficultés précises des apprenants en rapport avec les modes discursifs et permettra une remédiation portée sur les spécificités morphosyntaxiques dans le champ de la rhétorique des textes ;
- *l'interaction entre système social et système psychologique* :
« *à travers les postulats de ce type d'interaction, nous pourrions étudier la morphosyntaxe dans les productions des apprenants afin de distinguer les formes et la syntaxe non appropriées qui relèvent d'une intériorisation et d'une reformulation de la norme au niveau de l'apprenant, de celles qui relèvent des pré-construits ou encore des usages qu'il a été donné à l'apprenant d'intégrer du fait de son environnement sociolinguistique.* »
(Tabakou Temayeou, inédit, p.53 cité par Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, idem, p.4)

Cette typologie des interactions constitue pour le chercheur un socle pour la médiation, la médiatisation (tant des contenus et ressources d'apprentissages que de la médiation elle-même), l'identification des erreurs morphosyntaxiques et la remédiation y afférente.

4.2. La médiation et la médiatisation

Selon Peraya (2008), la médiation renvoie à l'action de l'enseignant qui en tant que facilitateur entre l'apprenant et les contenus d'apprentissage, assure la transposition didactique ; sous cet angle, il s'agit de ce que Lenoir (1996) appelle médiation didactique, qu'il distingue de la médiation cognitive exercée par l'apprenant en vue d'assurer la liaison entre lui et l'objet d'apprentissage.

La médiatisation quant à elle renvoie à la mise en média d'un contenu et même de la médiation eu égard à la distance physique et parfois temporelle entre les acteurs pédagogiques ; une mise en format compatible avec un média afin d'assurer la diffusion de ce contenu et de cette médiation, pour un processus pédagogique à distance.

L'apport de cette théorie à la théorie de l'ISD réside dans le fait que les interactions socio-discursives en situation pédagogique requièrent de l'enseignant qu'il assure la médiation entre les apprenants et le savoir (en présentiel comme en distanciel (médiatisation des savoirs)) et oriente les interactions des apprenants autour du savoir. En outre, l'interactivité pédagogique en sessions de travail synchrones ou asynchrones est très souvent initiée par un commentaire ou une ressource provenant de l'enseignant et définissant une orientation aux apprenants. De fait, l'efficacité de la médiation est une garantie de la productivité des interactions et de leur réflexivité sur les performances en morphosyntaxe du français, dans la mesure où ces interactions favoriseront l'identification des erreurs grammaticales ou logiques par les divers acteurs, et une remédiation ciblée. (Tabakou Temayeou, inédit ; Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, idem)

5. Problématique et objectifs de la recherche

5.1. Problématique de la recherche

À travers les résultats séquentiels des apprenants et une évaluation diagnostique en ligne, il ressort qu'ils ont des mauvaises performances en morphosyntaxe. La pré-enquête menée à l'aide d'un questionnaire et d'une grille d'observation, a permis de dégager quelques causes d'échec, la méthode d'enseignement de la morphosyntaxe, les aspirations pédagogiques des apprenants et leur avis quant à une éventuelle participation à l'expérimentation objet de notre présent propos. Les données y afférentes ont fait l'objet d'un précédent article (Tabakou Temayeou & Ndibnu Messina, idem). Suivant ces considérations liminaires, la présente problématique repose sur l'hybridation d'un dispositif d'enseignement apprentissage pour l'amélioration des performances en morphosyntaxe des élèves de Terminale d'un lycée au Cameroun. Telle que déclinée, cette problématique suggère deux interrogations :

Comment améliorer les performances des apprenants en morphosyntaxe du français à travers un DH²EA ?

Comment initier et garantir les interactions et la médiatisation de la médiation en ligne ?

5.2. Objectifs de la recherche.

Au regard des questions auxquelles notre recherche ambitionne de répondre, considérant l'hypothèse selon laquelle un DH²EA constituerait un facteur d'amélioration des performances en morphosyntaxe du français, les objectifs suivants sont fixés :

- élaborer un scénario pédagogique biface axé sur le travail personnel de l'apprenant et orienté vers des contenus ciblés à partir de l'évaluation diagnostique et des *desiderata* formulés par les élèves à travers le questionnaire de pré-enquête ;
- recourir à l'apprentissage collaboratif et des outils facilitant la collaboration en synchrone ou en asynchrone entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants.

6. Méthodologie d'enquête

6.1. Approche méthodologique

L'approche méthodologique à laquelle est soumise la présente recherche est qualitative. En effet, elle allie simultanément une observation des sessions de cours en présentiel et en distanciel afin d'apprécier la mise en œuvre de l'APC, et la quantité et la qualité des interactions sur fond de médiation pendant les activités pédagogiques.

6.2. Population

La nécessité de recourir à Internet pour les activités en distanciel induit que la population d'étude puisse avoir accès à celui-ci avec moins de restrictions qu'une population beaucoup plus jeune. Par conséquent, nous avons fait le choix des élèves en classe de terminale dans les lycées du département du Mfoundi (choisi pour des raisons de proximité au chercheur), région du Centre-Cameroun.

De plus, hors mis le fait que cette population est intéressante en raison du niveau « terminale » qui représente la fin de l'enseignement secondaire et la nécessité d'assimiler enfin certaines notions de morphosyntaxe négligées ou mal appréhendées, ce niveau d'étude suppose en contexte camerounais que les parents de ces apprenants fassent preuve de permissivité en matière d'utilisation de l'ordinateur familial ou d'accès à un cyber-café, ou encore que les apprenants disposent d'un ordinateur personnel ou d'un *smartphone*.

6.3. Échantillon

La méthode d'échantillonnage convoquée pour cette recherche est non-probabiliste. Précisément, il s'agit de recourir à l'échantillonnage aléatoire non stratifié en raison du budget de recherche, du temps disponible pour l'expérimentation et de l'absence de dispositions administratives relatives à l'utilisation de plateforme LMS dans l'enseignement secondaires au Cameroun. De fait, à la suite de l'autorisation de recherche obtenue de notre établissement, nous avons reçue celle du Proviseur du lycée hôte, et l'accord de l'enseignant de français de la classe expérimentale. Deux échantillons ont été constitués.

6.3.1. Échantillon observé (EO)

Il s'agit de l'échantillon dont les données seront prises en compte pour l'appréciation des effets du DH²EA sur les performances en morphosyntaxe des élèves de Terminale. Toutefois, la subdivision de l'expérimentation en deux phases ponctuées d'évaluations permet de distinguer deux groupes observés.

6.3.1.1. Échantillon observé 1 (EO1)

De l'échantillonnage aléatoire non stratifié ou échantillonnage de commodité appliqué à une population d'étude de 102 élèves, a été extrait un échantillon de 44 participants qui ont accepté de participer au volet distanciel du dispositif, le volet présentiel intégrant toute la population.

6.3.1.2. Échantillon observé 2 (EO2)

À l'issue de l'évaluation de la première phase avec l'EO1, un second échantillon est constitué avec ceux de l'EO1 qui ont accepté de poursuivre l'expérimentation dans sa phase 2.

6.3.2. Échantillon témoin (ET)

L'échantillon témoin représente celui dont les performances servent de comparant à celles de l'EO. Ainsi, nous distinguons deux ET en référence aux deux EO.

6.3.2.1. *Échantillon témoin (ET1)*

Il est constitué d'élèves d'une autre classe de Terminale du même établissement. Ceux-ci seront soumis au test d'évaluation de la première phase de l'expérimentation de manière à confronter leurs performances à celles des participants au DH²EA.

6.3.2.2. *Échantillon témoin (ET2)*

Il est constitué des participants à la phase 1 du DH²EA qui se sont dissociés de l'expérimentation dans sa phase 2. À la suite d'une post-évaluation, les performances en morphosyntaxe de ce groupe seront comparées à celles de l'EO2.

6.4. *Outils d'enquête*

En rapport avec la perspective qualitative à laquelle se rattache la présente recherche, nous recourons à deux outils d'enquête : l'observation et le test.

6.4.1. *L'observation*

À partir d'une grille d'observation, nous avons observé le processus d'enseignement-apprentissage dans la méthode pédagogique implémentée, les activités, les outils pédagogiques, les interactions, la remédiation et l'évaluation en présentiel et en distanciel.

6.4.2. *Le test*

Des tests en présentiel et en distanciel sont élaborés à l'issue de la première phase puis à celle de la seconde phase de l'expérimentation. Ces tests constituent des évaluations du degré d'apprentissage des notions de morphosyntaxe et, donc, du développement de compétences y relatives. Ces tests comportent des exercices à trous, des exercices d'identification et de délimitation, des exercices de production entre autres.

7. **Résultats de l'expérimentation**

7.1. *De la scénarisation pédagogique*

Le scénario pédagogique mis en œuvre témoigne d'une complémentarité mutuelle entre les activités menées en présentiel et celles menées en distanciel.

7.1.1. *Le scénario pédagogique en présentiel*

À titre expérimental, nous avons implémenté la méthode APC pour l'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe dans la classe expérimentale. Ainsi, partant d'une compétence attendue préalablement exprimée, l'enseignant présente une situation problème aux apprenants, par le biais d'un corpus. Des questions et consignes leur sont ensuite adressées, constituant la phase « traitement » au cours de laquelle les apprenants travaillent individuellement ou en groupes selon le cas. La confrontation des résultats de ce traitement donne lieu à l'établissement d'une règle dont l'assimilation est évaluée grâce à un exercice d'application.

Toutefois, dans la perspective de complémentarité soulignée en *sus*, l'enseignant peut renvoyer les élèves à des ressources complémentaires pour la leçon ou un exercice supplémentaire qu'elle met à leur disposition sur la plateforme d'apprentissage MOODLE. De même, une ressource peut être mise à leur disposition en ligne pour une exploitation préalable qui sera approfondie en présentiel.

Relativement aux interactions, elles sont coordonnées par la médiation de l'enseignant dont la méthode de questionnement garantit la réactivité des apprenants et l'appréciation collective des réponses.

L'élaboration de chaque leçon est couronnée par une fiche de préparation, dont la structure a été copiée au modèle proposé par le *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue enseignement secondaire générale : classes de 6^{ème} et 5^{ème}* (2014 :37). Cependant, toutes les étapes n'ont pas été minutieusement respectées, au risque de provoquer une rupture brutale des habitudes pédagogiques des apprenants. De plus, l'absence d'un référentiel de compétences a nécessité une formulation intelligente de la compétence attendue, en référence aux contenus et à l'objectif pédagogique. Ci-dessous un exemple de fiche de préparation (Tabakou Temayeu, inédit, p.76) :

Tableau 1 : fiche de préparation pour une leçon en présentiel

Module V : Médias et communication²

Classe : Terminale

Nature de la leçon : Morphosyntaxe

Titre de la leçon : L'analyse des structures de phrase : la délimitation des propositions

Durée : 55 minutes

Compétence attendue : étant donné le besoin d'interpréter une communication et d'en réaliser une, l'élève devra délimiter les propositions et les mots de liaison au sein d'une phrase, en ayant recours aux catégories grammaticales et aux notions de conjugaison.

Corpus : Texte au choix de l'enseignant

Canevas

<i>N°</i>	<i>Étapes de la leçon</i>	<i>Durée</i>	<i>Contenus</i>	<i>Supports</i>	<i>Activités d'apprentissage</i>
1	Découverte de la situation problème	10 minutes	Questions pour le traitement	Corpus de la leçon	L'enseignant établit le lien entre la leçon du jour et celle qui précède, qui a été réalisée en distanciel. Les élèves sont invités à : <ul style="list-style-type: none"> - délimiter les phrases dans le texte, et à distinguer celles qui n'ont qu'un verbe conjugué de celles qui ont plus d'un verbe conjugué ; - délimiter les propositions constitutives de certaines phrases extraites du texte, en précisant la catégorie grammaticale des éventuels mots de liaison ; L'enseignant leur précise que ce travail est individuel et doit être réalisé dans leurs cahiers, en 15 minutes.
2	Traitement de la situation problème	15 minutes		Corpus de la leçon et consignes de traitement de la situation problème	Les élèves travaillent dans l'optique de : <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les phrases à un verbe conjugué de celles à plusieurs verbes conjugués, en faisant attention aux phrases averbales ; - délimiter les propositions qui fondent la structure des phrases à analyser, en s'aidant des catégories grammaticales des éventuels mots de liaison ;

² Cf. Programmes d'études de 6^e et 5^e : français (2014), MINESEC/IGE/IPLAL.

3	Confrontation et synthèse	10 minutes	<p>Tableau récapitulatif des phrases à un verbe conjugué et des phrases à plusieurs verbes conjugués ; mise en exergue du cas des phrases averbales</p> <p>Pour chacune des phrases soumises à analyse, l'élève ressort la ou les propositions qui la constitue(nt).</p>	Corpus de la leçon et productions des élèves	<p>Présentation par les élèves des résultats du traitement de la situation problème.</p> <p>Résultats attendus : <i>Travail à faire n°1</i> : délimitation des phrases et distinction selon qu'elles ont un seul verbe conjugués ou plusieurs.</p> <p><i>Travail à faire n°2</i> : délimitation des propositions, avec précision des mots de liaison.</p>
4	Formulation des règles	05 minutes	<p>Règle 1 : Autant de verbes conjugués, autant de propositions. Attention aux participes passés détachés de leurs auxiliaires verbaux.</p> <p>Règle 2 : la phrase averbale constitue une exception à la règle 1.</p>	Productions des élèves	<p>L'enseignant demande aux élèves de formuler les règles relatives à : la délimitation d'une proposition, l'identification d'une proposition et la détermination de sa fonction dans la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment procède-t-on à la délimitation des propositions dans une phrase ? - Quel type de phrase ne répond pas à cette procédure ?
5	Consolidation	10 minutes	<i>Exercice d'application</i>	Corpus de l'exercice et consigne de travail	L'enseignant inscrit un exercice d'application (légèrement plus complexe que la situation problème initiale) au tableau : il y est question de la délimitation de propositions au sein d'un corpus constitué de quelques phrases simples et composées.
6	Évaluation	05 minutes	<i>Devoir en ligne</i>		L'enseignant informe les élèves de la disponibilité d'un devoir sur le site NDF. Ils doivent réaliser la tâche demandée afin d'avoir accès à la leçon relative à l'identification des propositions, qui sera mise en œuvre en distanciel.

7.1.2. Le scénario pédagogique en distanciel

Le scénario pédagogique en distanciel intègre aussi la nécessité préalable d'une fiche de préparation comme en présentiel. Toutefois, l'enseignant-technopédagogue (pour le cas, il est n'est pas le même qu'en présentiel) organise la leçon de manière à rapprocher la virtualité de la réalité. À cet effet, il simplifie autant que faire se peut les contenus et anticipe d'éventuelles questions ou difficultés des apprenants en médiatisant la médiation qui aurait été effectuée en présentiel. En ce sens, les leçons sont organisées en pages :

- des pages de composition : au sein desquelles l'enseignant présente par exemple une situation problème (cas d'une nouvelle leçon) ou le devoir donné à l'issue de la leçon en présentiel, suivi(e) de questions ou consignes ;
- des pages vierges : elles apparaissent à la suite des pages de composition, au sein d'elles les apprenants effectuent le travail demandé en prenant appui sur la page précédente auxquels ils ont toujours accès. Ce passage est obligatoire pour continuer la leçon.
- Des pages contenus : elles interviennent à la suite du travail de l'apprenant (individu ou groupe) et contiennent des réponses, des explications de l'enseignant relatives au travail effectué.

Précisons qu'un rapport est généré du travail de chaque apprenant est envoyé à l'enseignant qui peut produire un feedback renvoyé personnellement à l'élève par email, ceci participe d'une pédagogie différenciée.

Relativement aux interactions en ligne, au-delà de celles entre l'apprenant et l'enseignant via la leçon ou la messagerie intégrée, elles sont garanties par la création d'un chat ou d'un forum appuyé à certaines règles édictées par l'enseignant. On note entre autres : l'interdiction d'abrèger, la restriction des échanges à des contenus pédagogiques, la possibilité pour les apprenants d'évaluer mutuellement, respectueusement, la grammaticalité de leurs énoncés, et l'exigence d'humilité face aux observations justifiées des camarades. Le schéma ci-dessous illustre les différentes interactions sur MOODLE.

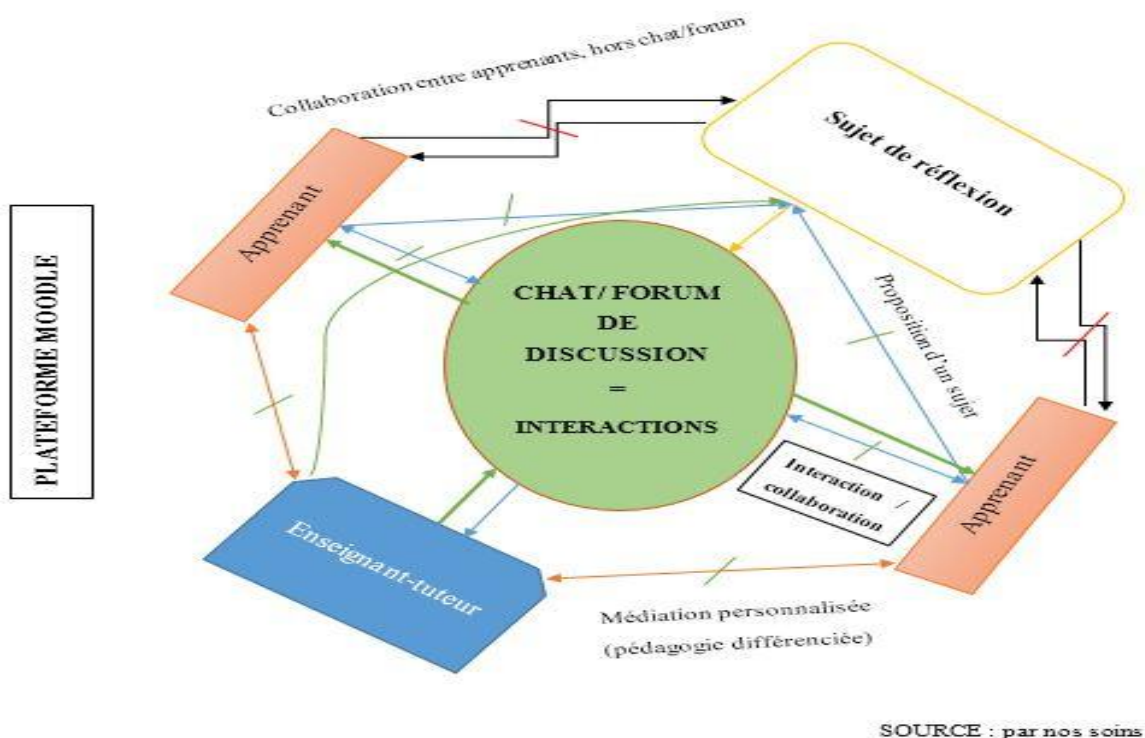


Schéma 1 : interactions en distanciel sur MOODLE (Tabakou Temayeu, inédit, p.80)

Afin de permettre une description du cours et de chaque leçon, l'enseignant met à la disposition des apprenants des fiches signalétiques (voir annexes 1 & 2) : une pour le cours et une autre pour chaque leçon, indiquant les objectifs, le plan, les formes d'évaluation, les ressources... ces fiches sont complétées par un accompagnement pédagogique en ligne qui consiste pour un tuteur à coordonner les échanges entre les apprenants, leur rappeler d'effectuer certaines tâches, et apporter une aide pédagogique et technique (liée à leur adaptation aux fonctionnalités de la plateforme).

8. Les sessions de cours

En classe de Terminale, le programme d'enseignement prévoit deux leçons de morphosyntaxe : le système des mots variables, et les liaisons dans la phrase (MINEDUC, 1994). Toutefois, les deux leçons ayant déjà été enseignées en conformité au projet pédagogique, après concertation avec l'enseignant du présentiel, il ressort que les apprenants éprouvent encore des difficultés en rapport avec les liaisons dans la phrase. De fait, les leçons en présentiel ont été orientées vers ce contenu, auquel sont associés les valeurs d'emploi des signes de ponctuation et des temps verbaux, et les structures de phrase, selon les desiderata des apprenants recensés durant la pré-enquête (Tabakou Temayeu & Ndibnu-Messina, idem).

En plus des ressources mises à disposition des apprenants, des activités pédagogiques en ligne (« leçon », « glossaire », « devoir », « test », « chat », « forum », « sondage », « packaging SCORM ») ont été menées via l'interface du site <https://nouvelledidactiquedufrancais.moodlecloud.com> (NDF) créé à des fins d'expérimentation. Ces activités ont été étalées sur deux phases : la première en décembre 2016, pour une durée de deux semaines ; la deuxième en avril 2017, pendant une semaine.

9. Évaluation du dispositif pédagogique

9.1. Premiers usages

De l'analyse des premiers usages, il ressort un faible taux de connexion au site d'apprentissage créé sur MOODLE. De plus, ceux qui se sont connectés au site ont eu besoin d'une assistance à un degré non envisagé au départ.

En effet, si l'équipe de recherche avait prévu une cellule d'assistance technique aux apprenants dès le début et par la suite, ses hypothèses relatives à la maîtrise de l'outil informatique par des apprenants de la classe de terminale, évoluant en zone urbaine n'ont pas été totalement validées. Il s'est trouvé que les apprenants sont plus habitués à l'usage de l'outil informatique pour la distraction à travers les réseaux sociaux. De fait, nous avons envisagé des stratégies de remédiation les y intégrant ; en même temps, il a fallu être constamment en contact avec les apprenants pour les accompagner dans la découverte des fonctionnalités et procédures et processus sur le site, et ce via la messagerie du site, les offres de téléphonie mobile et même des adresses emails.

Au rang des stratégies de remédiation au problème de participation et de celui d'asynchronisme de la communication, nous avons créé un groupe pédagogique en ligne, sur la plateforme « whatsapp » : le groupe « LBNE-ENS » (Lycée Bilingue de Nkol-Éton – École Normale Supérieure). Cette stratégie a eu des effets positifs, ralliant la majorité de ceux qui ne s'étaient pas encore connectés, les réunissant au sein d'une instance complémentaire de la première. De la sorte, nous avons dû et pu aborder plusieurs modules d'apprentissage (non plus seulement la morphosyntaxe) en lien avec les difficultés des apprenants dans les sous-

disciplines du français. À partir de cette orientation permissive de notre projet, nous avons établi des passerelles en référant plusieurs fois des éléments dans le groupe, au site sur MOODLE : ces passerelles ont permis d'augmenter le nombre d'interactions avec les activités d'enseignement-apprentissage, sans toutefois que ce nombre ne satisfasse à nos attentes initiales. Donc, la plateforme complémentaire « Whatsapp » a constitué une aide au sein du dispositif mis en place.

Par ailleurs, une autre stratégie visait à remédier aux mauvaises performances écrites des apprenants. Celle-ci a consisté non seulement à interdire toute forme d'abréviation dont sont remplies les messages sur les réseaux sociaux, mais aussi à permettre une correction mutuelle et respectueuse des fautes ou erreurs commises par les pairs.

9.2. Interactivité des participants

Relativement aux interactions, elles ont plus été du ressort de l'assistance technique en cette phase que du processus pédagogique, tant entre les apprenants et l'enseignant, qu'entre les apprenants eux-mêmes. Cet état de faits constitue une entrave à l'objectif de favoriser un apprentissage collaboratif en distanciel. Toutefois, au sein du groupe « LBNE-ENS », l'interactivité des apprenants est plus significative, promouvant de fait la collaboration attendue.

9.3. Réception par les acteurs

Donner un avis de la réception du dispositif par les acteurs revient à relever une ambiguïté justifiée. En effet, à travers les résultats de la section 3 du questionnaire de pré-enquête, il peut être observé que les apprenants souscrivent volontairement au projet d'expérimentation en raison de son utilité dans le cadre de la préparation à l'examen de fin de second cycle (cf. « utilité perçue (UP) », Davis, 1989).

Cependant, il y a eu peu d'élèves connectés, ce qui pourrait se justifier par : le niveau d'aisance perçue d'utilisation (APU) (Davis, 1989) ; le caractère innovant du dispositif ; des contraintes personnelles à l'apprenant...

La stratégie de remédiation consistant à avoir recours à une plateforme complémentaire a été favorablement accueillie si l'on en croit le nombre de participants et d'interactions entre ceux-ci.

9.4. Du dispositif mis en place

Considérant les modifications apportées au dispositif hybride initial, étant entendu que tout DHEA doit correspondre aux attentes du groupe cible (Bonvin, 2014), à partir de la classification récapitulative des DHEA par Bonvin (2014), nous sommes parvenus à la conclusion suivante : de par ses caractéristiques, le DHEA mis en place se révèle être le fruit d'une hybridation circonstancielle des six types majeurs de DHEA classifiés. À cet effet, nous appellerons ce dispositif : « *dispositif hybrideⁿ* » ; le tableau ci-dessous en présente les modalités.

Tableau 2 : Modalités du DHⁿEA

Caractéristiques	DH²EA	
	Présentiel	Distanciel
Modalité		
Interactivité des élèves	Souvent	Toujours
Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	Souvent	Toujours
Ressources sous forme multimédias	Jamais	Toujours
Activités sous forme multimédias	Jamais	Toujours

Outils de communication synchrone et de collaboration	Oui	Oui
Possibilité de commenter et d'annoter des ressources ou activités	Oui	Oui
Accompagnement par l'enseignant	Souvent	Toujours

10. De l'évaluation des performances en morphosyntaxe

La présente section décrit les deux évaluations (évaluation phase 1 et évaluation phase 2), dans leurs teneurs respectives et leurs résultats.

10.1. Évaluation phase 1

Cette évaluation a été faite suivant deux modalités : le présentiel et le distanciel.

10.1.1. Évaluation en présentiel

Eu égard aux contraintes de temps, d'espace, mais surtout d'autorité du chercheur pour soumettre les apprenants à une évaluation durant les jours ouvrables, aux heures prévues pour d'autres activités pédagogiques, l'évaluation en présentiel a été dissimulée dans leur épreuve de langue française comptant pour l'évaluation de la quatrième séquence.

Il s'agissait de procéder à l'analyse logique d'une phrase :

Soit la phrase « *Désœuvré, j'allais et venais à travers la pièce, cherchant ce que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère.* »

- combien de propositions comporte-t-elle ?
- Donnez la nature de chacune des propositions

10.1.2. Évaluation en distanciel

Cette évaluation a été portée par une activité de type « test » et un ensemble d'exercices contenues dans un paquetage SCORM sur MOODLE.

Le test a consisté en l'analyse logique d'un énoncé, en 15 minutes au plus :

« Donnez la nature des propositions contenues dans la phrase suivante :
Je me levais au beau milieu de la nuit et me mettais à sautiller sur place ou à courir le long des murs de la cuisine. »

Quant aux exercices (04) contenus dans le paquetage, ils ont été conçus à l'aide du ludiciel *Hot Potatoes, version 6.3*.

Le premier exercice (cf. annexe 3 : figure 1) était de type « *Jmatch* ». Relatif aux classes grammaticales, il consistait pour les apprenants à associer des descriptions de catégories grammaticales aux noms de catégories correspondants ;

Le deuxième (cf. annexe 4 : figure 2) était de type « *Jclose* ». Relatif à la classe grammaticale des prépositions, il était question d'un texte à trous que l'apprenant devait combler par les prépositions adéquates ;

Le troisième (cf. annexe 5 : figure 3) et le quatrième (cf. annexe 6 : figure 4), de type « *Jmix* » requéraient de l'apprenant qu'il s'aide d'une liste de mots pour construire des phrases complexes.

10.2. Résultats Phase 1

Ces résultats sont répartis suivant les modalités d'évaluation

10.2.1. Résultats de l'évaluation en présentiel

Dans ces résultats, nous comparerons ceux de l'échantillon observé 1 à ceux de l'échantillon témoin 1.

10.2.1.1. Résultats de EO1 comparés à ET1

Sur 87,5% de l'EO1 ayant participé à l'évaluation, 44,89% sont inscrits sur le site d'apprentissage ; le reste se limite aux cours en présentiel. De l'analyse de leurs copies de composition, il ressort les tableaux suivants corrélés à la consigne de l'exercice :

Tableau 3 : appréciation de la délimitation des propositions (EO1)

	Effectif	Effectif inscrit sur le site	Effectif total	Spécificités de la modalité		
Délimitation correcte	20	13	98	Rien à signaler		
Délimitation approximative	42	22	98	02 propositions	03 propositions	04 propositions
				05	29	08
Délimitation erronée	26	9	98	Rien à signaler		
Abstention	10	0	98	Rien à signaler		

- 20,4% des apprenants ont trouvé la délimitation correcte : « Désœuvré, j'allais / et venais, cherchant ce / que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère » ; 65% des apprenants du pourcentage ainsi obtenu sont inscrits sur le site NDF ;
- 10,2% des apprenants se sont abstenus de procéder à cette analyse ; sur le pourcentage ainsi obtenu, aucun apprenant n'est inscrit sur le site NDF ;
- 26,53% des apprenants ont proposé des délimitations complètement erronées ; 34,61% de ces apprenants sont inscrits sur l'interface expérimentale en ligne ;
- 42,85% des apprenants ont délimité de façon approximative : sont concernés ceux ayant partiellement trouvé la délimitation correcte. Ils sont regroupés selon le nombre de propositions qu'ils ont déterminé. Parmi eux, 52,38% sont des utilisateurs du site NDF.

Par contre, sur les 98 apprenants constituant l'échantillon témoin, 11,22% des apprenants ont procédé à une délimitation correcte ; 42,85% ont procédé à une délimitation approximative, ce qui implique des observations identiques à celles de l'échantillon observé ; 29,59% ont

procédé à une délimitation incorrecte, tandis que 16,32% se sont abstenus de traiter cette question.

L'identification d'une proposition étant liée à sa délimitation, le tableau relatif à cette identification sera limité à l'effectif ayant correctement délimité : soit 20,4%.

Tableau 4 : identification des propositions : échantillon observé 1

	Effectif	Effectif inscrit sur le site	Effectif total
Identification correcte (I.C.)	08	5/8	20
Identification incorrecte (I.I.)	02	1/2	20
Identification partiellement correcte (I.P.C.)	10	7/10	20

- 40% des apprenants ont déterminé la nature exacte de chacune des propositions délimitées, soit : « Désœuvré, j'allais (*proposition principale*) / et venais, cherchant ce (*proposition principale coordonnée, introduite par « et », conjonction de coordination*) / que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère (*proposition subordonnée relative, introduite par « que », pronom relatif*) » ;
- 10% n'ont déterminé la nature exacte d'aucune des propositions délimitées ;
- 50% ont déterminé la nature exacte de certaines propositions délimitées tandis que leurs réponses sont erronées pour d'autres. Soit un exemple : « Désœuvré, j'allais (*proposition principale*) / et venais, cherchant ce (**proposition subordonnée conjonctive*) / que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère (**proposition subordonnée complétive, introduite par la conjonction de subordination « que »*) »

À l'opposé, pour ET1, 18% des 11,22% d'apprenants ont déterminé la nature exacte de toutes les propositions délimitées, soit : « Désœuvré, j'allais (*proposition principale*) / et venais, cherchant ce (*proposition principale coordonnée, introduite par « et », conjonction de coordination*) / que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère (*proposition subordonnée relative, introduite par « que », pronom relatif*) » ; **27%** n'ont déterminé la nature exacte d'aucune des propositions délimitées. Par contre, **55%** ont déterminé la nature exacte de certaines propositions délimitées tandis que leurs réponses sont erronées pour d'autres. Soit un exemple : « Désœuvré, j'allais (**proposition indépendante*) / et venais, cherchant ce (*proposition principale coordonnée*) / que je pourrais bien faire, redoutant le retour de ma mère (**proposition subordonnée complétive, introduite par la conjonction de subordination « que »*) »

10.2.2. Résultats de l'évaluation en distanciel

10.2.2.1. Résultats au test : exemple de production d'un apprenant

Le test effectué a par exemple reçu la réponse suivante :

« **J***³ me levais au beau milieu de la nuit : **proposition principale**

Et me mettais **a*** sautiller sur place : **proposition subordonnée relative**

Ou à courir le long des murs de la cuisine : **proposition subordonnée conjonctive** »

Après correction, un feed-back a été adressé à l'apprenant par l'enseignant (v. annexe 7).

³ Ce signe est mis pour signaler une faute, une réponse erronée ou un énoncé agrammatical.

10.2.2.2. Résultats des exercices du paquetage SCORM

Pour cette activité, on note un pourcentage de participation de 6,66%, dans lesquels, on distingue les participants actifs (PA) des participants passifs (PP).

Pour les PA,

- 33,33% des apprenants ont répondu aux questions d'un seul exercice (cercle de couleur : rouge) : celui requérant qu'un texte soit complété par la préposition adéquate ;
- 66,66% apprenants ont commencé au moins trois exercices, sans jamais les achever (cercle de couleur : vert).

Pour les PP,

- 50% n'ont pas fait un des quatre exercices ;
- 50% ont ouvert le paquetage sans réaliser aucun travail (cercle de couleur : noir)

Une figure relative à ces statistiques est adossée en annexe 8.

Au vu de ces faibles résultats tant relativement à la participation en distanciel, qu'aux performances, nous avons initié au sein du groupe LBNE-ENS (première stratégie de remédiation) des séances de travail quotidiennes (plus ou moins de longue durée) durant les congés de fin du deuxième trimestre. Coordonnées par le tuteur pédagogique, ces séances avaient pour objectifs de remédier aux différentes difficultés des élèves par rapport à la morphosyntaxe, mais avec possibilité d'extension vers d'autres aspects de la discipline afin de renouveler l'adhésion des apprenants.

10.3. Évaluation post-remédiation

Cette évaluation a de nouveau porté sur les structures de phrase afin de déterminer la contribution de la remédiation. Sans cette perspective, un texte⁴ de 126 mots, répartis en 02 paragraphes et en 06 phrases leur est donné pour analyse (délimitation syntaxique et identification).

Compte tenu des difficultés relatives à l'interaction des apprenants à distance, l'équipe pédagogique a pensé soumettre cette évaluation à travers divers canaux : MOODLE, Whatsapp, SMS ; les modes de restitution restant identiques. Cette stratégie a favorisé la participation de plusieurs, même ceux ne disposant pas d'un téléphone intelligent ou de connexion internet.

À l'issue de cette évaluation, il est constaté que 100% des participants ont au moins délimité correctement 04 propositions tandis que 8,33% ont procédé à la délimitation correcte de 17 à 18 propositions ; l'effectif le plus grand est retrouvé dans l'intervalle [12-16], soit 50%. Quant à l'identification de ces propositions, 50% des participants ont procédé à l'identification correcte d'au moins 09 propositions.

Cependant, on peut observer que 100% des participants actifs à la phase de remédiation ont procédé à la délimitation correcte de 85% des propositions, contre 61% pour l'identification correcte. La conclusion qui émerge de ces statistiques est que la remédiation a eu un apport significatif dans l'amélioration des performances des apprenants.

⁴ Eza Boto, *Ville Cruelle*, éditions Présence africaine, page 47.

11. Discussion et Conclusion

Cette expérimentation menée en 2017 a démontré la contribution significative de l'hybridation du dispositif d'enseignement-apprentissage aux performances des apprenants, pour peu qu'une série de conditions préalables soient favorables. En 2020, en pleine pandémie de Covid19, le Cameroun a recouru au téléenseignement pour les enseignements primaire et secondaire. À cette occasion, les responsables pédagogiques ont pu se rendre compte de la difficulté de promouvoir l'interaction pédagogique par ce biais. Dans le même temps, à l'Université, était pensé un enseignement à distance dont l'effectivité générale reste à démontrer. De fait, si les dispositifs hybrides ont fait leur preuve ailleurs et en contexte camerounais, il serait peut-être temps d'envisager la création de plateformes éducatives camerounaises⁵ par le biais de l'appui institutionnel à la recherche. Cette option participerait d'une planification adaptée et contribuerait à une réduction des coûts sur le long terme qu'engendrerait l'exploitation d'une licence de Moodle par établissement.

Au terme de cette expérimentation, il en ressort que face à la massification scolaire et aux exigences de formation pour divers publics, l'école gagnerait à organiser le temps de formation autour du présentiel et du distanciel. La prise en compte de certains paramètres que cette étude aborde contribuerait à des résultats autant satisfaisants sinon meilleurs que ceux engendrés ici.

13. Bibliographie

- Béché, E. (2012). Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). Dans Dili Palı, C. (dir.), *Langages, Littérature et Éducation. De la poésie des savoirs endogènes aux mutations sociales*. Paris : L'Harmattan, 222-243.
- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage : Analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur. *Éducation & Formation* – e-301, 150-163.
- Bronkard, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, coll. " Sciences des discours ".
- Bronkard, J-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, Vol. 2, 2, 113-124.
- Bronkard, J-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, Vol. 3, 3, 149-159.
- Brudermann, C. (2010). Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action. *Alsic* [En ligne], Vol. 13, mis en ligne le 03 mai 2010, Consulté le 25 novembre 2015.
URL : <http://alsic.revues.org/1348> ; DOI : [10.4000/alsic.1348](https://doi.org/10.4000/alsic.1348)
- Burban, F. & Lanéelle, X. (2013). Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation. *Revue STICEF*, Vol. 20, ISSN : 1764-7223, mis en ligne le 27/02/2014, <http://sticf.org>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, vol. 4, 4, 469-496.

⁵ Une pour chaque niveau d'enseignement

DOI : [10.3166/ds.4.469-496](https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496)

- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, 319-339.
- Gagnon-Mountzouris, V. (2013). « La techno-pédagogie au service de la formation : l'apprentissage par les jeux dans les bibliothèques », consulté le 09 février 2016 à 08h46min sur https://fr.slideshare.net/VickyGagnonMountzouris/conference-congrs-des-milieus-documentaires-2012?qid=51b26929-9710-450d-b102-e8d28c7d4169&v=&b=&from_search=1
- Herzberg, F. & Voraz, C. (1959) *Le Travail et la Nature de l'homme*. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre...oui, mais comment?*. Paris : ESF, 8^e édition.
- Ndibnu-Messina Ethé, J. (2016). Remédiation des erreurs langagières en FLE pendant les interactions à distance à l'ENSET de l'université de Douala. *Distances et médiations des savoirs*. URL : <http://dms.revues.org/1435> ; DOI : 10.4000/dms.1435
- PERAYA, D. (1994). « Formation à distance et communication médiatisée », *Recherches en Communication*, n°1, pp. 147-157.
- (1999a), « Médiation et médiatisation : le campus virtuel ». *Hermès*, n°25, pp.153-167.
 - (1999b) « Internet, un nouveau dispositif de médiation des savoirs et des comportements ? », *L'Éducation aux métiers à l'heure de l'informatique*, Bruxelles, 14 pages, <http://doc.iiep.unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/%5Bin=epidoc1.in%5D/?t2000=019031/%28100%29>
 - (2001-2002) : *STAF 17 : La formation à distance. Un cadre de référence*, Version 01.01, TECFA.
 - (2006) : « La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisés. Une approche des processus de médiatisation et de médiation », *Calidoscòpio*, Vol. 4, n°3, pp. 200-204.
 - (2008) : « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation », dans *Les enjeux de l'information et de la communication*, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
 - (2010) : « Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : médiatisation et médiation », dans V. Liquète (Ed). *Médiations*, (Collection Les Essentiels), Paris : CNRS, Chapitre 1 ; pp. 35-48.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E, Nagels, M., Morin, C. & al., (2012). « Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores », *AIPU, Quelle université pour demain ?*, Canada, pp.147 - 155, 2012. <hal-00703589>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). « Une première approche de l'hybridation », *Éducation et formation*, n° e-301,

pp. 15-34

Perrenoud, P. (1991). « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », *Mesure et*

évaluation en éducation, Vol.13, n° 4, PP. 49-81.

(1998). « Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation », *Éduquer* (Université Autonome de Barcelone), Comprendre la diversité en éducation, n° 22-23, pp. 11-34.

Poisson, D. (2003). « Modélisation des processus de médiation – médiatisation: vers une biodiversité pédagogique ». CUEEP-USTL-TRIGONE: Lille.
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltp/cofor-1/textes/poisson.pdf>

Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.

Tabakou Temayeou, A. (inédit). *Dispositif hybride pour l'enseignement-apprentissage du français au lycée bilingue de Nkol-Éton : étude des performances en morphosyntaxe des élèves de terminale*. Mémoire de DiPES II, ENS de Yaoundé.

Tabakou Temayeou, A. (2019). « Dispositif d'enseignement en tandem et formation continue :

perceptions et attitudes des enseignants d'informatique en milieu linguistiquement homogène ». *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n°8.

Tabakou Temayeou, A. et Ndibnu-Messina Ethé, J. (Sous presse). Vers une hybridation du dispositif d'enseignement-apprentissage dans les lycées au Cameroun : mise en place d'un dispositif hybride en classe de FLE. *Actes du 5^{ème} colloque international du RAIFFET*.

Valdès D. (1996). « Hybridation de la formation, autopsie d'une pratique et essai d'une définition », *Actes des Premiers Entretiens Internationaux sur l'EAD*, octobre 1995 CNED.

Vygotsky, L.S. (1985/1933). « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire ». In B. Shneuwly & J.P. Bronckart (Eds.), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 95-117); Paris : Delachaux & Niestlé.

(1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [Edition originale : 1934].

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche signalétique générale

Département de français à l'ENS – Lycée bilingue de Nkol-Éton

Dispositif hybride appuyé sur une plateforme LMS

<https://nouvelledidactedufrancais.moodlecloud.com>

Session 2016/2017

FICHE SIGNALÉTIQUE GÉNÉRALE

COURS DE MORPHOSYNTAXE

N°	Élément	Description
0	Code	MSTX
1	Crédits	Distance : 90% Présence : 10% coefficient : 2
2	Introduction	Au regard du fait que les programmes prévoient des contenus en morphosyntaxe limités par rapport à l'étendue des lacunes des élèves, le recours à l'enseignement à distance vient compléter le présentiel. Cette complémentarité tient d'autant plus qu'en présentiel, l'enseignant éprouve des difficultés à répondre à toutes les préoccupations des apprenants en même temps qu'il poursuit sa progression. De fait, dans ce cours de morphosyntaxe du FLE, vous aurez à participer à plusieurs leçons qui vous seront bénéfiques tant dans l'analyse logique des phrases et l'analyse grammaticale des mots, que dans la compréhension et la production de textes.
3	Équipe pédagogique	Pr Julia MESSINA ETHE épouse NDIBNU ; Mme Clémentine NNEMI épouse NDZOMO ; M. Arnaud TABAKOU TEMAYEU.
4	Concepteur	M. Arnaud TABAKOU TEMAYEU
5	Institution Établissement	/ MINESUP, Université de Yaoundé I, École Normale Supérieure MINESEC, Lycée Bilingue de Nkol-Éton
6	Pré-requis	Modalités de phrase, liaisons dans la phrase, temps verbaux, classes grammaticales.
7	Pré-acquis	À déterminer : nécessité d'une évaluation diagnostique
8	Résumé	Le présent cours vise à doter l'élève de Terminale d'un ensemble de compétences qui participent de l'analyse des structures de phrase, de la compréhension d'un texte et de la production de textes grammaticalement corrects et dotés d'une logique sémantique.
9	Objectif d'apprentissage	Objectif général : améliorer les performances de l'élève de Tle en morphosyntaxe du français.
10	Démarche pédagogique	Distanciel et présentiel

11	Sommaire	Plan général 1. La ponctuation 2. La coordination, la juxtaposition et la subordination 3. Les structures de phrase : délimitation et identification des propositions 4. Les valeurs des temps verbaux
12	Mots clés	Coordination, juxtaposition, subordination, temps verbal, signes de ponctuation
13	Évaluations	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostique (en distanciel) • Formative (5% en présentiel / 55% en distanciel avec participation aux animations pédagogiques et chat ; ludiciel d'apprentissage « <i>Hot Potatoes</i> » • Sommative (40% : test en présentiel et test en distanciel) <p>NB : Les interactions sur la plateforme d'échange seront fortement appréciées et considérées dans les différentes évaluations.</p>
14	Ressources	Cours (en format Pdf, word ou html) Grammaire française : cours moyen 1 et 2, CALVET et CHOMPRET La Phrase et quelques subordonnées Le verbe et la valeur des temps verbaux URL :

ANNEXE 2 : FICHE SIGNALÉTIQUE D'UNE LEÇON

Département de français à l'ENS – Lycée bilingue de Nkol-Éton

Dispositif hybride appuyé sur une plateforme LMS

<https://nouvelledidactiquedufrancais.moodlecloud.com>

Session 2016/2017

FICHE SIGNALÉTIQUE D'UNE LEÇON

ANALYSE DES STRUCTURES DE PHRASE : L'IDENTIFICATION DES PROPOSITIONS

N°	ÉLÉMENT	DESCRIPTION
0	Code	MSTX
1	Crédits	Distance : 90% Présence : 10% coefficient : non défini
2	Introduction	Cette leçon est la dernière d'une série de 03. En effet, nous sommes partis des relations de liaison au sein de la phrase pour aboutir en cette occasion, à l'identification des propositions au sein d'une phrase, en passant par leur délimitation préalable. Ainsi, la présente leçon achevée (les trois seront alors parcourues), il est attendu de vous que vous soyez compétent dans l'analyse structurale des phrases.
3	Équipe pédagogique	Pr Julia MESSINA ETHE épouse NDIBNU ; Mme Clémentine NNEMI épouse NDZOMO ; M. Arnaud TABAKOU TEMAYEU.
4	Concepteur	M. Arnaud TABAKOU TEMAYEU
5	Institution / Établissement	MINESUP, Université de Yaoundé I, École Normale Supérieure MINESEC, Lycée Bilingue de Nkol-Éton
6	Pré-requis	Modalités de phrase, liaisons dans la phrase, classes grammaticales, la notion de proposition.
7	Pré-acquis	Liaisons dans la phrase ; la notion de proposition.
8	Résumé	Le présent cours vise à doter l'élève de Terminale d'un ensemble de compétences qui participent de l'analyse des structures de phrase, de la compréhension d'un texte et de la production de textes grammaticalement corrects et dotés d'une logique sémantique.
9	Compétence attendue	Étant donné la nécessité de comprendre la nature des relations entre les éléments ou groupe d'éléments dans la phrase, l'élève devra dégager le sens qu'établissent chaque relation et les éléments caractéristiques de cette dernière, en ayant recours aux classes grammaticales et aux signes de ponctuation.
10	Démarche pédagogique	Distanciel et présentiel
11	Sommaire	Plan général 5. Délimitation des propositions (exercice de révision) 6. Identification des propositions 7. Détermination des fonctions des propositions

12	Mots clés	Coordination, juxtaposition, subordination.
13	Évaluations	Formative (5% en présentiel / 55% en distanciel avec participation aux animations pédagogiques et chat ; ludiciel d'apprentissage « <i>Hot Potatoes</i> » NB : Les interactions sur la plateforme d'échange seront fortement appréciées et considérées dans les différentes évaluations.
14	Ressources	Cours (en format Pdf, word ou html) Grammaire française : cours moyen 1 et 2, CALVET et CHOMPRET La Phrase et quelques subordonnées URL :

ANNXE 3 : Figure 1 : exercice de mise en relation de catégories grammaticales aux descriptions correspondantes

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

Les parties du discours / classes grammaticales

Classes grammaticales

6:55

Sélectionner la définition qui correspond au mot

Vérier

Pronom	???
Article	mot invariable qui sert à unir deux mots ou deux propositions
Adjectif	???
Adverbe	???
Nom	mot qui sert à désigner, à nommer une personne, un animal ou une chose
Interjection	???
Verbe	mot qui exprime une existence, une manière d'être, ou plus souvent une action
Préposition	???
Conjonction	???

Vérier

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

ANNEXE 4 : Figure 2 : exercice à trou de complétion par la préposition adéquate

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

Je complète par une préposition

Gap-fill exercise

Votre score est de 9%.
Désolé, revoir votre réponse!

Finalement, Madame Hébrard rapporta _____ ma négligente personne son attention hostile et commença _____ m'espionner, à me guetter...et pourtant j'étais à l'entière discrétion _____ cette femme qui, _____ n'importe quel moment, pouvait me congédier _____ autre forme de procès, mais elle était une maniaque _____ motif dont elle avait peut-être besoin pour insérer sa méchanceté en plaçant son personnel _____ une corde raide [...] Cette menace avait suscité en moi un absurde besoin de persévérer, non qu'en prospectant toutes les incartades possibles que j'étais je tins _____ ce déprimant métier d'appoint, mais peut-être pour ne pas rompre avec l'habitude que j'avais prise de résister _____ cette vieille femme dont j'avais appris _____ me moquer des fureurs...

Vérier

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

ANNEXE 5 : Figure 3 : exercice de construction d'une phrase complexe

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

Construire une phrase

Mixed-up sentence exercise

Put the parts in order to form a sentence. When you think your answer is correct, click on "Check" to check your answer. If you get stuck, click on "Hint" to find out the next correct part.

croit à il gagner qu' jacques loterie la va

<=<Retour | Index | =>Exercice suivant

ANNEXE 6 : Figure 4 : exercice de construction d'une phrase complexe ponctuée

<=>Retour Index =>Exercice suivant

Je construis une phrase complexe ponctuée
Mixed-up sentence exercise

Put the parts in order to form a sentence. When you think your answer is correct, click on "Check" to check your answer. If you get stuck, click on "Hint" to find out the next correct part.

Vérifier Undo Restart Libellé

pas , l'encombrement marcher la voitures rentraient le dans lac dut du retour au au par qui , bord des

<=>Retour Index =>Exercice suivant

ANNEXE 7 : résultat du test d'un participant

The screenshot shows a Moodle quiz result page for 'Morphosyntaxe du français'. The page is titled 'Morphosyntaxe du français' and shows the results for 'Test 1'. The question is 'Donnez la nature des propositions contenues dans la phrase suivante: Je me levais au beau milieu de la nuit et me mettais à sautiller sur place ou à courir le long des murs de la cuisine.' The user's answer is 'Je me levais au beau milieu de la nuit : proposition indépendante et (je me mettais) me mettais à sautiller sur place : proposition indépendante coordonnée ou (je me mettais) à courir le long des murs de la cuisine : proposition indépendante coordonnée'. The correct answer is 'J me levais au beau milieu de la nuit : proposition principale Et me mettais à sautiller sur place : proposition subordonnée relative Ou à courir le long des murs de la cuisine : proposition subordonnée conjonctive'. The user's score is 0.00 out of 1.00. The page also includes a comment section with a 'Démarrer' button and a 'Faire un commentaire ou modifier une note' link.

ANNEXE 8 : Statistiques pour exercices du Paquetage SCORM

Rapport basique Rapport graphique Rapport d'interactions Rapport d'objectifs

Groupes visibles: Tous les participants 3 résultats (3 utilisateurs)

Prénom / Nom	Adresse de courriel	Tentative	Démarré le	Dernier accès le	Résultat	Les parties du discours / classes grammaticales	Je complète par une préposition	Construire une phrase	Je construis une phrase complexe ponctuée
[redacted]	[redacted]	1	mercredi 18 janvier 2017, 13:23	lundi 23 janvier 2017, 18:37	0	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté	<input type="checkbox"/> Aucune tentative
[redacted]	[redacted]	1	samedi 14 janvier 2017, 13:15	mercredi 18 janvier 2017, 19:19	72	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté	<input type="checkbox"/> 72/100	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté	<input checked="" type="checkbox"/> Consulté
[redacted]	[redacted]	1	samedi 14 janvier 2017, 19:53	samedi 14 janvier 2017, 19:53	0	<input type="checkbox"/> Aucune tentative	<input type="checkbox"/> Aucune tentative	<input type="checkbox"/> Aucune tentative	<input type="checkbox"/> Aucune tentative