

**ATTITUDES ET OPINIONS DES ETUDIANTS
DE LA CLASSE PREPARATOIRE
DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE
DE L'UNIVERSITE ANADOLU
A L'EGARD DU MODELE D'APPRENTISSAGE MIXTE**

Yüksek Lisans Tezi

Funda KARA

Eskişehir 2023

**ATTITUDES ET OPINIONS DES ETUDIANTS DE LA CLASSE
PREPARATOIRE DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE DE L'UNIVERSITE
ANADOLU A L'EGARD DU MODELE D'APPRENTISSAGE MIXTE**

Funda KARA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Fransızca Eğitimi Programı
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Cihan AYDOĞU**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mart 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Funda KARA'nın "Attitudes et Opinions des Etudiants de la Classe Préparatoire de Français Langue Etrangère de L'Université Anadolu à L'égard du Modèle D'apprentissage Mixte" başlıklı tezi 13/03/2023 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :

Üye :

Üye :

ÖZET

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ

Funda KARA

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mart 2023

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Cihan AYDOĞU

Dijital çağ ile yükseköğretim kademesinde yeni öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır. Salgın döneminde temel bir model olarak görülen harmanlanmış öğrenme modeli büyük gelişmeler göstermiştir ve daha da geliştirilmek için araştırmaların merkezinde yer almaya devam etmektedir. Dijital teknolojinin yabancı dillerin öğretimi ve öğreniminde kullanılması, öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenme şekillerini değiştirmiştir. Ancak yabancı dillerin öğretimi, belirli öğrenme ihtiyaçları sunmaktadır ve öğrencinin derslerde aktif bir rol almasını sağlamalıdır. Öğrenme sürecinin sorunsuz bir şekilde yürümesi ve öğrenme modelinin doğru şekilde tasarlanması için öğrencilerin fikirlerini dikkate almak önemlidir. Araştırmamızın başlıca amacı, Anadolu Üniversitesi Fransızca hazırlık sınıfındaki öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeli ile ilgili tutum ve fikirlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel deseni uygulanmıştır. Nicel verilerin toplanması için Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmamızın nitel aşaması için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Harmanlanmış öğrenme modeli, gün geçtikçe daha fazla talep görüp sürekli yenileme gerektiren bir model olduğundan, özellikle de yabancı diller eğitimi alanında yaşanan gelişmelerden biri olabilir.

Anahtar kelimeler: Harmanlanmış öğrenme modeli, Uzaktan öğrenme, Yabancı dil olarak Fransızca, Karma yöntem, Yakınsayan paralel desen.

ABSTRACT

ATTITUDES AND OPINIONS OF STUDENTS IN THE PREPARATORY CLASS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE OF ANADOLU UNIVERSITY ON BLENDED LEARNING

Funda KARA

Department of Foreign Language Education, Program in French Language Teaching
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, March 2023

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Cihan AYDOĞU

With the digital age, new learning models have emerged in higher education. As a fundamental model during the pandemic, blended learning has experienced remarkable growth and continues to be at the heart of research to be further developed. The integration of digital technology in teaching and learning foreign languages has changed teachers' practices as well as the way students learn. However, foreign language teaching possesses specific learning needs and must make the learner active throughout the process of learning. For a smooth learning process and a good design of the learning model, it is essential to take into account the opinions of students. The main objective of our research is to define the attitudes and opinions of the students of the FLE preparatory class at Anadolu University toward the blended learning model. In order to achieve this objective, it was found useful to apply convergent parallel in a mixed approach. Thus, a Likert scale was used for the collection of quantitative data and semi-structured interviews were conducted for the qualitative phase of our research. The blended learning model could be one of the developments in the field of education and more particularly in the field of foreign language didactics since this model is increasingly in demand and requires renewal.

Keywords: Blended learning model, Distance learning, French as a foreign language, Mixed method, Convergent parallel design.

RÉSUMÉ

ATTITUDES ET OPINIONS DES ETUDIANTS DE LA CLASSE PREPARATOIRE DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE DE L'UNIVERSITE ANADOLU A L'EGARD DU MODELE D'APPRENTISSAGE MIXTE

Funda KARA

Département de Langues Étrangères, Programme de Formation des Enseignants de FLE
Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Mars 2023
Directrice: Maître de conférences Adjoint Cihan AYDOĞU

Avec l'ère du numérique, de nouveaux modèles d'apprentissages ont fait leur apparition dans l'enseignement supérieur. Etant considéré comme un modèle fondamental pendant la période de pandémie, l'enseignement mixte a connu un essor remarquable et continue à être au cœur des recherches pour être davantage développé. L'intégration du numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a modifié les pratiques des enseignants mais aussi la façon d'apprendre des étudiants. Cependant, l'enseignement des langues étrangères présente des besoins d'apprentissages spécifiques et doit rendre l'apprenant actif. Pour le bon déroulement du processus d'apprentissage et une bonne conception du modèle d'apprentissage il est essentiel de prendre en compte les opinions des étudiants. Le principal objectif de notre recherche est de définir les attitudes et opinions des étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Université Anadolu à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Afin de parvenir à cet objectif, il a été jugé utile d'appliquer le design convergent parallèle dans le cadre d'une approche mixte. Ainsi, une échelle de type Likert a été utilisée pour le recueil des données quantitatives et des entretiens semi-dirigés ont été réalisés pour la phase qualitative de notre recherche. Le modèle d'apprentissage mixte pourrait être une des évolutions du domaine de l'éducation et plus particulièrement du domaine de la didactique des langues étrangères puisque celui-ci est de plus en plus sollicité et est un modèle qui requiert du renouveau.

Mots clés : Modèle d'apprentissage mixte, Apprentissage à distance, Français langue étrangère, Méthode mixte, Design convergent parallèle.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en tout premier lieu ma directrice de thèse Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacré.

Je remercie également Öğr.Gör. Çiğdem YÜZBAS ASLAN pour tous ses précieux conseils et son encouragement mais aussi Ali KURNAZ pour son aide.

Je tiens aussi à exprimer toute ma gratitude envers les membres du jury et les participants qui ont consacré du temps pour ma recherche.

Mes remerciements vont particulièrement à mes très chers parents, Gülseren et Ilyas KARA qui m'ont soutenue durant les moments de doute et d'abandon, à ma sœur Tuğba qui a toujours été à mes côtés et enfin à mes frères, Edis et Ersen qui ont su m'apporter confiance et ont toujours cru en moi. La présence et les encouragements de ma famille sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont permis d'en arriver là...

A mon grand-père...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Funda KARA

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
PAGE DE TITRE	i
APPROBATION DU JURI ET DE L'INSTITUT	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
RÉSUMÉ	v
REMERCIEMENTS	vi
DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET AUX RÈGLES ÉTHIQUES.....	vii
TABLE DES MATIÈRES.....	viii
INDEX DES TABLEAUX.....	xi
INDEX DES FIGURES	xiii
INDEX DES ABREVIATIONS.....	xiv
1. INTRODUCTION	15
1.1. Le Numérique et l'Enseignement	18
1.1.1. L'émergence du numérique et les définitions des notions clés	19
1.1.2. Les TICS en classe de langue et leurs apports	21
1.2. Les Modèles d'Apprentissage	23
1.2.1. Le modèle d'apprentissage en présentiel.....	23
1.2.2. Le modèle d'apprentissage à distance	25
1.2.2.1. <i>La définition de l'enseignement à distance</i>	25
1.2.2.2. <i>L'émergence de l'enseignement à distance</i>	27
1.2.2.3. <i>Le e-learning</i>	28
1.2.2.4. <i>L'enseignement synchrone et asynchrone</i>	29
1.2.3. Le modèle d'apprentissage mixte.....	31
1.3. Le Modèle d'Apprentissage Mixte en Langues.....	32
1.3.1. La définition de formation hybride en langues.....	32

1.3.3. Les dimensions du dispositif hybride.....	34
1.3.3.1. <i>Articulation présence-distance</i>	35
1.3.3.2. <i>La médiatisation</i>	35
1.3.3.3. <i>La médiation</i>	36
1.3.3.4. <i>L'accompagnement humain</i>	36
1.3.3.5. <i>Le degré d'ouverture du dispositif</i>	37
1.3.4. Les types de dispositifs	37
1.4. Les Apports du Modèle d'Apprentissage Mixte dans l'Apprentissage d'une Langue.....	39
1.4.1. La flexibilité	39
1.4.2. L'autonomie et la motivation	40
1.5. Les Limites de la Formation Mixte dans l'Apprentissage d'une Langue.....	42
1.5.1. Les problèmes techniques	42
1.5.2. La motivation et l'interaction.....	42
1.5.3. L'autorégulation	43
1.6. Les Recherches Effectuées dans le Domaine	44
1.7. L'Objectif du Travail	47
1.8. L'Importance du Travail	48
1.9. Les Délimitations du Travail	48
1.10. Les Définitions.....	49
2. MÉTHODOLOGIE	50
2.1. La Méthode de la Recherche.....	50
2.2. Etape Quantitative.....	52
2.2.1. L'échantillon de travail.....	52
2.2.2. Outil de collecte de données.....	53
2.2.3. Analyse des données quantitatives	55
2.3. Étape Qualitative	55

2.3.1. Les participants	55
2.3.2. Outils de collecte de données	55
2.3.3. Analyse des données qualitatives	56
2.3.4. Fiabilité des données qualitatives.....	56
2.3.4.1. <i>Crédibilité</i>	56
2.3.4.2. <i>Confirmabilité</i>	57
2.3.4.2. <i>Transférabilité</i>	57
2.3.4.3. <i>Fiabilité</i>	57
2.3.5. Rôle de la chercheuse	57
2.4. Éthique de la Recherche.....	57
2.5. Le Déroulement de l'Intervention	58
3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	59
3.1. Analyse du Questionnaire	59
3.1.1. Présentation des résultats quantitatifs.....	59
3.2. Analyse de l'Entretien	70
3.2.1. Présentation des résultats qualitatifs	70
3.3. Interprétation des Résultats.....	87
4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS	91
4.1. Conclusion	91
4.2. Discussion	94
4.3. Les Propositions Pédagogiques.....	97
4.4. Les Propositions pour les Futures Recherches.....	97
BIBLIOGRAPHIE.....	100

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1. 1. Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014, p.71)	37
Tableau 1. 2. Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant	41
Tableau 2. 1. Les questions de recherches et les outils de collecte de données	51
Tableau 2. 2. Répartition des étudiants dans les classes selon leur niveau	53
Tableau 2. 3. Les participants pour l'étape qualitative	55
Tableau 3. 1. Fréquences et pourcentages des informations démographiques des participants	59
Tableau 3. 2. Tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk	60
Tableau 3. 3. Statistiques descriptives	61
Tableau 3. 4. Test de Friedman	61
Tableau 3. 5. Test de Wilcoxon	62
Tableau 3. 6. Corrélations non paramétriques	62
Tableau 3. 7. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage en présentiel	63
Tableau 3. 8. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage en ligne.....	64
Tableau 3. 9. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage mixte	66
Tableau 3. 10. Les valeurs moyennes et écarts-types des problèmes techniques.....	68
Tableau 3. 11. Les réponses à la question "Que pensez-vous du modèle d'apprentissage mixte ?"	70

Tableau 3. 12. Les réponses à la question "Selon vous, quelles compétences et composantes linguistiques le modèle d'apprentissage mixte vous a-t-il aidé à développer ?"	75
Tableau 3. 13. Les réponses à la question "Quels sont selon vous les avantages et/ou les points forts du modèle d'apprentissage mixte ?"	77
Tableau 3. 14. Les réponses à la question "Quels sont selon vous les désavantages et/ou les points faibles du modèle d'apprentissage mixte ?"	81
Tableau 3. 15. Les réponses à la question "Quelles sont vos suggestions pour le modèle d'apprentissage mixte ?"	83

INDEX DES FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 1. 1. Activités proposées en formation à distance selon Wallet (2012, p.101) ..	30
Figure 2. 1. Le design convergent parallèle (inspiré de Creswell, 2014, p. 220)	51

INDEX DES ABREVIATIONS

CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues
EAD	: Enseignement Assisté par Ordinateur
FAD	: Formation à Distance
FLE	: Français Langue Étrangère
FHL	: Formation Hybride en Langues
FOAD	: Formation Ouverte et à Distance
MOOC	: Massive Open Online Courses
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour/en éducation, pour/dans l'enseignement, Technologies de l'Information et de la Communication Educatives.

1. INTRODUCTION

Apparu au XIXe siècle, l'enseignement à distance a connu d'importantes évolutions marquées par les développements technologiques. Cette méthode d'enseignement est passée par plusieurs périodes. La première se caractérise par les cours par correspondance avec le développement de la presse papier et des postes. La deuxième est marquée par l'utilisation d'une grande variété de médias comme la radio et la télévision. Les documents pédagogiques commencent à être livrés, en plus de l'imprimé, à l'aide des cours ou des bandes audios diffusés à travers les ondes hertziennes. La troisième période concerne l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) et l'introduction du multimédia dans les écoles. Et enfin la quatrième et dernière période fait référence au développement des technologies numériques et interactives mais aussi à l'utilisation d'Internet. Bien que l'enseignement à distance ait subi de nombreux changements, l'objectif est resté le même : rendre l'éducation accessible à tous et à toutes, n'importe où.

Au fil du temps, l'enseignement à distance n'a cessé de se développer et d'offrir de nouvelles possibilités grâce à l'arrivée des médias interactifs comme les Mooc (Massive open online courses) traduit en français par CLOM (Cours en ligne ouverts et massifs). Le principe de ce type de cours est de « proposer des cours en ligne de qualité, assurés par des intervenants premium, gratuits pour les apprenants, ouverts au plus grand nombre (sans restriction d'effectif donc), et dégagés de contraintes géographiques grâce aux réseaux numériques. » (Oliveri, 2016, p. 39) L'entrée des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation au cours du XXe siècle a de plus entraîné un changement important. En effet, l'avènement de l'ordinateur dans les écoles dans les années 70-80 a permis le développement de plusieurs pratiques et de plusieurs appellations : « Applications pédagogiques de l'ordinateur » (APO), « Enseignement assisté par ordinateur » (EAO), « Nouvelle technologies éducatives » (NTE), « Technologies éducatives » (TE), « Nouvelles technologies de la formation » (NTF), « Nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation » (NTICE) et « Technologies de l'information et de la communication en éducation » (TICE) (Mastafi, 2016, p.4). Ayant pour objectif d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, les TIC peuvent être utilisées de différentes façons comme pour échanger, communiquer, collaborer, coopérer, produire, créer, publier, rechercher,

documenter, se former, s'auto-former, animer et organiser. L'Unesco définit les TIC comme :

l'ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'Internet (sites web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'Internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.) (2010, p.130).

Depuis le début des années 2000 avec la naissance du « haut débit », les cours à distance ont connu un véritable succès. Aujourd'hui, des cours à distance sont proposés par de nombreuses plateformes d'apprentissage en ligne mais aussi par plusieurs universités. Certaines mettent même en œuvre l'enseignement mixte, une méthode d'enseignement qui s'est développée ces dernières années et qui a surtout eu du succès en assurant la continuité pédagogique dans plusieurs établissements d'enseignement après la période de confinement dû au virus Covid-19.

L'enseignement hybride, peut être défini comme « une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone » (APOP, 2012). Gerstein précise quant à lui que :

Tirant bénéfice des deux modes à la fois, des interactions avec l'enseignant et entre apprenants lors des séances de cours collectifs et de la flexibilité qu'offre l'apprentissage à distance sur plateforme, les formations hybrides pourraient se révéler comme le format pédagogique idéal (2021, p.2).

Cependant, ce type d'enseignement incite à nous questionner sur la situation de l'apprenant qui doit s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissages et faire face aux défis posés. Ce questionnement s'inscrit également dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères qui présente un processus d'enseignement-apprentissage spécifique. Etant un outil indispensable à utiliser dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, le CECRL énonce que :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer (2001, p.15).

Ainsi, afin d'acquérir la compétence de communication en langue, l'apprenant doit interagir, réaliser des activités langagières de réception, de production et de médiation. Cependant, avec le passage à l'enseignement à distance et mixte pendant la pandémie, des enseignants de langue ont rencontré des difficultés à faire acquérir cette compétence et se sont trouvés face à de nombreux défis dû aux transformations dans le processus d'enseignement-apprentissage soit à un nouveau paradigme pédagogique (Kozarenko, 2020 ; Bertrand et Soto, 2021 ; Courriel Européen des Langues¹). L'étude de Atmojo et Nugroho (2020) a par exemple traité ce sujet et montre de grandes différences liées à leur usage du numérique, leur compétence numérique et l'adaptation de leurs contenus d'enseignement à l'enseignement en ligne. A travers notre étude, nous allons nous concentrer sur les opinions et attitudes des étudiants de langue qui permettront aux enseignants de mieux adapter leurs contenus d'enseignement aux nouvelles modalités et de répondre aux attentes et besoins des apprenants de langue qui entrent dans une nouvelle ère pédagogique.

L'enseignement mixte a connu un essor remarquable lors de cette dernière décennie (Teng et Zeng, 2022) et s'est encore plus répandu avec la pandémie. De nombreux articles ont été publiés en rapport avec ce modèle d'enseignement dont la plupart sont axés sur le développement des résultats scolaires (Ceylan & Kesici, 2017 ; Şentürk, 2021). Concernant le domaine des langues étrangères, les études sont plus concentrées sur le développement des compétences linguistiques (Teng et Zeng, 2022 ; Ghazizadeh et Fatemipour, 2017 ; Hassan et al., 2021 ; Ehsanifard et al., 2020 ; Al Bataineh et al., 2019) et certains analysent aussi les effets du modèle d'apprentissage mixte sur les étudiants (Peng et Fu, 2021 ; Khelfi et al., 2019 ; Cardona, 2015). Cependant, dans tous ces travaux cités différents modèles d'apprentissage mixte ont été mis en œuvre et aucun n'a été effectué dans le contexte d'un modèle qui propose des cours de FLE à distance en mode synchrone comme dans la classe préparatoire de l'Université Anadolu. Des articles ont certes analysé les attitudes et opinions des étudiants de langue de la classe préparatoire vis-à-vis de l'enseignement à distance en mode synchrone (Dolmacı, M. et Dolmacı, A., 2020 ; Doğan, Koç et Saraç, 2022) mais aucun travail n'a eu pour objectif d'étudier ceux des apprenants de FLE à l'égard du modèle

¹ F. Heyworth et R. Rossner (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues (traduit par M. Latour), *Courriel européen des langues, Le magazine du point de contact du CELV en France*, 45. <https://www.france-education-international.fr/document/cel-juin2021> (Consulté le 22 Mai 2022).

d'apprentissage mixte auquel ils sont soumis par les circonstances sanitaires. Même si cette imposition peut influencer les opinions et attitudes des apprenants, il n'est pas question d'une analyse des effets de la pandémie sur le moral des étudiants. Ainsi, l'objectif de cette étude est de proposer des pistes de réflexion pour les enseignants de langues utilisant ou voulant utiliser le modèle mixte avec des cours à distance synchrones, en déterminant les opinions et attitudes des apprenants de FLE à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Pour que l'apprentissage d'une langue étrangère puisse être efficace, il est important de connaître les besoins de l'apprenant. L'enseignant doit mettre en œuvre des méthodes et choisir des outils pédagogiques qui conviennent aux apprenants. Les propositions faites permettront ainsi aux enseignants de trouver des solutions aux défis posés, de mieux gérer le processus d'apprentissage, d'améliorer leurs cours, de mieux adapter leur contenu d'enseignement, de mieux transmettre le savoir, de répondre aux besoins des apprenants.

Le travail est composé de quatre parties. Dans la première partie l'objet de recherche sera défini dans un cadre théorique. On commencera par aborder la place du numérique dans l'enseignement. Ensuite, les différents modèles d'apprentissage seront expliqués. Par la suite, nous nous concentrerons sur le modèle d'apprentissage mixte en langues pour enfin présenter les apports et les limites de ce modèle en langues. La deuxième partie se constitue du cadre méthodologique. Elle contient la démarche suivie, les participants et les outils de recueil de données. La troisième partie, donne lieu à la présentation et l'interprétation des données. Les résultats obtenus et leurs interprétations seront détaillés sous des thèmes. Enfin, la dernière partie, se composera des conclusions tirées et des suggestions à la fois pour les futures recherches, pour les apprenants, les formateurs et les enseignants.

1.1. Le Numérique et l'Enseignement

Ces dernières années, les importantes évolutions scientifiques et technologiques ont percuté nos sociétés en générant de nombreuses transformations dans plusieurs domaines dont l'enseignement. Effectivement, le numérique a entraîné de nombreuses innovations pédagogiques et donc de nouvelles notions qu'il est important de définir avant d'aborder leurs fonctions dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« Le mot « numérique » est initialement utilisé pour caractériser le mode d'enregistrement de sons, d'images ou de vidéos » (Vitali Rosali, 2014, p.65). Les outils

numériques sont donc l'ensemble d'outils qui fonctionne avec des données informatiques comme le téléphone, l'ordinateur ou la caméra. Ces derniers font désormais partie du domaine de l'éducation et sont utilisés à des fins pédagogiques. Leur intégration a ainsi donné naissance à de nombreuses notions.

1.1.1. L'émergence du numérique et les définitions des notions clés

Motiver, susciter l'intérêt des apprenants ou encore leur apporter une aide sont les principaux objectifs des enseignants et intégrer les nouvelles technologies dans leurs classes les a aidés à atteindre ces objectifs (Grégoire et al., 1996 ; Knoerr, 2005 ; Raby et al., 2011). Selon Poyet (2009) :

(...) nous pouvons établir (selon le rapport de W.J. Pelgrum et N. Law voir p.5) que les TIC semblent améliorer des connaissances, des aptitudes et des compétences transversales concernant particulièrement la motivation, le plaisir d'apprendre et l'estime de soi. En outre, la flexibilité, l'accessibilité, les modes de communication et d'interaction accrues, la variété des modes d'enseignement et d'apprentissage et l'augmentation de la capacité de résolution de problèmes et d'utilisation des stratégies méta-cognitives des élèves mis en avant par Karsenti, sont des éléments consignés par d'autres chercheurs et semblent faire consensus.

Après les « lanternes magiques », le cinématographe, la radio et le magnétophone, la télévision, qui sera très vite remplacée par l'ordinateur, fait son apparition dans les classes et est utilisée pour la première fois dans un but pédagogique en 1920 par Skinner en mettant au point une machine basée sur le principe du conditionnement. Par la suite, Skinner développe en 1960 les machines à enseigner avec le principe de l'apprentissage par erreur-essai pour permettre aux apprenants de parcourir le programme proposé sans commettre d'erreur (Poillierat, 2016). D'après l'étude de Grosbois (2012), les premiers systèmes d'EAO font leur apparition à la fin des années 1960. « L'EAO peut désigner tous les modes d'utilisation de l'outil informatique dans une action pédagogique » (Fischer, 1991, p.56). Bessagnet et Canut (1989, p.95) définissent l'EAO telle que « l'utilisation d'un matériel informatique et de logiciels (appelés logiciels éducatifs) en vue d'assurer tout ou partie d'un processus de formation. » Regroupés sous le terme de didacticiel, les tutoriels (apprentissage interactif), les exercices (apprentissage par la répétition) et les tests commencent à être développés et permettent un « apprentissage par action » et non pas un « apprentissage par l'instruction » (Grosbois, 2012). Ainsi, il est possible de parler d'un enseignement basé sur le modèle béhavioriste. Avec les évolutions de l'ordinateur, de nombreuses appellations et définitions ont été utilisées pour l'EAO, or aujourd'hui le

terme le plus courant est « l'Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain » (EIAH).

Une grande évolution a surtout été marquée dans la décennie de 1990 par un bond technologique qui est l'accessibilité à Internet, au courrier électronique, aux outils de recherches sur le Web et qui a favorisé le développement et l'introduction des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement. Ayant rapidement perdu leur caractère de nouveauté, ces technologies sont aussi tout simplement appelées TIC (Technologies de l'Information et de Communication). Dans le grand dictionnaire terminologique de l'office québécois de la langue française, les TIC sont définies comme :

un ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information (Office québécois de la langue française, 2012).

L'introduction des TIC dans l'éducation a ainsi donné naissance à de nouveaux acronymes tels que APO (Applications pédagogiques de l'ordinateur), NTF (Nouvelles technologies de la formation), TICE (Technologies de l'information et de la communication en éducation), NTICE (Nouvelles Technologies de l'information et de la communication en éducation), NTE (Nouvelles technologies éducatives), TE (Technologies éducatives). Selon Mastafi :

Si la désignation du terme TICE est loin d'être normalisée, elle semble la plus répandue dans le monde scientifique. On l'utilise pour se référer aux « TIC pour/en éducation », aux « TIC pour/dans l'enseignement » ou encore pour exprimer « Technologies de l'information et de la communication éducatives ». En fait, la majorité des définitions des TICE, dans la littérature, converge et affecte à l'acronyme TICE l'ensemble des 5 technologies de l'information et de la communication pouvant être utilisées pour ou au service de l'enseignement/apprentissage (2016, p.4).

Les TICE présentent de nouvelles innovations pédagogiques et offrent de nouvelles pratiques au système éducatif. L'objectif étant de faciliter l'apprentissage des apprenants, elles permettent de transmettre et acquérir le savoir sous plusieurs façons. Il existe un très grand nombre d'outils numériques qui mettent en œuvre les TICE et qui peuvent être utilisés de manières différentes par les enseignants. On peut citer les didacticiels c'est-à-dire les logiciels interactifs ou éducatifs destinés à l'acquisition de savoirs, les systèmes informatiques et périphériques comme les ordinateurs, les tableaux blancs interactifs (TBI), les tablettes tactiles et les smartphones. Les TICE sont de plus très utilisées par

l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte. Effectivement, elles sont omniprésentes dans les plateformes d'apprentissage en ligne avec la diffusion de MOOC et l'utilisation des réseaux sociaux. Plusieurs termes peuvent être utilisés pour évoquer ces plateformes : Learning Management System (LMS), système de gestion de l'apprentissage, centre de formation virtuel, plateforme e-learning. Acronyme de l'anglais Massive Open Online Course (cours en ligne ouvert et massif), les MOOC sont des cours d'apprentissage à distance dispensés en ligne par des universités et qui peuvent proposer des certificats parfois payants. On peut également citer l'ENT (Espace Numérique de Travail) qui est un « espace permettant aux élèves et aux enseignants de consulter et d'échanger des contenus. » (Le Robert, dictionnaire en ligne).

1.1.2. Les TICS en classe de langue et leurs apports

L'apprentissage d'une langue étrangère présente un processus différent de celui de l'apprentissage d'une langue maternelle ou celui d'autres disciplines (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse ; Şenel, 2017 ; Delienne, 2020). Effectivement, l'enseignement des autres disciplines proposent des pratiques pédagogiques plus classiques que celui des langues étrangères. D'après Bange :

L'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde (1992, p. 54).

L'apprentissage d'une langue a donc une dimension sociale et passe « par une mise en action, pour réaliser un projet par exemple. Cette réalisation s'appuie alors sur la motivation, c'est-à-dire le fait d'avoir envie » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019, p.6). Ainsi, la motivation occupe une place essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

« Un nombre important d'études montrent que l'intégration des TIC favorise plus l'apprentissage que les cours « réguliers » n'intégrant pas les TIC » (Haughey & Anderson, 1999 cité par Knoerr, 2005) cependant notre recherche se porte plus particulièrement sur l'apport des TIC dans l'apprentissage des langues étrangères.

Il est possible de remarquer que ces dernières années les TIC ont connu un accroissement remarquable dans l'apprentissage-enseignement des langues étrangères (Guichon, 2012) or l'usage des technologies dans la didactique des langues étrangères

n'est pas nouveau. Dans les classes de FLE, elles ont commencé à être utilisées dans les années 60 pour atteindre les objectifs de la méthode audio-orale/audio-visuelle. Des images et vidéos ont servi de supports pédagogiques. Aujourd'hui, les TIC continuent à être massivement utilisées dans les classes de langue du fait de leurs bénéfices au développement des compétences linguistiques (Huiyun Hu et al., 2020). Gerbault souligne que :

Le recours aux TIC dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère (L2) n'est plus considéré comme un simple ajout aux techniques plus traditionnelles, mais bien, et à juste titre, comme un élément structurant pour l'organisation, la production et la mise à disposition de contenus et pour l'accompagnement de l'apprentissage (2010, p.37).

Grâce aux TIC, les enseignants peuvent proposer divers activités, objectifs, méthodes et supports en fonction des besoins des apprenants. Cela est bien évidemment important pour la motivation des apprenants puisque grâce à cette diversité ils pourront découvrir de nouvelles stratégies d'apprentissage qui les aideront à construire leurs connaissances. L'apprenant sera ainsi actif et acteur de son apprentissage : deux des objectifs de la perspective actionnelle importants dans l'apprentissage des langues. En effet, le CECRL incite à adopter cette perspective dans l'enseignement/apprentissage des langues et dans le cadre de cette perspective l'usage des TIC est recommandé car elles permettent à l'apprenant d'être acteur de son apprentissage. Rendre actif l'apprenant et apporter de la diversité dans une classe de langue sont deux points cruciaux pour susciter la motivation chez les apprenants. « Un niveau élevé de motivation facilite, d'une manière générale, l'apprentissage ; c'est entre autres important dans les environnements d'apprentissage où les élèves participent activement » (Grégoire et al., 1996).

De surcroît, le CECRL accorde aussi une grande importance à l'acquisition de la compétence de communication comportant les activités de production, réception, interaction et médiation. Pour acquérir cette compétence les TIC offrent d'excellentes opportunités. En effet, étant loin du pays de la langue cible, les apprenants de langue ont l'avantage d'élargir leur environnement d'apprentissage en accédant à de nombreuses ressources et en communiquant avec les interlocuteurs natifs pour développer la compétence de communication (les blogs, les documents authentiques, les locuteurs natifs, les réseaux sociaux, les outils numériques etc.). De plus, sur Internet plusieurs ressources traitant différents sujets, pour chaque niveau et chaque âge, sont à la disposition des enseignants afin de travailler les quatre compétences linguistiques. L'enseignant peut aussi aider les apprenants à mieux apprendre en choisissant les supports

pédagogiques idéals selon les profils d'apprentissages (visuel, auditif ou kinesthésique). Il est donc possible de dire que les TIC facilitent et rendent pratique l'enseignement des langues. « De nombreuses études et sondages norvégiens consacrés à l'utilisation des TIC dans les classes de langue confirment également le lien établi par un grand nombre d'enseignants entre le numérique et l'enseignement pratique » (Solfjeld, 2007 ; Hansejordet, 2009 cité par Aukrust, Uvsløkk, 2013, p.146).

Par ailleurs, il faut préciser que les TIC ne sont bénéfiques que si elles sont utilisées convenablement. Les TIC ne doivent pas remplacer une leçon, elles doivent répondre aux objectifs définis et les apprenants doivent percevoir l'intérêt pédagogique de l'activité proposée. Deloy affirme que :

l'enseignement des langues modifie profondément les pratiques des enseignants, il est donc nécessaire d'insister sur la formation de ces derniers pour qu'ils s'adaptent aux changements induits par le numérique et développent des compétences techno-pédagogiques. Cela serait le moyen de découvrir des ressources numériques utiles pour la classe ainsi que les différentes fonctions des TIC (2020, p.35).

Les avantages étant nombreux, les TIC peuvent enrichir la classe de langue si des efforts sont faits par l'enseignant.

1.2. Les Modèles d'Apprentissage

Etant le sujet de notre étude, le modèle d'apprentissage mixte est constitué de deux modèles d'apprentissage, soit le modèle d'apprentissage en présentiel et celui à distance. Il serait donc pertinent de se concentrer d'abord sur ces deux derniers pour ensuite expliquer le modèle d'apprentissage mixte.

1.2.1. Le modèle d'apprentissage en présentiel

Dans le Larousse, le terme « présentiel » est défini comme « un enseignement ou, par extension, d'un travail qui s'effectue sur place et non à distance ». Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, le cours est réalisé dans un même endroit avec la présence d'un enseignant et de ses apprenants (Kılınc, 2015, p.6). Ainsi, les apprenants ont accès au cours au même moment, au même endroit. Un environnement numérique d'apprentissage peut tout de même être utilisé pour déposer du contenu. Dans le contexte d'un enseignement en présentiel, l'enseignant est considéré comme le seul à détenir le savoir et le transmettre. De plus, puisqu'il est en face à face avec ses apprenants, il a

l'avantage de les contrôler car lors d'un cours à distance, savoir ce que font les apprenants hors de la classe ou derrière un ordinateur reste complexe pour l'enseignant. A cet égard, celui-ci a la possibilité de modifier son cours et adapter les activités en fonction de la motivation et des besoins des apprenants. L'apprentissage en présentiel est surtout un modèle idéal pour les cours nécessitant de la pratique mais aussi pour le développement des aptitudes et attitudes (Tanman, Özgenel, 2021, p.132).

Effectivement, dans un cours en présentiel, l'enseignant peut proposer des activités plus intéressantes à réaliser en face à face comme les jeux de rôles. Dans son ouvrage intitulé « Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel », Nissen (2019) explique que :

le présentiel sert souvent à développer les aspects socio-affectifs, à créer des liens sociaux, rassurer et motiver. Même lorsqu'il n'est pas le mode dominant, les séances présentielles rythment souvent la formation aux yeux des apprenants et leur permettent de mieux orienter leurs efforts (cité par Demaizière et Othman, 2019).

Avec cette explication, il est possible de dire que l'apprentissage n'est pas que visuel et passe par des émotions. En présentiel, il est plus facile de créer un lien émotionnel qu'en étant éloigné.

Indispensables pour créer un environnement social, la communication et l'interaction jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le CECRL il est signalé que :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement (2001, p.15).

Le fait d'être dans une classe facilite la socialisation et permet à l'apprenant de devenir un acteur social puisque l'apprenant peut communiquer plus aisément. L'enseignant peut en outre attirer l'attention sur le cours de manière orale, gestuelle et corporelle.

Jusqu'au 19 et 20^{ème} siècle, la salle de classe demeurait pour l'apprenant le seul endroit pour apprendre or avec le développement technologique l'apprentissage a pu aussi être possible à distance. C'est notamment à partir des années 1990 que le domaine de l'éducation a connu de nombreux développements technologiques mais malgré ces derniers l'apprentissage traditionnel c'est-à-dire en présentiel n'a pas laissé sa place à l'apprentissage à distance (Wilson ve Smilanich, 2005 ; Can et Köroğlu, 2020, p.370) du fait de ses nombreux avantages. Cependant, il est mis en avant par certains chercheurs

que l'enseignement à distance pouvait être aussi efficace que l'enseignement en présentiel si les méthodes et technologies choisies sont appropriées aux objectifs, si les feedbacks sont donnés au bon moment et si les apprenants peuvent être en interaction (Karataş, 2003). Ce qui est indubitable c'est que le profil et les besoins des apprenants ont changé depuis l'arrivée des TIC dans les écoles.

1.2.2. Le modèle d'apprentissage à distance

De nos jours, il est possible d'accéder au savoir de différentes manières, comme avec l'apprentissage à distance qui est en plein essor partout dans le monde. Datant du milieu du XIXe siècle, ce modèle d'apprentissage s'est développé et continue à se développer avec les pratiques pédagogiques et les technologies de l'information et de la communication. Le modèle d'apprentissage à distance a ainsi franchi de nombreuses générations et de nombreux termes ont fait leur apparition. Comme le souligne Sara Guri-Rosenblit :

Il est important de mentionner que les différentes formes d'apprentissage par le biais des TIC [technologies de l'information et de la communication] sont définies dans la littérature pertinente par au moins une douzaine de termes différents, tels que apprentissage en ligne, communication assistée par ordinateur, environnements télématiques, apprentissage électronique, salles de classe virtuelles, enseignement en ligne, e-Campus, communication électronique, environnements d'apprentissage cyber spatiaux, communication interactive pilotée par ordinateur, apprentissage décentralisé, éducation sans frontière (2005, p. 468, traduit par le comité école et société de la FNEEQ, 2019).

Afin de comprendre ce en quoi consiste le modèle d'apprentissage à distance nous allons tout d'abord définir l'enseignement à distance pour ensuite nous concentrer sur son émergence et expliquer les différents termes qui ont pu apparaître.

1.2.2.1. La définition de l'enseignement à distance

L'enseignement à distance est un dispositif d'enseignement qui n'est pas facile à définir. En effet, disposant d'un fort potentiel de développement, de nombreuses recherches ont été faites et plusieurs auteurs ont essayé de proposer des définitions en se basant sur différents termes comme « formation à distance », « enseignement en ligne » ou « e-learning ».

Communément, l'enseignement à distance est défini comme un modèle d'enseignement qui consiste à former des apprenants à l'aide d'outils informatiques et

sans présence physique dans un lieu déterminé. L'UNESCO (1984) propose une définition concrète en mettant en avant que l'enseignement à distance est un « mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques ».

Les recherches et définitions faites sur les cours à distance se basent aussi sur le terme « formation à distance ». « La différence entre enseignement et formation (...) porte sur la visée. L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée. » (Ranjard, 1992, p.107). D'après Ranjard, rien ne permet de supposer que les pratiques de formation diffèrent des pratiques d'enseignement. Ainsi, il est considéré que des définitions de « formation à distance » peuvent aussi être citées.

Pour le CLIFAD (Comité de Liaison en Formation à Distance), la FAD (Formation à distance) renvoie à une modalité d'enseignement qui « permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources » (CLIFAD, 2010). L'Association Française de Normalisation (AFNOR), définit quant à elle la FAD comme « un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. »

D'après Glikman (2002a, p.12), il peut y avoir plusieurs définitions de la formation à distance selon le contexte culturel et historique mais pour elle, la formation à distance « se réfère généralement à des critères liés à une organisation dans l'espace et dans le temps différente de celle de l'enseignement traditionnel ».

Selon Deschênes et al. (1996) la formation à distance « pratique éducative privilégiant une démarche d'apprentissage qui rapproche le savoir de l'apprenant ». On remarque que cette définition est différente des autres dans le sens où elle « ne suppose pas l'utilisation de technologies particulières et se centre essentiellement sur ce qui apparaît comme la caractéristique fondamentale de la formation à distance, la volonté de rendre accessible le savoir à l'apprenant » (Deschênes, Maltais, 2006, p.16).

Dans les recherches réalisées sur l'enseignement à distance, il est également possible de remarquer d'autres appellations telles que « formation ouverte et à distance » et « e-learning » (ou e-formation). Nous essaierons donc aussi de voir comment celles-ci ont commencé à être utilisées.

1.2.2.2. L'émergence de l'enseignement à distance

Après les cours par correspondance, les radios-cassettes ont commencé à être utilisées dans les années 60 et ont joué un rôle important dans le développement des cours de langues, en particulier. L'enseignement par correspondance a été très sollicité par les personnes car il a permis de : vaincre la distance géographique, un enseignement de seconde chance aux adultes n'ayant pas pu achever leurs études, pallier les conséquences de circonstances exceptionnelles (hospitalisation prolongée, incarcération, guerre, exode, etc.) (Abir, 2011) comme d'ailleurs pendant la période de pandémie puisque l'enseignement à distance a permis une continuité pédagogique dans les établissements scolaires. Ainsi, de nombreuses universités ont commencé à proposer un enseignement à distance tout en gardant l'imprimé comme média de base. Les enseignants pouvaient certes apporter une assistance par téléphone aux apprenants mais cette méthode a été un échec du fait du manque d'interaction.

A partir des années 1980, l'avènement du numérique a apporté d'énormes changements dans l'enseignement à distance en entraînant la naissance de l'EAO qui peut être défini comme « l'utilisation d'un matériel informatique et de logiciels (appelés logiciels éducatifs) en vue d'assurer tout ou partie d'un processus de formation » (Bessagnet, Canut, 1989, p.95). Etant plutôt basé sur une approche behavioriste que sur une approche cognitiviste, l'EAO n'a pas eu le succès attendu.

A partir des années 1990, les universités commencent à médiatiser le contenu de leurs cours, à offrir des cours entièrement ou partiellement à distance grâce à des plateformes d'apprentissage en ligne et Internet (Bates, 2000). Selon Power (2002), en une décennie nous sommes passés de :

technologies d'enseignement unidirectionnelles — des plateformes comme WebCT, BlackBoard, Lotus LearningSpace et ThéoriX —, c'est-à-dire permettant essentiellement de partager du matériel didactique comme des notes de cours, des liens vers des sites Web et des vidéos, à des technologies d'encadrement bidirectionnelles — comme l'audioconférence, la vidéoconférence et la classe virtuelle¹⁹ —, c'est-à-dire permettant un échange synchrone ou asynchrone entre l'enseignant-e et les étudiants-es ou entre les étudiants-es (2002, cité par le comité école et société de la FNEEQ, 2019, p.20).

Effectivement, ces dernières années, les technologies d'encadrement bidirectionnelles ont été intégrées dans l'enseignement à distance, ce qui a entraîné le développement de nouveaux outils et modes d'animations grâce au e-learning. « Tandis que la formation par correspondance, par nature asynchrone, se contentait d'envoyer des

documents, CD-Rom et autres supports à l'adresse de l'apprenant, le e-learning permet d'exploiter beaucoup plus de ressources et d'informations. » (Jaquot et Hoffman, 2021, p.41).

1.2.2.3. Le e-learning

Le e-learning, appelé communément e-formation ou enseignement en ligne, consiste en « 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 » (Commission européenne, 2001). Grâce à cette définition on comprend qu'il ne s'agit pas d'un nouveau type d'apprentissage mais d'une amélioration de l'apprentissage. Pour cela, il existe différentes formes d'animation et de digitalisation (Ghozlane et al., 2016) comme la FOAD, les MOOC ou encore la classe inversée ou le *blended learning* qui font partis du format mixte. Etant le sujet de notre étude, les termes en rapport avec la formation mixte seront abordés dans une autre partie.

En ce qui concerne la définition du FOAD, la DGEFP² déclare que la :

formation ouverte et/ou à distance, est un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur.

L'UNESCO caractérise les formations ouvertes par « liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à la disposition de l'apprenant, « ouverte » signifiant sans aucune restriction : absence de conditions d'admission, itinéraire de formation choisi par l'apprenant selon sa disponibilité et son rythme, conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution ». La Commission Européenne précise pour sa part que « la FOAD un enseignement à distance qui permet à chacun de travailler de façon autonome, à son propre rythme, quel que soit le lieu où il se trouve, notamment grâce à l'e-learning. » La FOAD est donc une formation individuelle qui propose des cours à distance, accessibles par tous à tout moment, tout en tenant compte des besoins individuels ou collectifs. D'ailleurs, on remarque que le qualificatif « ouvert » vient s'ajouter à l'appellation « formation à distance ». Etant synonyme de « flexible », ce qualificatif montre donc que la FOAD offre une certaine flexibilité, une souplesse dans l'organisation des cours. Ainsi,

² Délégation Générale à l'emploi et à la Formation Professionnelle, circulaire n°2001/22

l'apprenant a la possibilité de suivre une formation structurée en fonction de ses besoins tout en gérant le temps consacré pour ses cours. Il peut ainsi entrer et sortir d'un dispositif comme il le souhaite. L'adjectif « ouvert » met en évidence l'accessibilité du matériel à toute personne voulant suivre une formation. En somme, l'autonomie, l'auto-apprentissage, l'adaptation des formations aux différences individuelles et l'interaction entre apprenants peuvent être cités comme les spécificités de la FOAD.

Acronyme pour *massive open online course*, en français formation en ligne ouverte à tous (FLOT), ou encore cours en ligne ouvert et massif (CLOM), les MOOC sont quant à eux des cours gratuits et libre d'accès qui ne nécessitent aucun prérequis de la part des participants. Des certificats payants peuvent de plus être délivrés si souhaités. Les MOOC sont aussi des cours qui offrent une grande flexibilité et durant lesquels les inscrits peuvent accéder à des vidéos, à des quiz, à des activités collaboratives et participer à d'éventuels rendez-vous avec des enseignants via des outils de Web conférence ou de chat (Ghozlane et al., 2016). La différence avec la FOAD c'est qu'avec les MOOC, les participants ne disposent pas d'une interface directe avec le formateur (néanmoins une communication est disponible via un chat ou un forum) et une FOAD propose en général un cursus complet de formation alors qu'un MOOC est construit autour d'un seul cours ou, au mieux, d'une seule matière.

1.2.2.4. L'enseignement synchrone et asynchrone

Depuis le développement du e-learning, l'enseignement à distance n'est plus uniquement un « mode d'enseignement différé, s'adressant à des apprenants isolés avec une ingénierie, une démarche et une relation pédagogiques qui découlaient de ces caractéristiques » (Wallet, 2012, p.100) mais aussi un mode d'enseignement qui peut être synchrone.

En effet, de nombreux TIC sont à la disposition des enseignants et apprenants pour varier les activités, collaborer, communiquer, échanger en synchrone ou en asynchrone. Les activités peuvent varier par rapport au contenu ou la méthode mais aussi par rapport aux modalités, c'est-à-dire que certaines activités peuvent être plus ou moins individuelles. Wallet résume et organise ces diverses activités selon les deux temps (synchrone et asynchrone) et deux modalités (individuelle et collective) de travail dans la figure ci-dessous :

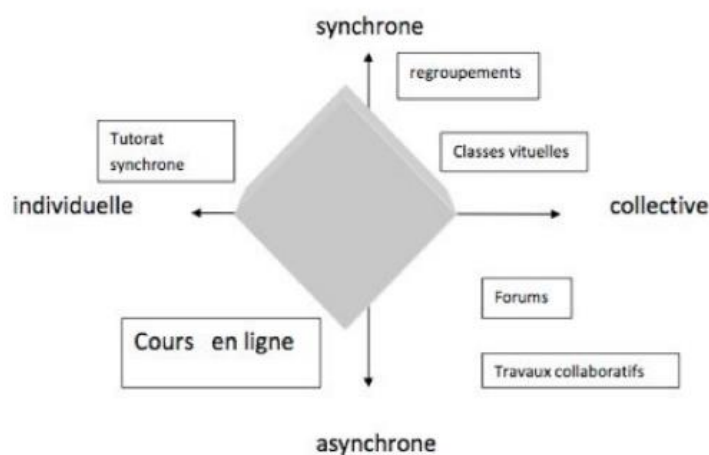


Figure 1. 1. Activités proposées en formation à distance selon Wallet (2012, p.101)

En mode asynchrone, les échanges sont réalisés en différé sur des forums de discussions, des blogs ou par mail. C'est-à-dire que l'apprenant peut décider du moment où il participe aux échanges. L'apprenant peut de plus suivre les cours en ligne en différé puisque de nombreuses ressources pédagogiques sont à sa disposition sur des plateformes et sur Internet. Ainsi, celui-ci est seul face au support d'apprentissage et n'est pas impliqué au même moment dans le processus pédagogique que son enseignant (Assaad, 2016 ; Institut de préparation à l'administration générale de Montpellier, 2021). Les MOOC peuvent être donnés à titre d'exemple. En mode synchrone, il est question d'une communication simultanée entre apprenants-enseignant et d'un apprentissage dans lequel les apprenants participent au cours en même temps que l'enseignant. Comme c'est le cas dans une classe virtuelle par exemple où les apprenants suivent le cours en audio ou en visioconférence. L'enseignement en synchrone facilite l'interaction entre apprenant/apprenant et apprenant/enseignant puisque chacun peut poser une question lorsqu'il le souhaite et avoir un retour direct.

Concernant les modalités individuelle et collective, la modalité collective est plus bénéfique puisqu'elle aide à développer la motivation, l'initiative, l'ingéniosité et la ténacité de l'apprenant (Ernst C., 2008).

Toutefois, il est essentiel de préciser qu'une formation peut alterner des activités ou des séances en mode synchrone et asynchrone et même des séances en présentiel et à distance. Il sera ainsi question d'une formation mixte.

1.2.3. Le modèle d'apprentissage mixte

Etant un modèle d'apprentissage, relativement nouveau mais de plus en plus populaire, qui combine les activités d'apprentissage en présentiel et celles à distance, l'apprentissage mixte est depuis plusieurs années un sujet de recherche pour la conception du processus d'apprentissage et commence à être au premier plan des possibles évolutions du système éducatif français (Khalmatova, 2017 ; Coudray, 2021).

Dans les recherches, plusieurs termes sont utilisés pour désigner ce type d'apprentissage comme « apprentissage hybride », « apprentissage flexible », « formation hybride » ou « blended learning » en anglais.

Thorne (2003, p.16) définit l'apprentissage hybride comme « une occasion d'intégrer les innovations et les avancées technologiques qu'offre l'apprentissage en ligne combiné à l'interaction et à la participation découlant des meilleures pratiques de l'apprentissage en présentiel³ » (traduction par Bédard et al., 2017).

Vaughan et Garrison (2005) mentionnent pour leur part que l'apprentissage hybride est une « intégration réfléchie d'occasions d'apprentissage, en classe, et en ligne, qui n'est ni une addition à la présentation magistrale en classe ni un cours en ligne⁴ » (ibid).

Après ces définitions, on comprend qu'un cours conçu selon le modèle d'apprentissage mixte est un cours qui mobilise des pratiques pédagogiques spécifiques, intègre des innovations pédagogiques et qui combine l'apprentissage en présentiel et à distance, tout en tirant les meilleurs partis de chacun afin de les compléter et de concevoir un scénario pédagogique complet. Il peut donc y avoir plusieurs :

configurations de formation possibles mêlant des temps de présence (au sein d'un espace-classe) et des temps à distance (hors espace-classe) en proposant des tâches réalisées en synchrone (réalisation d'une tâche en simultané avec le groupe classe) ou en asynchrone (réalisation d'une tâche sur des temps différés) (Coudray, 2021, p.1).

Gerstein (2021) affirme même que les formations mixtes pourraient se révéler comme le format idéal du fait qu'elles tirent bénéfice des deux modes à la fois (présentiel et à distance), des interactions avec l'enseignant et entre apprenants lors des séances de cours collectifs et de la flexibilité qu'offre l'apprentissage à distance sur plateforme. De

³ « Represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. »

⁴ The thoughtful integration of face-to-face classroom (spontaneous verbal discourse) and Internet based (reflective text-based discourse) learning opportunities is neither an add-on to a classroom lecture nor an online course)

nombreuses recherches ont été réalisées sur ce type de formation dans diverses disciplines comme la recherche de Peraya, Charlier et Deschryver (2014) mais aussi dans l'apprentissage des langues comme celle de Nissen (2019) qui explique que « les formations hybrides en langues prennent une place grandissante dans le paysage de l'enseignement-apprentissage aujourd'hui » (p.11).

1.3. Le Modèle d'Apprentissage Mixte en Langues

Dans la partie précédente de notre étude, nous avons indiqué que le modèle d'apprentissage mixte apparaissait sous différents termes. Cependant, il est important de préciser que ces termes désignent tous une même formule pédagogique puisqu'ils mettent tous en avant la combinaison de séquences de formation. Lorsque nous faisons une analyse de la littérature nous remarquons un ouvrage de Nissen (2019) important pour notre étude, mettant en œuvre des explications sur le modèle d'apprentissage mixte. Or dans cet ouvrage, Nissen évoque sa préférence pour la dénomination « formation hybride » plutôt que « formation mixte » ou « blended learning » qu'elle considère comme ayant une acception trop large (différentes modalités, approches pédagogiques, etc.). C'est pourquoi nous faisons le choix d'utiliser le terme « formation hybride » pour cette partie de notre étude.

1.3.1. La définition de formation hybride en langues

Pour commencer, le terme « hybride » signifie « qui provient d'un croisement entre deux espèces, races ou variétés distinctes » (Le dictionnaire électronique de l'internaute). Dans le contexte concerné, il s'agit bien évidemment de l'association de deux univers, de la formation en présentiel et celle à distance. Pour Graham, formation hybride (2006) « réfère soit à une combinaison de modalités technopédagogiques ou de méthodes pédagogiques, ou soit à une combinaison de modalités d'enseignement en classe et en ligne » (cité par Bécharde et al., 2014, p.3) et cette combinaison doit être faite de manière que les meilleures pratiques de chaque type d'enseignement soient choisies et se complètent. Senel (2017, p. 30) précise aussi que d'après les travaux de Lebrun (2005), Duterque (2012), Chafiq, Benabid, Talbi, Bergadi et Lima (2012) la formation hybride est « la résultante de la combinaison des formes de l'enseignement en présentiel et de celles de l'enseignement à distance dans l'environnement technopédagogique, la

formation hybride désigne une modalité souple qui permet d'effectuer des situations d'apprentissages complémentaires. »

Afin de définir la formation hybride en langues, nous allons nous appuyer sur la définition générale proposée par Nissen :

La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénarios(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active (2019, p.35).

Tout d'abord, Nissen mentionne l'articulation des modes présentiel et distanciel dans un scénario pédagogique. Comme nous l'avons expliqué, le mode distanciel peut concerner un enseignement-apprentissage synchrone ou asynchrone tandis que le mode présentiel permet de réunir les apprenants et les enseignants dans un même endroit au même moment. Dans le cadre d'une formation hybride où l'apprenant est autonome mais accompagné, un scénario pédagogique permet à l'apprenant d'« identifier les objectifs, les compétences préalables et celles qui sont visées, les ressources et outils nécessités, l'interaction et l'accompagnement prévus pendant la réalisation des activités et des tâches proposées. » (Nissen, 2004, p.2). En d'autres termes, il s'agit d'un parcours préparé, conçu par l'enseignant afin de développer un produit d'apprentissage tout en tenant compte du contenu, du processus et des apprenants. Le scénario pédagogique est déterminant pour l'apprentissage d'une langue dans la mesure où il fournit un cadre composé des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), des tâches à réaliser. Dans l'apprentissage d'une langue « communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. » (CECRL, p.19)

Ensuite, Nissen évoque aussi l'interaction à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication et précise dans son ouvrage que « le temps d'interaction orale est souvent accru dans une séance présentielle s'insérant dans une formation hybride en langues, par rapport à celui des formations entièrement présentielles [...] » (Nissen, 2019, p. 46). Effectivement l'interaction, orale ou écrite, est importante « dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la

communication. » (CECRL, p.18). Lors d'une formation hybride, il sera plus intéressant de réaliser les activités nécessitant une interaction orale en classe car l'apprenant et l'enseignant partageront le même cadre situationnel et celles nécessitant une interaction écrite lors des séances à distance, faute de temps. Pour développer l'autonomie langagière des apprenants dans un contexte hybride, l'enseignant doit pouvoir adopter une pédagogie active dans laquelle les activités langagières se répondent et se complètent mais aussi dans laquelle l'apprenant sera actif, acteur de ses apprentissages.

Dans la définition de Nissen, il est possible de remarquer que certaines dimensions descriptives des dispositifs hybrides issues du modèle *Hy-Sup* sont mentionnées.

1.3.3. Les dimensions du dispositif hybride

Etant un projet de recherche collaborative européenne mené par un groupe de chercheurs francophones, le projet Hy-sup a eu pour objectif d'analyser les dispositifs hybrides provenant de plusieurs institutions d'enseignement supérieurs dans le monde afin de mieux les comprendre, d'identifier leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage mais aussi d'évaluer leur efficacité. Deux études ont été effectuées par le collectif. La première a permis de proposer une typologie des dispositifs hybrides et la deuxième d'analyser les effets des différents types de dispositifs sur l'apprentissage des étudiants.

Avant de présenter la typologie, expliquons le terme « dispositif ». Plus généralement employé dans un contexte technique, le terme « dispositif » est aussi utilisé dans le domaine de l'ingénierie de la formation et est décrit comme « un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (Linard, 2002, p.2). Peltier et Seguin (2021) ont, quant à eux, analysé les textes écrits en français et en anglais relatifs aux dispositifs hybrides de formation entre 2012 et 2020 et mettent en avant que « près des trois quarts des textes francophones retenus font référence aux travaux menés dans le cadre d'Hy-Sup et à la définition proposée par Charlier, Deschryver et Peraya » qui est la suivante :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation (2006, p.481).

Après toutes ces définitions, un dispositif de formation hybride peut être défini comme l'ensemble « d'objets matériels concrets, d'objets symboliques, de relations et de ressources » (Andrianirina, 2011, p.66) mis à la disposition des apprenants dans le cadre d'une formation qui combine deux modes de formation, en présentiel et à distance, mais aussi plusieurs dimensions : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique (Osguthorpe et Graham, 2003, p.93) et qui peut être exploitée avec différentes configurations.

Revenons maintenant aux 5 dimensions d'un dispositif hybride présentées par la recherche Hy-Sup :

1. L'articulation présence-distance
2. La médiatisation
3. La médiation
4. L'accompagnement humain
5. L'ouverture du dispositif

1.3.3.1. Articulation présence-distance

L'articulation présence-distance est une dimension qui se réfère au temps accordé à l'un ou à l'autre. Deschryver et al. (2011), caractérise cette articulation selon trois éléments : le temps accordé à l'un et l'autre mode (la répartition relative en pourcentage, entre les charges de travail de l'étudiant réalisés lors des séances présentiels et à distance), la manière dont se succèdent dans le temps les phases présentiels et distantes ainsi que le type d'activités prévues et scénarisées par l'enseignant dans chacune des phases : des activités de prise ou de traitement d'information. Celles-ci sont choisies et réparties selon l'approche pédagogique adoptée, transmissive, individualiste ou encore collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Selon Neumeier (2005) :

plusieurs éléments participent à une articulation entre les deux modes, tels que l'enchaînement temporel, la distribution des contenus et objectifs et surtout les liens entre eux, ainsi que, dans un souci de clarté d'affichage à destination des utilisateurs, la détermination d'un mode dominant (cité par Nissen, 2014).

1.3.3.2. La médiatisation

Dans la définition de Charlier, Deschryver et Peraya (2006, p.481) nous avons vu qu'un dispositif hybride avait besoin d'un environnement technopédagogique.

Effectivement, « les environnements technopédagogiques permettent la médiatisation des contenus d'apprentissage et de ressources ainsi que des fonctions génériques du dispositif de formation » (Deschryver et Charlier 2012, p. 8). La médiatisation fait référence aux processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs. Il s'agit en fait du processus par lequel l'enseignant choisit et « met en média », transforme des contenus, des activités d'apprentissages, des modalités de communication et d'interactions entre les apprenants et l'équipe pédagogique, entre les apprenants eux-mêmes (Brassard, Teutsch, 2014 ; Deschryver et al., 2011) et cela d'une manière raisonnée par rapport à leurs spécificités, au public et objectifs d'apprentissage visés.

1.3.3.3. La médiation

Etant une autre dimension liée à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, la médiation correspond aux effets produits par les formes de communication médiatisées sur les comportements des acteurs de la formation (par exemple cognitifs ou relationnels). Deschryver et Charlier définit cette dimension comme :

le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, « l'instrument » (autrement dit un artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation), à travers lequel le sujet interagit avec le monde, avec des « objets », d'autres sujets ou encore avec lui-même (2012, p.8).

Dans une autre étude il est aussi précisé que « pour décrire les effets des dispositifs, il s'agit d'analyser les différentes médiations, celles prévues par le concepteur autant que celles réellement actualisées dans l'environnement technopédagogique » (Deschryver et al., 2011, p.6).

1.3.3.4. L'accompagnement humain

En ce qui concerne la dimension d'accompagnement, elle se réfère au soutien à l'apprentissage et repose sur trois composantes : la composante cognitive liée à la construction de connaissances, la composante affective portant sur le soutien motivationnel de l'apprenant (la présence sociale qui sous-entend le degré d'intimité et le degré de réactivité) et la composante métacognitive s'appuyant sur une posture réflexive à l'égard de son agir cognitif, sur l'autorégulation (Brassard, Teutsch, 2014 ; Burton et al., 2011).

1.3.3.5. Le degré d'ouverture du dispositif

Cette dernière et cinquième dimension concerne la flexibilité du dispositif et le degré de liberté de l'apprenant identifié selon trois critères : sa capacité à planifier ses apprentissages, sa participation conjointe avec celle de l'enseignant à la structuration des situations d'apprentissage et les situations d'apprentissage déterminées par le dispositif (Nkambou et al., 2012). D'après Deschryver et Charlier (2012, p.9), plus le degré d'ouverture du dispositif est élevé, plus les étudiants auront tendance à s'impliquer dans leur apprentissage.

1.3.4. Les types de dispositifs

Après de nombreuses études conduites par le collectif Hy-Sup, 14 composantes liées aux cinq dimensions et six grands types de dispositifs ont été retenus (Burton & al, 2011; Lebrun & al, 2014). Voici le récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides :

Tableau 1. 1. Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014, p.71)

Type	Posture d'enseignement	Métaphore	Caractéristique(s) principales	Caractéristique(s) secondaire(s)
1	Centrée Enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13)
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédias (comp. 5)	Ressources ou intervenants externes au monde académique (comp. 14)
3		Le gîte		
4	Centrée apprentissage	L'équipage	-Outils d'aide à l'apprentissage (comp. 3) - Outils de communication synchrone et de collaboration (comp. 7)	- Ressources sous forme multimédias (comp. 5) - Objectifs réflexifs et relationnels (comp. 9)
5		Le métro	- Participation active des étudiants en présence (comp. 1) - Participation active des étudiants à distance (comp. 2) - Accompagnement méthodologique (comp. 10) - Accompagnement métacognitif (comp. 11) - Accompagnement par les étudiants (comp. 12)	- Outils de gestion, de communication et d'interaction (comp. 4) - Recours à des intrevants et à des ressources externes au monde académique (comp.14)

Tableau 1. 1. (suite) Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides (Lebrun et al, 2014, p.71)

6	L'écosystème	- Liberté de choix des méthodes pédagogiques (comp. 13) Toutes les composantes sont présentes
----------	---------------------	--

Dans ce tableau, le collectif Hy-Sup classe les types de dispositifs selon deux catégories concernant la posture d'enseignement. L'une correspond aux dispositifs animés par une « posture centrée enseignement » et l'autre à ceux animés par une « posture centrée apprentissage ».

Jézégou explique que « « la posture centrée enseignement » est régie par une forme d'hétéro-structuration des situations d'apprentissage proposées aux étudiants » qui est « le plus souvent associée à une logique descendante de transmissions des savoirs, que ces savoirs fassent ou non l'objet d'une médiatisation » (2014, p.143). Les types de dispositifs faisant partie de cette catégorie ne permettent donc pas à l'apprenant de prendre des responsabilités concernant son apprentissage puisque le contrôle pédagogique est exercé par les enseignants. *La posture centrée apprentissage* est, quant à elle, le contraire de la première puisque dans celle-ci l'apprenant est autorisé à exprimer son auto-direction ou, en d'autres termes, à exercer un contrôle psychologique sur sa formation (Long, 1989 ; Carré, 1992 ; Jézégou, 2005 ; Jézégou, 2014)

On remarque aussi que chaque type de dispositif est associé à une métaphore pour l'illustrer et à des caractéristiques (Lebrun et al., 2014, p.) :

- Type 1, la scène : centré sur l'enseignement et caractérisé par la médiatisation de ressources textuelles.
- Type 2, l'écran : centré sur l'enseignement et caractérisé par la médiatisation de ressources multimédia.
- Type 3, le gîte : centré sur l'enseignement, caractérisé par l'intégration de ressources et d'intervenants extérieurs au monde académique.
- Type 4, l'équipage : centré sur l'apprentissage, caractérisé par le soutien au processus de construction des connaissances et sur les interactions interpersonnelles.
- Type 5, le métro : centré sur l'apprentissage, caractérisé par l'ouverture, la liberté de choix et l'accompagnement des apprentissages.

- Type 6, l'écosystème : centré sur l'apprentissage et caractérisé par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides.

1.4. Les Apports du Modèle d'Apprentissage Mixte dans l'Apprentissage d'une Langue

Aujourd'hui, les formations mixtes ont beaucoup de succès dans l'enseignement-apprentissage des langues du fait de leurs nombreux avantages pour les enseignants et les étudiants. Dans cette partie nous nous concentrerons plus particulièrement aux apports de la formation mixte dans l'apprentissage d'une langue envers les apprenants.

1.4.1. La flexibilité

Tout d'abord, « le classique argument de l'accessibilité en tout lieu et en tout temps rendue possible par l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne est également mis en avant par plusieurs auteurs » (Peltier, Seguin, 2021). On peut ainsi parler de la flexibilité de la formation mixte qui facilite le travail des étudiants, en particulier de ceux qui vivent loin de l'école, qui ont un emploi du temps exigeant ou des responsabilités familiales (Bower et al., 2015 ; Graham, 2013). Effectivement, avec ce type de formation chacun peut avoir accès aux savoirs et aux ressources n'importe où et à n'importe quel moment. Celui-ci offre aussi aux apprenants la possibilité d'étudier à leur rythme (Mirriahi, Alonzo et Fox, 2015 ; Linder, 2017) contrairement à l'enseignement en présentiel. Lors de l'apprentissage d'une langue, tous les apprenants n'ont pas le même niveau et certains ont besoin de passer plus de temps sur une activité ou préfèrent avoir plus de temps de réflexion. Considérant le temps de réflexion primordial dans l'apprentissage, Bruillard (2003, p. 54) défend qu'« on apprend quand on est capable d'exprimer des choses, de confronter ses idées, de revenir sur une opinion. Autrement dit de réfléchir. Et Internet, justement, permet de ralentir ce temps de l'apprentissage. » Grâce à cette flexibilité, la formation mixte prend en considération les différences interindividuelles des apprenants (Rege Colet & Lanarès, 2013) ce qui peut être important pour les étudiants qui préfèrent la formation mixte à la formation en classe ou en ligne (Irvine et al., 2013 ; Owston et al., 2013). En accordant de l'importance aux différences interindividuelles, on peut ici parler d'une formation « individualisée »

puisque lors des apprentissages en ligne, l'enseignant peut suivre chaque apprenant d'une manière plus régulière et précise et peut proposer des activités de remédiation selon les besoins de la classe ou de chaque étudiant. L'apprenant pourra ainsi combler ses lacunes, s'autoévaluer grâce à différentes ressources, exercices et activités en ligne.

1.4.2. L'autonomie et la motivation

L'enseignement mixte encourage en outre l'autonomie des apprenants (Lebrun, 2007) qui a un lien étroit avec la motivation dans l'apprentissage. Ryan et Deci (2000), précisent que plus on s'estime en mesure de contrôler une action, plus on est motivé à la mener à bien. La notion d'autonomie est définie comme « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires » (Holec, 1979, p. 31). Selon Legendre (1993, p. 119), une personne autonome est un individu « qui est capable de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles ; qui est capable de satisfaire ses besoins particuliers ». Considérée comme une capacité, l'autonomie peut être développée ou amplement exploitée grâce à l'apprentissage mixte.

En ce qui concerne le contexte spécifique d'apprentissage d'une langue, « l'autonomie est donc un ensemble d'aptitudes pour l'apprenant à prendre en charge sa propre formation » (Sélézilo, 2014, p.88). Guzman Bejarano propose quant à lui une définition de l'autonomie dans l'apprentissage des langues comme il suit :

l'autonomie est un système sociocognitif complexe développé chez l'apprenant comme résultat d'un processus d'apprentissage favorisant des expériences méthodologiques et linguistiques significatives en langue étrangère lui permettant d'atteindre un niveau avancé d'indépendance dans la langue cible, lequel peut être reflété dans la capacité de gérer leurs propres processus d'apprentissage et, en conséquence, de se débrouiller naturellement dans les différents contextes et situations de communication proposés par la langue cible (2016, p.21).

Dans l'apprentissage d'une langue, l'autonomie occupe une place essentielle. En effet, dans le CECRL la notion d'autonomie est traitée sous deux aspects. Premièrement, dans les six niveaux de référence définis par le cadre, le cinquième est le niveau C1 intitulé « niveau autonome ». Ici, il est question de l'autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de la langue. Deuxièmement, le CECRL souligne aussi qu'« il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie » (p.46). De

surcroît, dans le cadre il est aussi inscrit qu'il est important d'« apprendre à apprendre » pour encourager l'autonomie :

L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources (p.110).

Dans le cadre d'une formation mixte en langues, l'autonomie est encouragée dans la mesure où l'apprenant est invité à faire des choix et est responsable de son apprentissage, celui-ci est donc au centre de son apprentissage. Réaliser un enseignement centré sur l'apprenant lui permettra d'être plus motivé en garantissant un apprentissage actif. Néanmoins l'enseignant doit « apprendre à apprendre » c'est-à-dire qu'il doit apporter de l'aide à l'apprenant, le guider dans son apprentissage ou lui prodiguer des conseils, des méthodes pour lui apprendre à être autonome.

Nissen (2012) pour sa part énonce aussi que la formation hybride en langues permet une certaine autonomie chez l'apprenant en sollicitant des compétences qui sont d'ordre organisationnel, informationnel, méthodologique, social, psycho-affectif, cognitif, et technique. Elle propose un tableau des définitions des différentes compétences participant à l'autonomie de l'apprenant.

Tableau 1. 2. *Types de compétences participant à l'autonomie de l'apprenant*

Compétence	Définition de la compétence
Organisationnelle	Savoir organiser son travail. Savoir gérer et planifier l'apprentissage, arriver à respecter les échéances
Informationnelle	Savoir rechercher et trouver des informations pertinentes sur la plateforme, sur Internet. Savoir stocker et utiliser ensuite cette information.
Méthodologique	Savoir réaliser les tâches, savoir chercher de l'aide pour les réaliser
Sociale	Savoir communiquer avec les autres, savoir réaliser des tâches en groupe et savoir gérer la vie du groupe, savoir demander et obtenir de l'aide
Psycho-affective	Savoir réguler ses émotions, savoir prendre une initiative, assumer sa part de responsabilité dans la formation, tolérer une relative incertitude
Cognitive	Savoir analyser les éléments observés, recouper avec les éléments déjà connus, anticiper par formulation d'hypothèses
Langagière	Savoir agir en français, dans le cadre de ce cours, savoir chercher de l'aide langagière
Métacognitive	Savoir réfléchir sur sa manière de travailler et d'apprendre et savoir la réguler, s'autoévaluer
Technique	Savoir utiliser les technologies pour pouvoir participer à la formation. Savoir s'adapter et savoir où trouver de l'aide technique

Grâce au tableau ci-dessus, il est possible de dire que l'autonomie est « ensemble de compétences spécifiques auxquelles il est possible de préparer les apprenants par les activités et des tâches qu'ils ont à réaliser dans dispositif. » (Albero, 2003). L'objectif principal est d'apprendre à être autonome par l'acquisition de ces 9 compétences.

1.5. Les Limites de la Formation Mixte dans l'Apprentissage d'une Langue

Bien qu'elle comporte de nombreux avantages, la formation mixte pose tout de même quelques défis aux enseignants et aux étudiants (Graham, 2008; Lopez-Perez, 2011; Napier, 2011). Notre étude étant en rapport avec les attitudes et opinions des étudiants, nous nous contenterons d'expliquer dans cette partie les défis posés aux étudiants uniquement.

1.5.1. Les problèmes techniques

Un des principaux problèmes auxquels les étudiants sont confrontés dans la réalisation de l'apprentissage mixte est les problèmes techniques et l'utilisation des technologies d'apprentissage (Rasheed et al., 2020 ; Langston, 2020, Duchesne, 2014). Effectivement, les apprenants peuvent avoir des problèmes de connexions, de son, une panne d'ordinateur, ce qui peut perturber leur apprentissage. Certains peuvent aussi avoir l'incapacité à utiliser un logiciel qui est essentiel au cours.

1.5.2. La motivation et l'interaction

Nous avons expliqué que le modèle d'apprentissage mixte en langues pouvait motiver les apprenants toutefois, la motivation peut aussi être un défi potentiel de l'apprentissage mixte comme l'a remarqué Duchesne (2014) qui pense que « l'opportunité de réaliser des activités sur une plateforme à distance serait une source de motivation pour les apprenants » mais que « la motivation et l'engagement des étudiants tiennent plus aux choix pédagogiques qu'à la seule utilisation des technologies ». Les apprenants de langues peuvent aussi être démotivés en raison d'un manque d'interaction pendant les cours à distance. Un apprenant de langue doit être actif dans son apprentissage et doit interagir avec les autres afin de développer sa compétence communicative. Le modèle d'apprentissage mixte offre certes des opportunités aux apprenants lors des cours à distance pour interagir en langue cible en dehors de la classe avec leurs camarades ou

avec d'autres locuteurs natifs toutefois « la simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable » (Degache, Nissen, 2008, p.77).

1.5.3. L'autorégulation

Rasheed et al., (2020) suggèrent aussi que les difficultés d'autorégulation font partie des principaux défis des apprenants. « L'autorégulation de l'apprentissage est un processus dynamique par lequel la personne planifie, surveille et évalue ses apprentissages. Certains chercheurs reconnaissent à ce processus une valeur prédictive du rendement scolaire ».⁵ (Ian Matheson and Nancy L. Hutchinson, 2014)

Zimmerman (1995), Carré et Moisan (2002) par exemple montrent que les étudiants qui ne pratiquent pas les étapes de l'autorégulation réussissent moins bien que les autres. Ces dernières sont mises au point par Winne et Hadwin (1998) :

1. Définition de la tâche ;
2. Etablissement d'objectifs et planification ;
3. Mise en œuvre de stratégies ;
4. Prise d'adaptations selon l'évaluation des progrès.

Effectivement, l'apprentissage mixte peut poser un défi pour l'apprenant de langue car il est essentiel pour lui de définir la tâche considérée comme le noyau dur de la perspective actionnelle. Le CECRL accorde de l'intérêt à la tâche dans la mesure où elle mobilise toutes les compétences de l'apprenant pour atteindre un but, réaliser un objectif, résoudre un problème, etc. Il est précisé que :

est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (CECRL, 2001, p.16).

⁵ Cité par Ian Matheson and Nancy L. Hutchinson dans dans le site Web TA@l'école (L'autorégulation, l'auto-efficacité et la mentalité au sein de l'apprentissage)

Les autres étapes peuvent également être des limites pour l'apprenant car il doit pouvoir gérer son temps, être discipliné et être capable d'alterner les cours à distance et en présentiel pour réaliser un apprentissage efficace.

Malgré les limites qu'il possède, l'enseignement mixte a été une grande opportunité et a permis d'assurer la continuité pédagogique pendant la pandémie de Covid-19.

1.6. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

Il est important de préciser que les formations mixtes suscitent depuis plusieurs décennies l'intérêt des chercheurs, des enseignants, des praticiens et des décideurs institutionnels (Séguin, Peltier, 2021). Toutefois, c'est surtout après la rentrée universitaire 2020 à la suite du confinement, que l'enseignement mixte a commencé à avoir du succès (Louis, 2021). De nombreuses publications scientifiques ont été publiées en 2020 (e.g. Descamps et al., 2020 ; Benaldjia, Bouhidel et Guedjati, 2020 ; Granjon, 2021 ; Lassassi et al., 2020 ; Plateau, 2020) pour analyser la perception de ce mode d'enseignement par les apprenants, élèves ou étudiants, et/ou les enseignants (Bounouara, 2021).

Pour notre part, nous nous intéressons à l'enseignement mixte en langues. Avant de détailler les recherches effectuées, il semble important de citer la monographie *Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel* d'Elke Nissen (2019). Cette étude substantielle tente d'aider « tous les (futurs) enseignants en didactique des langues, mais aussi les ingénieurs pédagogiques qui souhaiteraient mettre en place ou accompagner la création de formations hybrides en langues » (Miras, 2020). Elle permet de répondre à un certain nombre de questions en rapport avec les formations mixtes (les paramètres de l'articulation du distanciel et du présentiel, l'approche par tâches, les modalités de combinaison entre télécollaboration et présentiel, les modalités d'accompagnement de l'apprenant dans une FHL etc.) et nous pousse à penser que ce type de formation est le plus pertinent pour répondre aux problèmes que soulève aujourd'hui l'apprentissage des langues en milieu institutionnel.

De récentes études ont démontré que l'enseignement mixte pouvait améliorer les compétences linguistiques productives des apprenants en langues étrangères (Yang et coll., 2013 ; Yen et coll., 2015 ; Banditvilai, 2016; Shih, 2010; Evtuygina, 2016; Kırkgöz, 2011). Parmi celles-ci, nous pouvons citer l'étude de cas sur l'utilisation de

l'apprentissage mixte pour améliorer les compétences linguistiques et l'autonomie des apprenants suivant des cours d'anglais à des fins spécifiques («class for English Specific Purposes ») dans un environnement universitaire asiatique de Banditvilai (2016). Elle choisit de comparer les réalisations et attitudes des élèves du groupe témoin et du groupe expérimental et démontre que les activités d'apprentissage en ligne sont bénéfiques pour améliorer les quatre compétences d'apprentissage des langues ainsi que pour l'apprentissage autonome et la motivation des apprenants.

Dans son mémoire sur l'introduction d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du FLE, Duchesne (2014) a eu pour objectif de concevoir un dispositif hybride pour ensuite l'introduire dans l'apprentissage du FLE en contexte universitaire et analyser ses apports et limites. En ce qui concerne les apports pour l'apprenant, elle montre qu'ils se déclinent en termes d'autonomie, de flexibilité et de temporalité. Elle met aussi en avant la variation des ressources qui peuvent être choisies en fonction des besoins des apprenants. Toutefois, les résultats de la recherche montrent qu'il existe aussi des limites concernant les choix pédagogiques et l'accompagnement humain, importants pour l'implication des apprenants dans l'apprentissage. Duchesne défend ainsi l'importance d'une bonne conception d'un dispositif hybride en tenant compte de ses paramètres.

Freund (2014) réalise une recherche-action ayant pour but de mieux comprendre les pratiques des apprenants à distance et de contribuer à faire évoluer les pratiques pédagogiques dans l'enseignement de l'anglais du secteur LANSAD (« Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines ») dans un dispositif hybride à l'université. Cette recherche démontre que les étudiants ont eu des avis positifs sur les cours hybrides. En effet, une grande majorité affirment avoir été motivés par l'apprentissage de l'anglais. Freund avance que le choix et la responsabilisation peuvent être à l'origine de la motivation. En ce qui concerne le degré de liberté du dispositif, certains apprécient cette modalité, d'autres évoquent le besoin d'une contrainte, d'une forme de contrôle pour travailler plus régulièrement et gérer le temps pour les apprentissages à distance.

Dans son étude de cas, Nazarenko (2015) enquête les perceptions des apprenants à l'égard de la méthode d'apprentissage mixte et plus précisément à l'égard du modèle de la classe inversée, en comparaison à l'apprentissage traditionnel. L'étude se déroule avec des étudiants de la Faculté des langues étrangères à Moscou. Les résultats ont révélé qu'il y avait un consensus en faveur de l'apprentissage mixte et que la majorité des étudiants (96%) avaient un avis positif sur cette méthode.

Dans sa thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Cardona Villegas (2015) tente d'observer l'impact d'un cours hybride, le cours de « communication orale-écrite en français », sur un groupe d'étudiants dont la plupart travaillent. Ce cours combine des séances en présentiel et des séances à distance réalisées en autonomie. Après les analyses, Cardona affirme avoir eu plus de commentaires favorables sur le cours hybride de la part des étudiants et explique avoir contribué positivement au changement de représentations envers les TICE dans la culture éducative de nouvelles générations. Elle avance aussi que la médiatisation a contribué à l'apprentissage. Les résultats de la recherche ont permis de mettre en avant l'effet positif de la formation hybride sur les étudiants qui ont des contraintes spatio-temporelles, puisqu'aucun étudiant n'a abandonné le cours, et sur le développement de l'autonomie. Cardona a donc pu aussi démontrer le succès d'un cours hybride en langues.

Hos et al. (2016) ont aussi analysé les perceptions des étudiants turcs en ELT (English Language Teaching) qui suivent des cours en hybride à l'aide d'une plateforme d'apprentissage en ligne et de gestion de classe. Les résultats ont permis de montrer que les étudiants avaient surtout des attitudes positives à l'égard de la méthode d'apprentissage mixte et trouvaient ces cours avantageux et bénéfiques pour améliorer leur vocabulaire mais aussi les compétences linguistiques comme la compréhension orale. Dans cette étude, les étudiants mettent de plus en avant l'avantage de l'utilisation du multimédia et le problème de connexion qui s'avère être le plus grand problème rencontré par les étudiants. En ce qui concerne les suggestions, ils ont suggéré de fournir davantage de soutien technique pendant les cours mixtes.

Dans leur étude de cas, Karaaslan et Kılıç (2019) se donnent pour objectif d'enquêter sur les attitudes des étudiants de deuxième année d'anglais dans une école de langues étrangères envers l'apprentissage mixte en se référant à six aspects de l'apprentissage : apprentissage-flexibilité, apprentissage en ligne, étude-gestion, utilisation de la technologie, apprentissage en classe et interaction en ligne. L'étude démontre que les plus performants avaient tendance à adopter des attitudes positives à l'égard de tous les aspects de l'apprentissage, tandis que les élèves les moins performants avaient besoin de plus de temps en classe, d'interaction et de soutien à la gestion des apprentissages, soulignant les liens possibles entre ces élèves en tant que compétences linguistiques, l'autonomie et les attitudes des apprenants à l'égard de l'apprentissage mixte et la mise en évidence des caractéristiques et des attitudes critiques des élèves qui

pourraient se révéler dans le processus de mise en œuvre. Karaaslan et Kılıç ajoutent aussi que des variables telles que la maîtrise de la langue, l'autonomie et les attitudes des apprenants peuvent influencer sur la mise en œuvre du modèle d'apprentissage mixte.

Dans une autre étude, Aksel (2021) a analysé les attitudes et opinions des étudiants apprenant l'anglais (niveau débutant) à l'égard du modèle d'apprentissage mixte conçu grâce à une classe virtuelle. Les résultats ont montré que les étudiants avaient une attitude positive envers le modèle mixte et que celui-ci était efficace et motivant dans les cours d'anglais. Les étudiants ont signalé que les cours mixtes ont surtout amélioré leur vocabulaire et développé leurs connaissances linguistiques. Ils ont de plus mentionné que le fait d'avoir des feedbacks par l'enseignant hors de la classe et de faire des activités d'autoévaluation leur a permis d'améliorer leur apprentissage en anglais.

Toutes ces recherches montrent que les apprenants de langues ont des points de vue positifs sur l'apprentissage mixte. Elles défendent le côté flexible mais surtout autonomisant et motivant, important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ce modèle d'apprentissage rend l'apprenant plus autonome et le met au centre de son apprentissage ce qui lui permet de développer ses compétences linguistiques.

Il a été constaté que la majorité des recherches effectuées dans le domaine se concentrent sur les effets de l'apprentissage mixte, sur la réussite, la motivation, l'engagement des apprenants et le développement des compétences linguistiques. Néanmoins, un nombre limité d'études traitent les opinions des étudiants de langues à l'égard du modèle d'apprentissage mixte proposant des cours en présentiel et en ligne, en mode synchrone. Il serait ainsi judicieux d'étudier les attitudes et opinions des étudiants de langues concernant ces types de cours car nous pensons que l'évaluation des points de vue des étudiants constitue un facteur crucial à prendre en considération pour la conception d'un environnement d'apprentissage puisqu'ils sont au centre de l'apprentissage.

1.7. L'Objectif du Travail

L'objectif principal de ce travail est de définir les opinions et attitudes des étudiants de la classe préparatoire de FLE à l'égard du modèle d'apprentissage mixte pendant la crise sanitaire liée à la Covid-19.

De ce fait les questions que nous nous sommes posées afin d'atteindre les objectifs sont :

- Quels sont les attitudes et opinions des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte ?
- Quel modèle d'apprentissage préfèrent les étudiants entre le modèle d'apprentissage en présentiel, à distance et mixte ?
- Selon les étudiants, quelles compétences linguistiques le modèle d'apprentissage mixte a-t-il permis de développer ?
- Quels sont, selon les étudiants, les avantages et désavantages du modèle d'apprentissage mixte ?

1.8. L'Importance du Travail

Il faut d'abord noter que grâce à la technologie, les enseignants peuvent offrir de nombreuses opportunités aux apprenants et « il y a fort à parier que les dispositifs d'enseignement hybride et à distance vont s'imposer massivement durant la période post-pandémie » (Sacré et al., 2020, p.10).

Dans la littérature, « un certain nombre d'avantages et de résultats de recherche relatifs aux effets propres aux dispositifs hybrides de formation sont mentionnés par les différents auteurs » (Peltier, Seguin, 2021). Cependant, aucune recherche n'a été effectuée pour déterminer les attitudes et opinions des étudiants de FLE en classe préparatoire en Turquie à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Il est important de faire des études dans ce domaine pour faire face à une nouvelle situation de rupture comme la crise sanitaire du Covid-19 et assurer une continuité pédagogique.

Les résultats de notre étude permettront d'enrichir les réflexions des enseignants de langues étrangères utilisant ou voulant utiliser le modèle mixte pour le développement de leurs cours mais permettront aussi de guider les personnes effectuant des recherches en rapport avec le modèle d'apprentissage mixte.

1.9. Les Délimitations du Travail

1. Cette étude a été réalisée avec 28 étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu.

2. L'échantillon pour l'échelle se compose de 28 étudiants tandis que celui pour l'entretien semi-dirigé se compose de 6 étudiants.
3. Les données de cette étude ont été recueillies le 7 et 14 janvier 2022 (premier semestre de l'année universitaire 2021/2022).
4. Les résultats obtenus sont limités à cette recherche, cette étude ne peut donc pas être généralisée.

1.10. Les Définitions

Dispositif : « moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions. » (Linard, 2002, p.144)

Le e-learning (l'enseignement en ligne) : « 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. » (Commission européenne, 2001)

L'enseignement à distance : « mode d'enseignement, dispensé par une institution, qui n'implique pas la présence physique du maître chargé de le donner à l'endroit où il est reçu, ou dans lequel le maître n'est présent qu'à certains moments ou pour des tâches spécifiques. » (UNESCO)

L'enseignement hybride, ou mixte : « Combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone. » (APOP, 2012)

Modèle d'enseignement : « Modèle qui présente un agencement spécifique d'activités et d'interventions, et constituant une représentation d'un type particulier d'enseignement ; ensemble d'activités pédagogiques interreliées qui s'appuient sur une représentation de l'être humain, de l'apprentissage et de la société. » (Legendre, 2005, p.896)

Présentiel : « Se dit d'un enseignement ou, par extension, d'un travail qui s'effectue sur place et non à distance. » (Larousse)

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. La Méthode de la Recherche

Dans cette présente recherche l'objectif est de déterminer les attitudes et opinions des étudiants de la classe préparatoire de FLE à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Pour atteindre cet objectif, l'étude mixte est employée.

La méthode mixte n'est pas une méthode qui consiste à juxtaposer deux méthodes distinctes, indépendamment l'une de l'autre. En d'autres termes, il ne s'agit pas simplement de recueillir et d'analyser des données quantitatives et qualitatives mais d'une intégration des deux sources de données dans une même étude afin de les combiner et faire une analyse exhaustive du problème de la recherche. Creswell et Plano Clark proposent une définition plus précise en expliquant qu'une recherche par méthodes mixtes est :

Un plan de recherche avec des hypothèses philosophiques ainsi que des méthodes d'enquête. En tant que méthodologie, elle implique des hypothèses philosophiques qui guident l'orientation de la collecte et de l'analyse des données et le mélange de données qualitatives et quantitatives dans une seule étude ou une série d'études. Son principe central est que l'utilisation d'approches quantitatives et qualitatives combinées permet de mieux comprendre les problèmes de recherche qu'aucune autre méthode unique (2018, p.5).

La méthode mixte présente en outre deux principaux avantages. En effet, en combinant deux méthodes, le chercheur utilise la force de chacune pour compenser les limites de l'autre ce qui permet de rendre la méthode mixte supérieur à celui d'une méthode uniquement qualitative ou quantitative (Creswell, 2008 ; Johnson et Christensen, 2004). Un autre avantage est que la méthode mixte permet une compréhension plus complète du problème de la recherche (Creswell, 2006, p.7). Il existe plusieurs conceptions de recherche en méthode mixtes via lesquels les méthodes qualitatives et quantitatives sont combinées mais Creswell et Plano Clark (2014, p. 220) propose trois designs de base : le design convergent parallèle, le design explicative et le design exploratoire.

Pour cette recherche, le design convergent parallèle est choisi car c'est le plus courant et le plus connu mais aussi parce qu'il permet d'aboutir à des résultats concrets et bien valides (Atalay Mazlum et Mazlum, 2017). L'objectif de ce design est de collecter et d'analyser, indépendamment, les données quantitatives et qualitatives de manière simultanée puis de fusionner les résultats pour ensuite les comparer et enfin les interpréter

ensemble. Selon ce modèle, l'idéal est d'accorder la même importance à chacune des deux méthodes, qualitative et quantitative (Creswell & Plano Clark, 2018; Plano Clark & Ivankova, 2016; Tashakkori et al., 2021). Ce design a été choisi pour mieux comprendre le sujet mais aussi pour augmenter la validité des résultats en recherchant une convergence ou une corroboration des résultats, obtenus avec deux méthodes différentes. La collecte des données est faite dans une même phase de la recherche. En utilisant deux méthodes de collecte de données différentes, le chercheur bénéficie des avantages de chaque méthode ce qui permet de réduire les faiblesses de chacune par la complémentarité de l'autre. En interprétant les résultats de deux bases de données, le chercheur a une image plus complète des résultats que l'une ou l'autre méthode ne pourrait le fournir à elle seule.

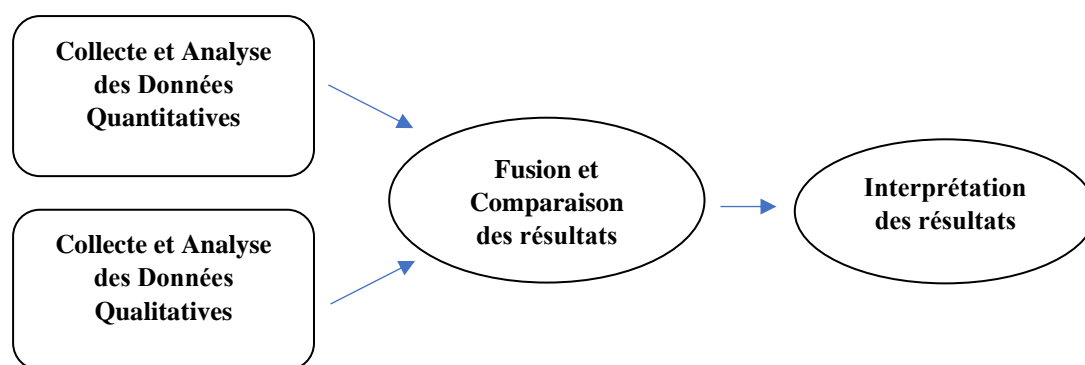


Figure 2. 1. Le design convergent parallèle (inspiré de Creswell, 2014, p. 220)

Le schéma ci-dessus nous montre que le design convergent parallèle est composé d'une phase quantitative et d'une phase qualitative. Dans notre étude, pour récolter les données quantitatives nous utiliserons une échelle et pour récolter les données qualitatives un entretien semi-dirigé sera réalisé.

Tableau 2. 1. *Les questions de recherches et les outils de collecte de données*

Les questions de recherches	Les outils de collectes de données
1. Quelles sont les attitudes des étudiants de la classe préparatoire de FLE à l'égard du modèle de l'apprentissage mixte ? 2. Quel modèle entre le modèle d'apprentissage en présentiel, en ligne et mixte les étudiants jugent-ils favorable ?	- Questionnaire
3. Pour quelles compétences linguistiques les étudiants préfèrent-ils le modèle d'apprentissage mixte ? 4. Quels sont les avantages et les désavantages du modèle d'apprentissage mixte ? 5. Quels sont les opinions des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte ?	- Entretien semi-dirigé

2.2. Etape Quantitative

2.2.1. L'échantillon de travail

D'octobre 2021 à juin 2022, l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu a fait également partie des écoles proposant un enseignement mixte aux étudiants. Concernant la classe préparatoire de FLE, les étudiants ont suivi 20 heures de cours par semaine dont 12 heures en présentiel (2 jours par semaine) et 8 heures à distance (3 jours par semaine). Les cours à distance ont été assurés en ligne grâce à des vidéoconférences sur Zoom. Sur cette application, chaque réunion étant limitée à 40 minutes, un cours en ligne durait 40 minutes et tous ont été enregistrés et partagés sur MERGEN, un système de gestion de l'apprentissage, afin que les étudiants puissent les réviser. Pour les cours en ligne, les enseignants ont utilisé le format PDF du manuel « Alter Ego+ ». Les cours en présentiel duraient quant à eux 45 minutes. Le système MERGEN permet à l'apprenant de suivre les annonces faites par l'administration et les enseignants (la date des partiels, le partage des liens pour accéder à une réunion sur Zoom etc.), de suivre les tâches à faire durant le semestre, de consulter les documents et contenus partagés par les enseignants (les vidéos, les ressources, les liens Internet etc.), de communiquer avec les enseignants et les autres apprenants grâce à une boîte de messagerie mais aussi d'envoyer les travaux à l'enseignant. En ce qui concerne l'appel pour les cours en ligne, l'école a indiqué que pour qu'un étudiant soit considéré comme « présent », il doit absolument activer sa caméra. Il faut aussi noter que les partiels et les quiz se faisaient en présentiel et que plusieurs professeurs assuraient les cours d'une même classe que ce soit en présentiel ou en ligne.

L'échantillon de cette recherche se compose des étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu. Les participants sont des étudiants inscrits en classe préparatoire depuis le début de l'année universitaire 2021/2022 et des étudiants qui ont au préalable déjà suivi des cours préparatoires l'année précédente mais n'ont pas eu de réussite. Les participants sont donc répartis dans trois classes de niveaux différents : deux classes de niveau D (niveau zéro) et une classe de niveau C (niveau débutant). Ces derniers sont tous âgés entre 17 et 25 ans et passeront dans le Département de FLE de la Faculté d'Education de la même université à condition de réussir l'examen final réalisé à la fin du second semestre.

Tableau 2. 2. Répartition des étudiants dans les classes selon leur niveau

Groupe / Niveau	Nombre de participants
Groupe 1 / Niveau D	8
Groupe 2 / Niveau D	15
Groupe 1 / Niveau C	5

Pour cette partie quantitative de notre recherche, la constitution de l'échantillon s'est faite sur la base d'un échantillonnage non probabiliste (ou empirique) ciblé qui consiste à sélectionner les échantillons en fonction des critères représentatifs de la recherche (Johnson et Christensen, 2014). Ainsi, le groupe d'échantillon a été sélectionné à partir des critères suivants :

- Tous les participants sont des étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu. Ces étudiants ont déjà suivi des cours en présentiel lors des années scolaires précédentes, des cours en ligne pendant la période de confinement et des cours mixtes en classe préparatoire. De ce fait, cela pourra leur permettre de pouvoir comparer les trois modèles d'apprentissage et de donner leurs opinions à l'égard du modèle d'apprentissage mixte.

- Il est essentiel de préciser que tous les cours en classe préparatoire sont assurés en français, l'apprentissage en langue étrangère est donc intense.

- Il convient de dire que la majorité des étudiants de la classe préparatoire de FLE étaient au niveau zéro ou débutant au début de l'année et n'avaient pas les bases de la langue. Il est donc attendu que les données soient plus fiables lors de la récolte des données.

Sur la liste des étudiants de la classe préparatoire, il y avait 44 étudiants inscrits mais avec les absences et les abandons, plusieurs n'étaient pas présents lors de la récolte des données quantitatives. L'échantillon pour l'étape quantitative est donc constitué de 28 étudiants.

2.2.2. Outil de collecte de données

Dans le but de déterminer les opinions et attitudes des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte, nous avons utilisé un questionnaire sur papier avec des questions fermées à échelle de type Likert. En utilisant l'échelle de Likert, l'objectif est d'évaluer l'attitude des étudiants en mesurant l'intensité de leur approbation avec plusieurs

affirmations. Afin de ne pas créer de confusion, la version originale en turc, la langue maternelle des étudiants, de l'échelle a été utilisée. Le questionnaire est composé de deux parties. La première tente de récolter des informations démographiques à l'aide de 8 questions. Les questions sont ainsi :

1. Quel est votre sexe ?
2. Quel âge avez-vous ?
3. Quelle est votre nationalité ?
4. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?
5. Avez-vous déjà suivi des cours dans une classe virtuelle ?
6. Si oui, comment s'étaient-ils déroulés ?
7. Utilisez-vous la technologie pour apprendre le français ?
8. Quels outils technologiques utilisez-vous le plus quand vous apprenez le français ?

La deuxième partie du questionnaire concerne l'échelle. Celle-ci s'intitule « *Effectiveness of Blended Learning Environments Scale* » (échelle d'efficacité des environnements d'apprentissages mixtes) et est développée par Cabi et Gülbahar (2013) afin d'évaluer l'efficacité des environnements d'apprentissages sous le modèle d'enseignement mixte. L'échelle comporte 55 items avec une échelle à 5 niveaux de réponse allant de « jamais » à « toujours ». Les degrés d'accord sont précisés avec les numéros : 1. jamais, 2. rarement, 3. parfois, 4. souvent, 5. toujours. Les différents items sont répartis sous quatre dimensions comme suit :

- 10 items pour mesurer l'efficacité de l'environnement d'apprentissage en présentiel ;
- 20 items pour mesurer l'efficacité de l'environnement d'apprentissage en ligne ;
- 20 items pour mesurer l'efficacité de l'environnement d'apprentissage mixte ;
- 5 items en rapport avec les problèmes techniques.

Concernant la cohérence interne entre les items de l'échelle (ou la fiabilité), selon les calculs de Cabi et Gülbahar (2013), les alphas obtenus vont de 0,70 à 0,93 pour quatre facteurs. Ces valeurs indiquent une assez bonne qualité de l'échelle construite ainsi qu'une bonne homogénéité entre ses différents items. Au niveau de la validité, une analyse factorielle a été réalisée. L'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) s'est révélé être de 0,91 et le test de Bartlett a été jugé significatif ($p < 0,01$). La variance totale de tous les facteurs est de 43,585. En ce qui concerne la validité de contenu, les avis de 5 experts et 17 étudiants ont été demandés. Après quelques modifications, l'échelle a été établie.

2.2.3. Analyse des données quantitatives

Afin d'analyser les données du questionnaire, nous nous sommes servis du programme SPSS 26.0 et de Excel. En premier lieu, avant de faire tout test paramétrique ou non paramétrique, les tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et Shapiro-Wilk ont été appliqués pour vérifier si les données suivent une distribution normale ou non. Ensuite, le test de Friedman a été appliqué afin de mettre en évidence une différence entre les différents facteurs de l'échelle. Ayant donné un résultat de $p=0,000$ pour la signification asymptotique ($\alpha = 0,05$; $p>,05$), le test a indiqué que les étudiants associaient effectivement différentes opinions aux quatre facteurs. Par la suite, le test de Wilcoxon a été effectué pour déterminer le niveau de différence à l'intérieur des paires. Puis, dans le but de mesurer le lien entre les variables, la corrélation de Spearman a été calculée. Pour finir, une analyse descriptive de chaque facteur a été présentée afin de comparer la moyenne des items.

2.3. Étape Qualitative

2.3.1. Les participants

L'échantillon pour l'étape qualitative de notre recherche se compose de 6 étudiants suivant des cours préparatoires de FLE à l'École Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu lors du premier semestre de l'année 2021/2022. Les participants ont été choisis par rapport à leur performance scolaire. Le professeur de chaque classe a désigné deux étudiants dont un ayant une faible performance et un ayant une bonne performance. Trois entretiens ont été réalisés au total, un pour chaque classe.

Tableau 2. 3. Les participants pour l'étape qualitative

	Groupe	Niveau	Performance
Participant 1 (P1)	Groupe 1	D	Elevée
Participant 2 (P2)	Groupe 1	D	Faible
Participant 3 (P3)	Groupe 2	D	Elevée
Participant 4 (P4)	Groupe 2	D	Faible
Participant 5 (P5)	Groupe 1	C	Elevée
Participant 6 (P6)	Groupe 1	C	Faible

2.3.2. Outils de collecte de données

Afin de concrétiser et de compléter les données quantitatives, un entretien semi-dirigé est réalisé avec chaque participant. Cette technique de recueil d'informations

qualitatives permet de rassembler des faits et opinions des personnes interrogées sur un sujet donné (Euréval, 2010⁶), de faire une analyse approfondie du problème mais aussi d'augmenter la validité de nos données en consolidant les données quantitatives. Les 4 questions ouvertes de la recherche (annexe 2) ont été élaborées par Aksel (2021) et ont été confirmées par un expert. L'entretien s'est déroulé face à face avec les 6 participants et en turc pour qu'ils se sentent à l'aise et aient plus de facilité à exprimer leurs pensées.

2.3.3. Analyse des données qualitatives

Pour l'analyse des données qualitatives issues de l'entretien, nous avons opté pour la méthode de l'analyse de contenu. Selon Berelson (1952), cette méthode est « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication. » Tout d'abord, les interviews, enregistrés grâce à un téléphone, ont été retranscrits pour ensuite faire un codage des données, c'est-à-dire un tri des informations en fonction des thèmes et sous thèmes. Un tableau à thèmes a donc été complété avec les réponses des participants aux questions posées. L'objectif est d'organiser les données afin de mieux les interpréter et les mettre en relation.

2.3.4. Fiabilité des données qualitatives

Dans une recherche qualitative, il est essentiel de prendre en compte les mesures concernant la crédibilité, la confirmabilité, la transférabilité et la fiabilité afin d'être le plus objectif possible et d'accroître la validité de la recherche.

2.3.4.1. Crédibilité

« La question de la crédibilité relève de l'accord entre les données et la réalité. » (Proulx, 2019, p.60). Il existe plusieurs mesures à prendre concernant la crédibilité de la recherche, pour notre part, nous avons tenté de prendre celle ci-dessous :

- Confirmation de spécialiste : les questions de l'entretien ont été vérifiées par un expert (Aksel, 2021) et nous avons pris la confirmation d'un spécialiste pour l'interprétation des résultats qualitatives (et quantitatives).

⁶ https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf

2.3.4.2. Confirmabilité

Afin d'assurer la confirmabilité, la chercheuse a présenté les données issues des entretiens à des spécialistes sans aucune modification. Le recueil et l'analyse des données ont été fait d'une manière objective.

2.3.4.2. Transférabilité

Pour la transférabilité des résultats de la recherche qualitative, les critères d'échantillonnage ont bien été définis. Nous avons de plus tenté de présenter et de décrire les résultats issus des entretiens semi-dirigés avec suffisamment de détails et le plus fidèlement possible en les regroupant sous des thèmes afin que le lecteur puisse décider de la possibilité d'appliquer les résultats à des recherches similaires.

2.3.4.3. Fiabilité

Le critère de fiabilité est une adaptation de celui de reproductibilité des études et des résultats : sous les mêmes conditions, les résultats seront les mêmes ou encore auraient le potentiel d'être les mêmes ; voire son corollaire, soit que sous des conditions similaires les résultats seront similaires (Corbin & Strauss, 1990 cité par Proulx, 2019, p.57).

Afin de renforcer la fiabilité des données, la collecte, la retranscription et l'analyse de données ont été faites par la chercheuse elle-même.

2.3.5. Rôle de la chercheuse

Dans cette présente étude, la chercheuse a participé activement aux différentes étapes de la recherche et n'a à aucun moment transgressé les règles d'objectivité de la recherche. Tout au long de la recherche, elle a consulté des spécialistes dans le domaine des recherches quantitatives et qualitatives et l'enseignement du français langue étrangère.

2.4. Éthique de la Recherche

Dans les processus de la recherche, il est essentiel d'accorder une importance aux principes d'éthique si des êtres vivants y sont impliqués (Christians, 2005, p.144-145 ;

Bogdan et Biklen, 2007 ; Flick, 2007 ; Ersoy, 2013a ; Yıldırım et Şimşek, 2016, p.107-109). Les principes sont les suivants :

- Le consentement informé : Tous les participants étaient volontaires (ils n'étaient sous aucune contrainte physique ou psychologique) et ont été informés sur le déroulement et la nature de la recherche dans lequel ils sont impliqués. Ils ont de plus lu et signé un formulaire de consentement (annexe 2a ; 2b).
- Tromperie : En mettant l'accent sur la fiabilité des données, tous les documents obtenus par les recueils de données qualitatives et quantitatives ont été présentés sans aucune tromperie.
- La précision : Les données de cette recherche ont été présentées telles quelles ont été obtenues sans aucune manipulation. L'exactitude et la fidélité aux résultats ont été respectées selon les règles éthiques, lesquelles chaque chercheur doit prendre en compte. La permission délivrée par la Commission d'Éthique (annexe 3) dans le cadre des données de la partie qualitative était aussi valable pour les données de la partie quantitative.
- Vie privée et confidentialité : L'identité des participants a été masquée et chacun a été présenté par un diminutif comme P1 (participant 1) pour la présentation des résultats. Les données personnelles ont aussi été protégées et sont confidentielles.

2.5. Le Déroulement de l'Intervention

Les données de cette étude ont été recueillies le 7 et 14 janvier 2022, c'est-à-dire une semaine avant la fin des cours du premier semestre. Il a été d'abord demandé aux 28 apprenants de FLE de répondre à l'échelle de l'efficacité des environnements d'apprentissage du modèle mixte. Par la suite, un entretien semi-dirigé a été tenu deux par deux avec les 6 apprenants.

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette troisième partie de notre étude, nous présenterons les résultats en deux volets. Dans le premier volet, nous allons exposer les résultats obtenus par l'analyse quantitative des questionnaires et dans le second, seront présentés les résultats obtenus de l'analyse qualitative des entretiens.

3.1. Analyse du Questionnaire

Le questionnaire (annexe 1) est élaboré selon une échelle de réponses à 5 points de type Likert (de 1. Jamais à 5. Toujours). Nous avons analysé les résultats et présenté les chiffres dans des tableaux.

3.1.1. Présentation des résultats quantitatifs

L'échantillon ayant répondu au questionnaire, est composé de 17 filles et de 11 garçons âgés entre 18-25 ans. 14 participants suivent des cours de français depuis 3-5 mois, 4 participants depuis 1 an, 9 participants depuis 2 ans et seulement 1 participant depuis 1 mois. Les réponses des participants montrent aussi que 16 d'entre eux ont déjà suivis des cours de français dans une classe virtuelle sur l'application Zoom et ont précisé que cela n'avait pas été efficace. Un participant a aussi répondu que cela avait été ennuyeux, difficile pour l'apprentissage et pour s'adapter. Pour la question 7 (« Utilisez-vous la technologie pour apprendre le français ? »), seulement 1 participant a indiqué qu'il n'utilisait pas la technologie pour apprendre le français, qu'il utilisait uniquement le manuel et le dictionnaire. Le tableau 3.1 nous fait part des fréquences et des pourcentages concernant les informations démographiques des participants (1^{ère} partie du questionnaire).

Tableau 3. 1. *Fréquences et pourcentages des informations démographiques des participants*

Variables	Niveau variable	Fréquence (f)	Pourcentage (%)
Sexe	Femme	17	60,7
	Homme	11	39,3
Age	17-20	21	75
	21-25	7	25
Nationalité	Turque	27	96,4
	Autre : Chinoise	1	3,6

Tableau 3. 1. (Suite) Fréquences et pourcentages des informations démographiques des participants

Durée d'apprentissage	1 mois	1	3,57
	3-5 mois	14	50
	1 an	4	14,29
	2 ans	9	32,14
Expérience virtuelle	classe Oui	16	57,1
	Non	12	42,9
Utilisation de la technologie	Oui	27	96,4
	Non	1	3,6

Concernant l'analyse des résultats de la deuxième partie du questionnaire, c'est-à-dire l'échelle, nous avons tout d'abord effectué les tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk pour vérifier la condition de normalité. Comme il est possible de voir dans le tableau 3.2, la p-value < 0,05 l'hypothèse nulle H0 est donc rejetée, la distribution n'est pas normale. De ce fait, nous pouvons affirmer que les 4 facteurs n'ont pas de scores identiques et qu'au moins un des modèles d'apprentissage est préféré.

Tableau 3. 2. Tests de normalité de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilk

	Sexe	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Sig.	Statistique	ddl	Sig.
Présentiel	F	,213	17	,040	,737	17	,000
	H	,255	11	,045	,710	11	,001
En ligne	F	,162	17	,200*	,946	17	,392
	H	,128	11	,200*	,979	11	,959
Mixte	F	,174	17	,183	,881	17	,032
	H	,245	11	,063	,886	11	,122
Problèmes Techniques	F	,148	17	,200*	,951	17	,478
	H	,170	11	,200*	,893	11	,150

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors.

Un second test appelé test de Friedman a été réalisé afin d'évaluer s'il existe des différences statistiquement significatives entre les facteurs. D'abord, on remarque dans le tableau ci-dessous que le facteur évaluant l'apprentissage en présentiel a la valeur moyenne la plus élevée ($\bar{x}=4,63$) après celui évaluant l'apprentissage mixte ($\bar{x}=3,85$) et que le facteur évaluant l'apprentissage en ligne a une valeur moyenne de $\bar{x}=2,50$, soit la plus basse. Concernant le facteur évaluant les problèmes techniques on observe une moyenne de $\bar{x}=3,01$.

Tableau 3. 3. Statistiques descriptives

Statistiques descriptives				
	Présentiel	En ligne	Mixte	Problèmes Techniques
N	28	28	28	28
Moyenne	4,63	2,50	3,85	3,01
Médiane	4,75	2,5250	4,0250	2,8000
Ecart-type	0,48	0,75	0,72	1,17
Minimum	3,10	1,00	1,65	1,20
Maximum	5,00	4,25	5,00	5,00

Ensuite, dans le tableau ci-dessous, on constate une signification asymptotique de $p=0,00$ qui est largement inférieur au seuil de signification $\alpha = 0,05$ donc on peut conclure qu'il existe une différence significative entre les quatre facteurs.

Tableau 3. 4. Test de Friedman

Tests Statistiques^a	
N	28
Khi-Carré	54,531
ddl	3
Sig. asymptotique	,000

a. Test de Friedman

Par la suite, le test de Wilcoxon qui permet de prendre en compte le niveau de différence à l'intérieur des paires a été réalisé. Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les problèmes techniques et le modèle d'apprentissage en ligne ($p=0.175$; $p<0.05$). En revanche, il n'est pas de même pour les autres paires puisque nous observons une différence significative entre le modèle d'apprentissage en ligne et celui en présentiel ($p=0.00$; $p<0.05$), entre les problèmes techniques et le modèle d'apprentissage en présentiel ($p=0.00$; $p<0.05$), entre le modèle d'apprentissage mixte et celui en présentiel ($p=0.00$; $p<0.05$) entre le modèle d'apprentissage mixte et celui en ligne ($p=0.00$; $p<0.05$) et enfin entre le modèle d'apprentissage mixte et les problèmes techniques.

Tableau 3. 5. Test de Wilcoxon

Tests statistiques ^a						
	En ligne - Présentiel	Problèmes techniques - Présentiel	Mixte - Présentiel	Problèmes techniques - En ligne	Mixte - En ligne	Mixte - Problèmes techniques
Z	- 4,623 ^b	-4,154 ^b	-4,078 ^b	-1,358 ^c	-4,624 ^c	-2,585 ^c
Sig. Asymptotique (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,175	0,000	0,010

a. Test de Wilcoxon

Afin de trouver une corrélation entre les variables, nous avons calculé les corrélations par paires. Pour cela, le coefficient de corrélation de Spearman a été calculé. Dans les résultats du tableau ci-dessous, on constate qu'il y a une corrélation négative entre l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage en ligne ($r = -,158$) mais aussi entre l'apprentissage en présentiel et les problèmes techniques ($r = -,081$). Cependant il existe une corrélation positive entre l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage mixte ($r = ,114$). Ensuite, on peut voir qu'il y a une corrélation négative entre l'apprentissage en ligne et les problèmes techniques ($r = -,393$) et une corrélation positive et forte entre l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte ($r = ,605$). Pour finir, on remarque une corrélation négative entre les problèmes techniques et l'apprentissage mixte ($r = -,370$).

Tableau 3. 6. Corrélations non paramétriques

Corrélations						
			Présentiel	En ligne	Problèmes techniques	Mixte
Rho de Spearman	Présentiel	Coefficient de corrélation	1,000	-,158	-,081	,114
		Sig. (bilatéral)	.	,421	,682	,563
		N	28	28	28	28
	En ligne	Coefficient de corrélation	-,158	1,000	-,393*	,605**
		Sig. (bilatéral)	,421	.	,038	,001
		N	28	28	28	28
	Mixte	Coefficient de corrélation	,114	,605**	-,370	1,000
		Sig. (bilatéral)	,563	,001	,053	.
		N	28	28	28	28
Problèmes techniques	Coefficient de corrélation	-,081	-,393*	1,000	-,370	
	Sig. (bilatéral)	,682	,038	.	,053	
	N	28	28	28	28	

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Dans le tableau 3.7, les valeurs moyennes et les écarts-types de chaque item (10 items) appartenant au premier facteur (l'apprentissage en présentiel) de l'échelle sont présentés.

Tableau 3. 7. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage en présentiel

	Moyenne	Ecart-type
Y01. Öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yararlanabildim. (<i>J'ai pu plus tirer profit de l'assistance de l'enseignant qu'en ligne</i>)	4,75	0,70
Y02. Öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yardım alabildim. (<i>J'ai pu obtenir plus de l'aide auprès de l'enseignant qu'en ligne</i>)	4,75	0,70
Y03. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. (<i>Je pense avoir mieux appris</i>)	4,85	0,44
Y04. Arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum. (<i>J'ai pu communiquer plus facilement avec mes camarades</i>)	4,75	0,79
Y05. Belirlediğim hedeflere ulaşmak benim için önemlidir. (<i>Il est important pour moi d'atteindre les objectifs que je me suis fixés</i>)	4,78	0,62
Y06. Öğretim elemanı rehberliğinde öğrenmem motivasyonumu artırdı. (<i>Le fait d'apprendre sous la direction de l'enseignant m'a motivé</i>)	4,32	1,123
Y07. Öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurabildim. (<i>J'ai pu communiquer plus facilement avec mon enseignant</i>)	4,71	0,93
Y08. Çevrimiçi ortamlara göre daha fazla sorumluluk duygusu hissediyorum. (<i>J'ai ressenti plus de responsabilités par rapport aux cours en ligne</i>)	4,71	0,59
Y09. Öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti. (<i>L'enseignant m'a incité à participer au cours</i>)	4,57	0,74
Y10. Yaptığım ödevler ve araştırmalar konuyu kavramam için yeterliydi. (<i>Les devoirs et les recherches que j'ai réalisés étaient suffisants pour que je comprenne le cours.</i>)	4,10	1,10

On observe dans le tableau ci-dessus que tous les items ont une valeur moyenne supérieure à 4,0. Ainsi, il est possible de dire que les étudiants ont une préférence pour l'apprentissage en présentiel. On remarque également que l'item Y03 (« Y03. Je pense avoir mieux appris. ») a la valeur moyenne la plus élevée ($\bar{x}=4,85$) parmi les 10 items mais aussi de tout l'échelle. Ce résultat montre donc clairement que la majorité des apprenants révèlent apprendre mieux en présentiel. La deuxième valeur moyenne la plus élevée ($\bar{x}=4,78$) est celle de l'item Y05 (« Y05. Il est important pour moi d'atteindre les objectifs que je me suis fixés. »). Lors de l'apprentissage en présentiel, il est donc souvent important pour les étudiants d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. La valeur moyenne la plus basse ($\bar{x}=4,10$) est celle de l'item Y10 (« Y10. Les devoirs et les recherches que j'ai réalisés étaient suffisants pour que je comprenne le cours. »). Ce résultat nous montre que d'après les étudiants les devoirs et les recherches faits lors de l'apprentissage en présentiel ont souvent été insuffisants pour la compréhension des sujets.

Le deuxième facteur de notre échelle concerne l'apprentissage en ligne. Dans le tableau 3.8, les valeurs moyennes et les écarts-types de chaque item (20 items) de ce facteur sont présentés.

Tableau 3. 8. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage en ligne

	Moyenne	Ecart-type
C01. Ders içeriğinin etkileşimli sunulması derse olan ilgimi arttırdı. (<i>La présentation interactive du contenu du cours a accru mon intérêt pour le cours</i>)	2,85	1,20
C02. Düzenlenen eş zamanlı (sohbet) etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum. (<i>Je pense que les activités synchrones (discussion) m'ont aidé à mieux apprendre</i>)	2,67	1,30
C03. Düzenlenen farklı zamanlı (tartışma vb.) etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum. (<i>Je pense que les activités asynchrones (débat etc.) m'ont aidé à mieux apprendre</i>)	2,71	1,15
C04. Öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti. (<i>L'enseignant m'a incité à participer au cours</i>)	3,50	1,23
C05. Arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum. (<i>J'ai pu communiquer plus facilement avec mes camarades</i>)	1,50	0,88
C06. Ders çalışmak çok hoşuma gitti. (<i>J'ai adoré travailler</i>)	2,07	1,21
C07. Teknolojiyi kullanmak benim derse karşı olan ilgimi arttırdı. (<i>L'utilisation de la technologie a accru mon intérêt pour le cours</i>)	1,96	1,17
C09. Yüz yüze ortama göre daha çok sorumluluk duygusu hissettim (<i>J'ai ressenti plus de responsabilités par rapport au présentiel</i>)	1,42	0,92
C10. İletişim araçlarını (internet, e-posta, tartışma listeleri vb.) kullanmak yalnız olmadığımı hissettirdi. (<i>L'utilisation des outils de communication (internet, mail etc.) m'a permis de ne pas me sentir seul</i>)	2,00	1,38
C11. İşbirliğine dayalı etkinliklere katılmaktan hoşlandım. (<i>J'ai aimé participer à des activités collaboratives</i>)	2,32	1,24
C12. Öğretim elemanından istediğim zaman yardım alabildim. (<i>J'ai pu obtenir l'aide de l'enseignant quand je voulais</i>)	3,60	1,28
C13. Ders çalışırken sorularıma iletişim araçları kullanarak yanıt aramaya çalıştım. (<i>Quand je travaillais, j'ai essayé de trouver des réponses à mes questions en utilisant des outils de communication</i>)	3,71	1,30
C14. Öğretim elemanından anında dönüt alabildim. (<i>J'ai pu immédiatement obtenir des feedbacks de l'enseignant</i>)	3,57	1,23
C15. Etkinlikleri yerine getirmek için zamanı iyi kullandım. (<i>J'ai bien géré le temps pour réaliser les activités</i>)	2,71	1,27
C17. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. (<i>Je pense avoir mieux appris</i>)	1,67	1,21
C18. Çalışırken yaşadığım sorunları genellikle çözdüm. (<i>J'ai généralement pu résoudre les problèmes quand je travaillais</i>)	2,42	1,25
C19. Öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurdum. (<i>J'ai pu communiquer plus facilement avec mon enseignant</i>)	1,89	1,19
C20. Öğretim materyallerine istediğim zaman kolaylıkla ulaşabildim. (<i>J'ai pu avoir accès aux ressources pédagogiques quand je voulais</i>)	3,00	1,44
C21. Yer alan çevrimiçi kaynaklar beklentilerimi karşıladı. (<i>Les ressources en ligne ont répondu à mes attentes</i>)	2,46	1,20

Tableau 3. 8. (Suite) Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage en ligne

C22. Ders içeriği bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştır. (Le contenu du cours a été préparé en tenant compte des différences individuelles)	2,00	1,01
--	------	------

Dans le tableau ci-dessus, on peut voir que l'item C13 (« C13. Quand je travaillais, j'ai essayé de trouver des réponses à mes questions en utilisant des outils de communication ») a la moyenne la plus élevée ($\bar{x}=3,71$). Cela montre que lors de l'apprentissage en ligne les étudiants ont souvent utilisé les outils de communication pour trouver des réponses à leurs questions. L'item C12 (« C12. J'ai pu obtenir l'aide de l'enseignant quand je voulais. ») et C14 (« C14. J'ai pu immédiatement obtenir des feedbacks de l'enseignant. ») ont aussi des moyennes élevées ($\bar{x}=3,60$ et $\bar{x}=3,57$). Celles-ci montrent que les étudiants ont pu avoir l'aide de l'enseignant lorsqu'ils le souhaitent et avoir des feedbacks immédiatement. On comprend clairement que l'aide et la rétroaction de l'enseignant ont été appréciées par les étudiants lors des cours en ligne. L'item ayant la moyenne la plus basse est l'item C09 (« C09. J'ai ressenti plus de responsabilités par rapport au présentiel. ») avec une moyenne de $\bar{x}=1,42$. Ce résultat montre que les étudiants ont plus rarement éprouvé un sentiment de responsabilité pendant les cours en ligne que pendant les cours en présentiel. Les items C05 (« C05. J'ai pu communiquer plus facilement avec mes camarades. ») et C17 (« C17. Je pense avoir mieux appris. ») ont également des moyennes basses ($\bar{x}=1,50$ et $\bar{x}=1,67$). Cela prouve que lors de l'apprentissage en ligne, les étudiants ont souvent rencontré des difficultés à communiquer avec leurs camarades et démontre qu'ils n'apprennent pas mieux qu'avec les autres modèles d'apprentissage. On peut donc affirmer que l'un des principaux problèmes de l'apprentissage en ligne est le problème de communication et que les étudiants sont plus passifs puisqu'ils affirment ressentir plus de responsabilités pendant les cours en présentiel que ceux en ligne.

En ce qui concerne le troisième facteur de l'échelle, on trouve 20 items en rapport avec l'apprentissage mixte. Le tableau ci-dessous présente les moyennes et écarts-types de chaque item.

Tableau 3. 9. Valeurs moyennes et écarts-types de l'apprentissage mixte

	Moyenne	Ecart-type
H01. Öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları etkili bir şekilde kullandı. (<i>L'enseignant a utilisé les environnements d'apprentissage en présentiel et en ligne d'une manière efficace</i>)	4,46	0,69
H02. Öğretim elemanı ders vermeye istekliydi. (<i>L'enseignant avait la volonté de faire cours</i>)	4,82	0,47
H03. Öğretim elemanından aldığım danışmanlık hizmeti yeterliydi. (<i>Les conseils de mon enseignant étaient suffisants</i>)	4,21	0,95
H04. Daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum. (<i>Je pense avoir mieux appris</i>)	3,03	1,40
H05. Deneyimin önemli olduğunu düşünüyorum. (<i>Je pense que l'expérience est importante</i>)	4,00	1,15
H06. Öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları yönetme konusunda başarılıydı. (<i>L'enseignant a réussi à gérer les environnements d'apprentissage en présentiel et en ligne</i>)	4,25	0,75
H07. Çevrimiçi ve yüz yüze ortamlara ayrılan süre benim için uygundu. (<i>Le temps accordé pour les cours en présentiel et en ligne me convenait</i>)	3,60	1,34
H08. Dersin içeriği seviyeme uygundu. (<i>Le contenu du cours convenait à mon niveau</i>)	3,96	1,47
H09. Ders içeriği açık ve anlaşılırdı. (<i>Le contenu du cours était clair et compréhensible</i>)	4,00	1,18
H10. Ders içeriği planlı bir şekilde sunuldu. (<i>Le contenu du cours a été présenté de façon organisée</i>)	4,21	1,28
H11. Yüz yüze ve çevrimiçi olarak gördüğümüz içerik seçilen ortama uygundu. (<i>Le contenu du cours vu en ligne et en présentiel convenait au modèle choisi</i>)	3,71	1,15
H12. Her iki ortamın üstün özellikleri kullanıldı. (<i>Les points forts de chaque modèle ont été utilisés</i>)	3,35	1,16
H13. Sunulan öğrenme materyalleri benim için yeterliydi. (<i>Pour moi, le matériel didactique proposé était suffisant</i>)	3,46	1,13
H14. Kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknikleri içeriğin aktarılması için uygundu. (<i>Les méthodes et techniques choisies étaient convenables pour transmettre le contenu du cours</i>)	3,78	0,83
H15. Her iki ortamda aktarılan içerikte bir bütünlük vardı. (<i>Il y avait une cohésion dans le contenu des cours en présentiel et en ligne</i>)	3,57	1,16
H16. Hangi ölçütlere göre değerlendirileceğim önceden belirtildi. (<i>Les critères d'évaluations m'ont été annoncé au préalable</i>)	3,96	1,26
H17. Başarımla değerlendirilmesi için farklı değerlendirme teknikleri kullanılmaması isterim. (<i>J'aimerais que différentes techniques d'évaluation soient utilisées pour évaluer ma réussite scolaire</i>)	3,82	1,30
H18. Eğer ihtiyaç duyarsam sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım. (<i>Si je ressens le besoin, j'essaie de me retrouver avec mes camarades de classe</i>)	4,39	1,19
H19. Öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken zamanı iyi yönetebildim. (<i>J'ai réussi à gérer le temps quand je réalisais les activités d'apprentissage</i>)	2,96	1,17
H20. Neyi nasıl öğreneceğime kendim karar verdim. (<i>J'ai moi-même décidé ce que j'allais apprendre et comment j'allais l'apprendre</i>)	3,57	1,39

Lorsqu'on observe le tableau, on remarque que l'item H02 (« H02. L'enseignant avait la volonté de faire cours. ») et l'item H01 (« H01. L'enseignant a utilisé les environnements d'apprentissage en présentiel et en ligne d'une manière efficace. ») ont les deux moyennes les plus élevées ($\bar{x}=4,82$ et $\bar{x}=4,46$). Ces deux résultats démontrent que

l'enseignant a souvent bien joué son rôle d'enseignant, que les étudiants ont souvent apprécié le contenu proposé et son attitude envers eux. D'autres items en rapport avec le contenu et la méthode d'apprentissage de l'enseignant ont également des moyennes élevées, supérieur à 4 : les items H03 (« H03. Les conseils de mon instructeur étaient suffisants. ») et H10 (« H10. Le contenu du cours a été présenté de façon organisée. ») ont une moyenne de $\bar{x}=4,21$ et l'item H06 (« H06. L'enseignant a réussi à gérer les environnements d'apprentissage en présentiel et en ligne. ») une moyenne de $\bar{x}=4,21$. La moyenne de l'item H18 (« H18. Si je ressens le besoin, j'essaie de me retrouver avec mes camarades de classe. ») fait aussi partie des moyennes les plus élevées (et $\bar{x}=4,39$). Celle-ci prouve que les étudiants ressentent souvent le besoin de se retrouver avec leurs camarades. Parmi ces 20 items, nous remarquons qu'un seul item, l'item H19 (« H19 : J'ai réussi à gérer le temps quand je réalisais les activités d'apprentissage. »), a une moyenne inférieure à 3 ($\bar{x}=2,96$). Ce résultat nous fait comprendre que les étudiants ont souvent rencontré des difficultés pour la gestion du temps lors des activités proposés. Les moyennes des items H04, H12 et H13 ont aussi des moyennes basses. Effectivement, l'item H04 (« H04 : Je pense avoir mieux appris. ») a une moyenne de $\bar{x}=3,03$. Ce résultat met en évidence le fait que les étudiants n'apprennent pas mieux avec le modèle d'apprentissage mixte. Les moyennes ($\bar{x}=3,35$ et $\bar{x}=3,46$) des items H12 (« H12 : Les points forts de chaque modèle ont été utilisés. ») et H13 (H13 : Pour moi, le matériel didactique proposé était suffisant. ») montrent quant à elles que, selon les étudiants, les points forts de chaque modèle d'apprentissage (en présentiel et en ligne) ont rarement été exploités par les enseignants et que le matériel didactique proposé était souvent insuffisant. Ainsi, on comprend clairement que les apprenants apprécieraient travailler avec divers outils et matériels.

Pour finir, le tableau 3.10 montre les valeurs moyennes et écarts-types des 5 items en rapport avec les problèmes techniques.

Tableau 3. 10. *Les valeurs moyennes et écarts-types des problèmes techniques*

	Moyenne	Ecart-type
C08. Kendimi yalnız ve mutsuz hissettim. (<i>Je me suis senti(e) seul(e) et malheureux(euse)</i>)	2,67	1,44
C16. Verilen ödevleri zamanında teslim etmekte zorlandım. (<i>J'ai eu des difficultés à rendre les devoirs à temps</i>)	2,92	1,48
C23. Teknolojik altyapı nedeniyle sorun yaşadım. (<i>J'ai rencontré des difficultés en raison de l'infrastructure technologique</i>)	3,14	1,60
C24. Teknik anlamda zorluklar yaşadım. (<i>J'ai eu des difficultés techniques</i>)	3,14	1,53
C25. İnternet bağlantısı ile ilgili sorun(lar) yaşadım (<i>J'ai eu des problèmes de connexions</i>)	3,17	1,65

Dans cette dimension de l'échelle, les items évaluent les problèmes techniques lors des cours en ligne. Les moyennes basses doivent donc être interprétées positivement. En d'autres termes, plus la moyenne est basse moins le problème est important. Parmi ces 5 items, deux items ont une moyenne inférieure à 3 : l'item C08 (« C08 : Je me suis senti(e) seul(e) et malheureux(euse) ») et l'item C16 (« C16 : J'ai eu des difficultés à rendre les devoirs à temps. »). L'item 08 a une moyenne de $\bar{x}=2,67$ et l'item C16 une moyenne de $\bar{x}=2,92$. Ces résultats indiquent que lors des cours en ligne, les étudiants se sont rarement sentis seuls et ont rarement rencontré des difficultés à rendre les devoirs à temps. Selon les étudiants le problème le plus rencontré est le problème de connexion puisque l'item C25 (« C25 : J'ai eu des problèmes de connexions. ») a la moyenne la plus élevée ($\bar{x}=3,17$).

Pour conclure notre interprétation des résultats quantitatifs, nous avons vu que les données recueillies n'ont montré aucune distribution normale et plusieurs tests non paramétriques ont été appliqués. Le test de Friedman a été appliqué et la signification statistique a été trouvée pour ensuite effectuer la comparaison par paires. Les résultats pour les problèmes techniques et pour le modèle d'apprentissage en ligne se sont avérés similaires sans différences significatives, or toutes les autres comparaisons ont donné lieu à des différences importantes. Ensuite, le test de corrélation de Spearman a été appliqué et nous avons obtenu un résultat démontrant une corrélation positive et forte entre l'apprentissage en ligne et l'apprentissage mixte ($r=,605$) mais aussi une corrélation positive, moins forte, entre l'apprentissage en présentiel et l'apprentissage mixte ($r=,114$). Les corrélations entre les autres facteurs sont toutes négatives. Concernant les valeurs moyennes des facteurs, on remarque que le premier facteur de l'échelle, c'est-à-dire celui en rapport avec le modèle d'apprentissage en présentiel, obtient la moyenne la plus élevée

de toute l'échelle. En effet, celui-ci a une moyenne de $\bar{x}=4,63$, le deuxième étant en rapport avec le modèle d'apprentissage en ligne a une moyenne de $\bar{x}=2,50$, le troisième concernant le modèle d'apprentissage mixte reçoit une moyenne de $\bar{x}=3,85$ et enfin le quatrième facteur présentant les problèmes techniques a une moyenne de $\bar{x}=3,01$. Nous pouvons donc affirmer que les étudiants ont une préférence pour le modèle d'apprentissage en présentiel. D'ailleurs, l'item Y03 appartenant au premier facteur a la moyenne la plus élevée ($\bar{x}=4,85$) de toute l'échelle ce qui prouve explicitement que les apprenants apprennent mieux en présentiel qu'en ligne ou avec le modèle d'apprentissage mixte. Ensuite, lorsqu'on observe le facteur évaluant le modèle d'apprentissage mixte, on remarque qu'il a la deuxième moyenne la plus élevée avec une moyenne de $\bar{x}=3,85$. Ce résultat explique nettement qu'après le modèle d'apprentissage en présentiel, les étudiants préfèrent le modèle d'apprentissage mixte. Nous pouvons aussi dire que les apprenants préfèrent suivre des cours mixtes que des cours uniquement en ligne. Parmi les items possédant une moyenne élevée, 5 items (H02, H01, H03, H10, H06) sont en rapport avec le rôle de l'enseignant. Cela nous fait comprendre que les étudiants ont souvent apprécié la manière dont l'enseignant assurait les cours avec le modèle d'apprentissage mixte. Il n'est cependant pas possible de dire que l'enseignant a parfaitement joué son rôle puisque certains points ont été jugés souvent insuffisants comme le matériel didactique proposé. En ce qui concerne les problèmes techniques, on peut voir que les étudiants en ont parfois rencontré puisque la moyenne du facteur évaluant les problèmes techniques est de $\bar{x}=3,01$. Les étudiants affirment avoir eu parfois des problèmes de connexions. Enfin, la moyenne du facteur évaluant le modèle d'apprentissage en ligne démontre que le modèle d'apprentissage en ligne est le modèle le moins apprécié par les étudiants puisqu'on obtient une moyenne de $\bar{x}=2,50$ soit la moyenne la plus basse. De plus, trois items (C05, C09, C17) de ce facteur ont les moyennes les plus basses de toute l'échelle. La moyenne de l'item C17 prouve clairement que les étudiants ne pensent pas mieux apprendre. La moyenne de l'item C05 nous incite à penser que l'une des raisons pour laquelle les étudiants ne préfèrent pas l'apprentissage en ligne est plus particulièrement le problème de communication avec les camarades de classe. L'item 09 quant à lui nous pousse à dire qu'il est important de donner des responsabilités aux apprenants pour un bon apprentissage et pour la motivation.

3.2. Analyse de l'Entretien

Dans cette partie, nous procéderons à présent à la présentation des résultats issus de l'analyse qualitative des entretiens semi-dirigés. Pour cela nous avons réalisé une analyse de contenu. Les données similaires ont donc été rassemblées sous des thèmes et sous-thèmes pour ensuite les interpréter. Pendant l'entretien, 5 questions ouvertes ont été adressées aux participants. Les réponses à celles-ci ont permis de définir les opinions des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte.

3.2.1. Présentation des résultats qualitatifs

Pour l'interprétation des résultats qualitatifs, les réponses des étudiants seront présentées par l'ordre des questions dans un tableau comportant des thèmes ou des mots clés.

Tableau 3. 11. Les réponses à la question "Que pensez-vous du modèle d'apprentissage mixte ?"

Opinions positives	
Efficace pour la production orale en ligne	P2
Repos	P2, P4
Matériels en ligne pédagogiques	P2
Utile	P2
Pandémie	P1, P5
Révision	P1
Opinions négatives	
Inefficace	P1, P5
Cours en présentiel insuffisants	P3, P4
Manque de motivation	P4
Moins d'interaction	P1, P5, P4, P6
Problèmes techniques	P1, P5
Reduction des heures de cours	P1
Difficulté d'apprentissage	P2, P6
Difficulté de concentration	P6
Anxiété	P6

Dans le tableau ci-dessus, les réponses à la question « Que pensez-vous du modèle d'apprentissage mixte ? » sont exposées. Nous avons choisi de les diviser en deux parties ; la première comporte les opinions positives alors que la deuxième les opinions négatives. La majorité des opinions exprimées sont négatives à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Effectivement, seulement 4 participants ont eu des propos positifs (P2, P4, P1, P5). Cependant, on remarque que ces participants ont aussi évoqué des opinions négatives. Le reste des participants n'ont eu que des opinions négatives (P3, P4, P6).

En ce qui concerne les opinions positives voici la réponse du participant 2 évoquant l'efficacité pour la production orale en ligne :

P2 : « [...] konuşma anlamında çok daha faydalı çünkü konuşmaktan başka hiçbir çaren yok. » (pour la production orale, c'est efficace parce que tu n'as pas d'autre choix que de parler.)

Les participants 2 et 4 affirment aussi que c'est bien car on peut se reposer pendant les jours où il y a des cours en ligne :

P2 : « Ve her gün yüz yüze olsa fiziksel olarak da çok fazla yorulacağız o yüzden hem dinlenip hem de onlinedan şey yapmamız da güzel. İkisinin aynı anda olması güzel. » (Aussi, si c'était tous les jours en présentiel nous serons trop fatigués c'est pour ça, c'est bien que nous nous reposions et que ce soit en ligne à même temps. C'est bien que ce soit les deux à même temps.)

P4 : Ben de yüz yüze eğitimden yanayım. Hatta haftanın 5 günü yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum ama online eğitimin de aslında şöyle bir avantajı var belki de 5 gün yüz yüze okula gelsek bu sefer motivasyonumuz hafta sonuna doğru çok düşebilir. Şöyle olabilirdi hafta ortasında mesela çarşamba günü online olup diğer günleri ful yüz yüze yapabiliriz. Online olduğu günde biraz daha evde kalıp, izole olup belki bir motivasyon kazanabiliriz. Hani bir mola gibi. ((Moi aussi je préfère l'enseignement en présentiel. Je pense même que les 5 jours de la semaine doivent être en présentiel mais l'enseignement en ligne a un avantage. Si peut-être nous venions à l'école 5 jours par semaine cette fois-ci, notre motivation peut beaucoup baisser vers la fin de la semaine. On peut par exemple faire cours en ligne en milieu de semaine, le mercredi, et les autres jours en présentiel au lieu de tous les jours aller à l'école. Le jour où c'est en ligne on peut peut-être être motivé en restant un peu à la maison, en s'isolant. Comme une pause.)

Un autre propos positif du participant 2 est en rapport avec le matériel en ligne pédagogiques :

P2 : « Bir de elinin altında internet olduğu için, hocanın da elinin altında internet olduğu için sınırsız sayıda materyal var o yüzden bence çok faydalı. » (Aussi, puisque le professeur et nous même avons Internet à portée de main, nous avons un nombre illimité de matériels, c'est pour ça que c'est efficace.)

Il est ici important de préciser que pour le participant 2 le modèle d'apprentissage mixte est utile :

P2 : « Bence çok faydalı. » (A mon avis c'est très efficace.)

Les participants 1 et 5 affirment quant à eux que le modèle d'apprentissage mixte a été une bonne résolution pour la période de pandémie :

P1 : « Tamamen online olmasından ise harmanlanmış olması bu dönemde daha iyi. » (En cette période, c'est mieux que ce soit mixte que tout en ligne.)

P5 : « Yani şimdi Coronadan dolayı böyle yapmak iyidir. » (A cause du corona c'est mieux de faire ainsi)

Pour finir avec les opinions positives, le participant 1 explique que les cours en ligne permettent de réviser et de s'exercer :

P1 : « [...] öğrenme işi yüz yüze pekiştirme işi onlineda daha iyi oluyor [...], öğrendiğimiz şeyi pekiştirmek istiyorsak eğer bence eğer dil konusunda Fransızca üstünden gidersek bence online daha iyi. » ([...] l'apprentissage est mieux en présentiel et le renforcement en ligne [...] si nous voulons renforcer ce que nous avons appris, si c'est pour une langue étrangère, pour le français à mon avis en ligne c'est mieux.)

Concernant les opinions négatives, il en ressort 9 différents thèmes. Les participants 1 et 5 soulignent l'inefficacité du modèle d'apprentissage mixte :

P1 : « Genel olarak öğrenme açısından yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünmüyorum. » (De manière générale concernant l'apprentissage je ne pense pas que ce soit aussi efficace qu'en présentiel.)

P5 : « [...] ama bence yani eskiden de Türkçe öğrendim, İngilizce öğrendim bence dil öğrenirken yüz yüze öğrensek daha iyi olur diye düşünüyorum. » (J'ai déjà appris le turc et l'anglais auparavant et à mon avis je pense que c'est mieux d'apprendre une langue en face à face)

Les participants 3 et 4 affirment que les cours en présentiel sont insuffisants :

P3 : Açıkçası daha fazla ders olması gerektiğini düşünüyorum yüz yüze olarak çünkü online çok fazla verim alınamıyor ve yabancı dil bölümünde olduğumuz için de online olarak çok fazla verim alamıyoruz açıkçası. O yüzden ben daha fazla yüz yüze ders olması gerektiğini ve daha iyi olacağını düşünüyorum. (Honnêtement je pense qu'il devrait y avoir plus de cours en présentiel parce que ce n'est pas très efficace en ligne. Aussi puisque nous sommes dans

le département de langue étrangère, honnêtement ce n'est pas très efficace en ligne. C'est pour ça que je pense qu'il devrait y avoir plus de cours en présentiel et que ce serait mieux.)

P4 :  y le olabilirdi hafta ortasında mesela  ar amba g n  online olup diđer g nleri ful y z y ze yapabiliriz. Online olduđu g nde biraz daha evde kalıp, izole olup belki bir motivasyon kazanabiliriz. Hani bir mola gibi. Mesela her g n okula gelmek yerine ama tabii ki y z y ze eđitim daha verimli oluyor. (On peut par exemple faire cours en ligne en milieu de semaine, le mercredi, et les autres jours en présentiel au lieu de tous les jours aller   l' cole. Le jour où c'est en ligne on peut peut-être être motivé en restant un peu   la maison, en s'isolant. Comme une pause. Mais l'enseignement en présentiel est bien sûr plus efficace.)

Le participant 4 exprime aussi un manque de motivation :

P4 : Bir de Fransızca biraz  ey, mimiđi  ok olan bir dil, biraz onu  ok gerektiriyor. Hocaları konu urken g rmek,  ok daha verimli  ok daha insana bir  eyler katıyor o mimikleri duyguları falan. Online derste hani bazen hocalar da kamera a mıyor m saitlik durumuna g re sadece dijital bir platformda ruhsuz oluyor yani, motivasyon olmuyor. (Aussi, le français est une langue qui a beaucoup de mimiques. Voir les professeurs parler c'est plus efficace,  a apporte des choses, les mimiques, les sentiments et tout ça. Dans les cours en ligne parfois les professeurs n'activent pas leur caméra selon leur disponibilité, mais sur une plateforme digitale c'est sans âme, il n'y a pas de motivation.)

Les participants 1, 5, 4, 6 ont également souligné le problème d'interaction pendant les cours en ligne :

P1 : « [...] y z y ze de etkile ime giriyoruz, i te hem arkadaşlarımızla hem hocalarımızla etkinlikler falan filan yapıyoruz y z y zede ». (en présentiel nous entrons en interaction avec nos amis et notre professeur, on fait des activités.)

P5 : «   nk  hocayla daha iyi konu abiliyoruz (y z y ze dersleri kastediyor) ». (Nous pouvons mieux parler avec le professeur (pendant les cours en présentiel).)

P4 : ...yani duyguyu biraz daha iyi yansıtđı için hocalar ve biz birbirimizle konu urken en azından ne hissettiđimizi birbirimize g sterebiliyoruz sınıfta. Hani  eyi anlayabiliyoruz bu nasıl ve nerde kullanılır. Hani dijital bir ortamda sadece bir yazı metni okuyormu  gibi konu uyoruz sanki ister istemez. (En classe au moins nous pouvons nous montrer ce que nous ressentons. Nous pouvons comprendre comment et où s'utilise la chose. Dans une plateforme digitale nous parlons, sans le vouloir, comme si nous lisions un texte.)

P6 : « [...] hocayla o bađı yakalayamıyorum rahat a konu amıyorum. » (Je n'arrive pas   créer un lien avec le professeur je n'arrive pas   parler tranquillement.)

Les participants 1 et 5 attirent aussi l'attention sur les problèmes techniques :

P1 : « Online olduğu için bazıları bağlanamıyor, bazıları teknolojik aksaklık falan yaşıyor o yüzden tam şey olmuyor... » (Puisque c'est en ligne certains n'arrivent pas à se connecter, certains ont des problèmes techniques c'est pour ça que ce n'est pas assez...)

P5 : « Zoom ile yaparken şey bağlantı sıkıntısı oluyor ya da mikrofon ya da bilgisayarda sıkıntı oluyor. Yüz yüze olsa daha iyi olur. » (Quand nous utilisons Zoom, il y a un problème de connexion, il a un problème de micro ou sur l'ordinateur. Ça serait mieux si c'était en présentiel.)

Le participant 1 évoque de plus la réduction des heures de cours :

P1 : « Ders saatleri de azaldı bizim. Normalde mesela 26 saati galiba toplamda şu an 20 saate düştü harmanlanmış şekilde biraz kötü. » (Le nombre d'heures de cours a aussi diminué. Normalement nous avons par exemple 26 heures de cours au total je crois mais en ce moment ça a diminué à 20 heures pour les cours mixtes, c'est un peu dommage.)

Les participants 2 et 6 expriment quant à eux la difficulté d'apprentissage de compréhension pendant les cours en ligne :

P2 : « Onlineda öğrenmek benim için şahsen daha zor. » (Personnellement pour moi il est plus difficile d'apprendre en ligne.)

P6 : « ben daha çok yüz yüze eğitimi tercih ettiğim için ben kendime göre bulmuyorum çünkü ben yüz yüze daha iyi anlayabiliyorum. » (Puisque je préfère l'enseignement en présentiel, je ne trouve pas que c'est pour moi parce que moi je comprends mieux en face en face.)

La difficulté de concentration a aussi été mise en évidence par le participant 6 :

P6 : çevrim içi olduğunda benim dikkatim başka şeylere kayabiliyor çünkü etrafta daha fazla... Mesela sınıfta olduğum derste ile çevrimiçi gördüğüm derste şeyim aynı olmuyor öğrendiklerim çünkü dikkatim çok dağılıyor. Ve hocalarla o bağı yakalayamama durumu da var. (Quand c'est en ligne mon attention est attirée par d'autres choses parce qu'autour il y a plus.... Par exemple mes apprentissages pendant le cours en classe et le cours en ligne ne sont pas les mêmes parce que je suis trop distraite.)

Pour finir, le participant 6 a de plus exprimé l'anxiété pendant les cours en ligne :

P6 : « Yüz yüze olduğunda insanlarla çok rahat bir şekilde konuşabiliyorum ama zoomda gerildiğimde bazı cevapları falan bile veremiyorum çünkü yanlış yapmaktan korkuyorum, cevap veremiyorum. » (En face à face je peux aisément parler avec les personnes mais sur zoom quand je stresse je n'arrive même pas à répondre parce que je crains de donner une mauvaise réponse, je n'arrive pas à répondre.)

Ainsi, d'après les réponses obtenues, il est possible de dire que les participants ont une attitude plutôt négative à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Effectivement, de nombreuses opinions montrent l'inefficacité de ce modèle comme le manque d'interaction pendant les cours en ligne, importante pour l'apprentissage d'une langue étrangère selon les étudiants. En effet, le problème d'interaction lors des cours en ligne a été l'argument le plus cité par les participants.

Tableau 3. 12. *Les réponses à la question "Selon vous, quelles compétences et composantes linguistiques le modèle d'apprentissage mixte vous a-t-il aidé à développer ?"*

Développement des compétences et composantes linguistiques	
Production orale (en présentiel)	P3, P4, P5
Production orale (en ligne)	P1, P2
Compréhension orale (en présentiel)	P5
Toutes les compétences (en présentiel)	P6

Le tableau 3.12. ci-dessus montre les réponses des participants à la question "Selon vous, quelles compétences et/ou composantes linguistiques le modèle d'apprentissage mixte vous a-t-il aidé à développer?". Leurs réponses varient en fonction des compétences et composantes que les participants pensent avoir amélioré grâce au modèle d'apprentissage mixte.

Les participants 3, 4 et 5 évoquent avoir développé la production orale pendant les cours en présentiel :

P3 : « Konuşma becerisi için daha fazla yardımcı oldu, yüz yüze derslerde daha çok çünkü farklı arkadaşlarımla farklı bilgiler kattık birbirimize o yüzden konuşma becerimi daha fazla geliştirdi. » (Ça ma plus aidé pour la compétence orale, plus pendant les cours en présentiel parce qu'avec mes amis nous nous sommes échangé différentes connaissances c'est pour ça que ça a plus développé ma compétence orale.)

P4 : « Konuşma kesinlikle (...) yüz yüzedeki konuşma daha ağırlıklı tabii, online sadece etkinlikler yapıyoruz genelde. » (La production orale certainement (...) en présentiel c'est essentiellement de l'oral bien sûr, en ligne on fait uniquement des activités en général.)

P5 : « Konuşma ile dinleme. Yüz yüzedeki. » (La production orale et la compréhension orale en présentiel.)

Les participants 1 et 2 affirment aussi avoir développé la production orale mais pendant les cours en ligne :

P1 : Uzaktan olduğunda daha çok konuşmak zorundasın, yazmaktan daha çok konuşmak o yüzden konuşmaya katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Onun dışında diğer yazma, dinleme gibi etkinlikler biraz zor oluyor yani teknoloji gerektiren ama konuşmada bir artışının olduğunu düşünüyorum çünkü kaçamazsın yani yüz yüzesin. (Quand c'est à distance tu es plus obligé de parler, en ligne c'est plus de l'oral que de l'écrit donc je pense que ça aide à développer la compétence orale. A part ça, les autres activités comme la production écrite, la compréhension orale c'est plus compliqué c'est-à-dire qui nécessite la technologie mais je pense que ça apporte un plus pour la production orale parce que tu ne peux pas en échapper, tu es face à face.)

P2 : Kesinlikle konuşma. Online. Çünkü online cidden hiçbir şansımız yok yani konuşmaktan başka çünkü hep bir iletişim içinde olmak zorundasın ki çünkü kimi zaman kameramız bozuluyor hocaya orda olduğumuzu teyit ettirmek için sürekli konuşmak zorundayız. (La production orale certainement. Parce qu'en ligne vraiment tu n'as pas d'autre choix que de parler parce que tu es toujours obligé d'être en communication parce qu'il arrive que notre caméra ne fonctionne plus et on est sans arrêt obligé de parler pour montrer au professeur qu'on est présent.)

Le participant 5 souligne avoir développé la compréhension orale en présentiel :

P5 : Konuşma ile dinleme. Yüz yüzedeki. Mesela sınıfta dinleme yaparken daha iyi duyabiliyoruz. Hatta bazen sesler kısılıyor yoksa bazen hiç gelmiyor (...) benim mikrofonda sıkıntı vardı o yüzden bazen de hocaya bir şey söylediğimde bazen duyamıyor sınıfta olunca daha iyi. (La production orale et la compréhension orale en présentiel. Par exemple quand on fait de la compréhension orale on entend mieux. Même que parfois on entend très peu ou pas tout (...) j'avais des problèmes de micro c'est pour ça que le professeur n'entend pas parfois, c'est mieux en classe.)

Le participant 6 défend avoir développé toutes les compétences pendant les cours en présentiel :

P6 : ... yüz yüze daha iyi oluyor bence yazma falan. Yüz yüze girdiğim şeylerde daha yüksek puan alıyorum mesela (...) mesela geçen sene online gördüm geçen sene onlineda kaldım şu anda yüz yüze gördüğüm eğitim beni daha farklı bir yere şey yaptı hani daha iyi bir yere getirdi şu anda daha fazla bilgiye sahibim. (... en présentiel c'est mieux la production écrite et tout ça. J'ai de meilleures notes en présentiel (...) par exemple l'an dernier j'ai eu des cours en ligne et j'ai redoublé. En ce moment, l'enseignement en présentiel m'a permis de prendre une meilleure place et en ce moment j'ai de meilleures connaissances.)

La moitié des participants expliquent que les cours en présentiel ont permis de développer la compétence orale. Deux autres étudiants évoquent cependant que cette compétence a été développée pendant les cours en ligne. Le participant 5 quant à lui pense que les cours en présentiel permettent le développement de la compréhension orale en plus de la production orale. Le participant 6 pense que les cours en ligne ne l'aident pas à améliorer ses compétences linguistiques.

Tableau 3. 13. Les réponses à la question "Quels sont selon vous les avantages et/ou les points forts du modèle d'apprentissage mixte ?"

Les avantages et les points forts du modèle d'apprentissage mixte	
Conditions sanitaires	P3, P6
Motivation à participer aux cours en présentiel	P4
Apport pour la production orale	P1, P2
Compétences informatiques	P1
Accessibilité à divers outils	P1
Rapidité et facilité grâce à Internet	P1
Gain de temps	P2
Repos (cours en ligne)	P6
Faire connaissance face à face	P6

Le tableau 3.13. regroupe les réponses des participants à la question "Quels sont selon vous les avantages et les points forts du modèle d'apprentissage mixte ? ». Les réponses varient en fonction des avantages que le modèle d'apprentissage mixte possède selon les participants comme pour les conditions sanitaires, l'envie pour les cours en présentiel, l'apport pour la production orale, pour la technologie, l'accessibilité à divers outils, la rapidité et la facilité grâce à Internet, l'avantages du gain de temps et le repos lors des cours en ligne et puis en fin l'avantage de faire connaissance face à face avec les personnes lors des cours en présentiel.

L'avantage du modèle d'apprentissage mixte pour les conditions sanitaires a été évoqué par les participants 3 et 6 :

P3 : « Corona bakımından daha avantajlı, çok fazla insanlarla yüze yüze gelmiyoruz. » (C'est avantageux par rapport à la corona, on ne se retrouve pas face à face avec les gens.)

P6 : « Şu an corona olduğu için corona riski bir tik daha az. (Puisqu'il y a la corona en ce moment, le risque peut être un peu empêché.)

Le participant 4 exprime que le modèle d'apprentissage mixte motive à participer aux cours en présentiel :

P4 : « Online günler yüz yüze olan günler için bir heves bırakıyor diyebilirim. » (Je peux dire que les jours en présentiel laissent une envie pour les autres jours.)

Les participants 1 et 2 défendent quant à eux que ce modèle d'apprentissage est un avantage pour la production orale :

P1: « Konuşmak zorundasın konuşmaya bir katkı. Özellikle Fransızca öğreniyorsan hani bir katkısı oluyor. » (Tu es obligé de parler, c'est un apport pour la communication. Surtout si tu apprends le français ça t'apporte quelque chose.)

P2 : [...] onlineda cidden hiçbir şansımız yok yani konuşmaktan başka çünkü hep bir iletişim içinde olmak zorundasın ki çünkü kimi zaman kameramız bozuluyor hocaya orda olduğumuzu teyit ettirmek için sürekli konuşmak zorundayız bu benim için bir avantaj güzel bir şey. (... en ligne vraiment tu n'as pas d'autre choix que de parler parce que tu es toujours obligé d'être en communication parce qu'il arrive que notre caméra ne fonctionne plus et on est sans arrêt obligé de parler pour montrer au professeur qu'on est présent, ça c'est un avantage pour moi c'est quelque chose de bien.)

Le participant 1 met aussi en avant l'idée que ce modèle d'apprentissage aide à développer les compétences informatiques :

P1 : [...] teknolojik açıdan olanakları zorluyorsun yani nasıl yapabileceğini o ödevi göndermenin daha farklı yolunu öğreniyorsun, internet kullanımını daha aktif kullanıyorsun, uygulamalar oluyor uygulamaları daha farklı kullanmayı öğreniyorsun ne bileyim bizim en çok yaptığımız Zoom'da break-out bilmem ne falan var mesela onu baya kullanıyoruz ve ben öyle bir özellik olduğunu bilmiyordum yani şeye gelene kadar. Bunun gibi yani. Sadece Zoom üzerinden değil farklı uygulamalarda da yani biraz teknolojiyi zorluyorsun yani. (Sur le plan technologique tu forces les opportunités c'est à dire comment tu peux faire, tu apprends les différentes façons de rendre un devoir, tu utilises plus activement Internet, il y a des applications tu apprends à utiliser les applications différemment je ne sais pas nous ce que nous faisons le plus sur Zoom c'est le break-out ou je ne sais quoi par exemple ça nous

l'utilisons vraiment beaucoup et moi je ne savais pas qu'une fonctionnalité comme ça existait jusqu'à ce que je vienne... Comme ça quoi. Pas seulement sur Zoom sur différentes applications aussi tu forces un peu la technologie.)

Le participant 1 affirme de plus que le modèle d'apprentissage mixte offre une accessibilité à divers outils :

P1 : [...] teknolojiyi kullandığında daha çok materyalin oluyor birden fazla şeye ulaşmış oluyorsun bu açıdan iyi yani. Hem öğretmen hem öğrenci açısından çünkü öğretmen de öğretmeye çalışacak onun da mesela materyale ihtiyacı var, öğrenci zaten öğrenmesi gerekiyor o da ne kadar çok şey gördü o kadar iyi. (quand tu utilises la technologie tu as plus d'outils tu as accès à plus d'une chose, de ce côté-là c'est bien. Pour le professeur mais aussi pour l'apprenant parce que le professeur aussi va essayer d'apprendre lui aussi a besoin de beaucoup plus d'outils. L'apprenant de toute manière il doit apprendre et pour lui plus il voit de choses plus c'est mieux)

Dans les propos du participant 1, nous pouvons aussi remarquer le thème de la rapidité et de la facilité des cours en ligne :

P1 : [...] etkinlik yapmamız gerekiyor, bir konuyu anlamıyoruz ve hemen anlık internetten herhangi bir etkinlik bulup onu yapabiliyoruz mesela hani topluca sınıfta olsak belki onu çıkartmak gerekecek onu bulmak gerekecek ama orda bir anda WhatsApp'a gönderiyor oraya buraya gönderiyor falan bir şekilde o elimize hemen ulaşıyor o etkinliği yapabiliyoruz o anda o da iyi bir şey. (quand nous devons faire une activité et que nous ne comprenons pas une leçon de suite nous trouvons un exercice quelconque et nous le faisons par exemple si nous étions en classe en groupe il aurait fallu l'imprimer, le trouver mais en ligne très vite il l'envoie sur WhatsApp. D'une manière ou d'une autre nous pouvons avoir accès à l'exercice et ça c'est quelque chose de bien.)

Le participant 2 affirme que le modèle d'apprentissage permet un gain de temps :

P2 : [...] konuşma aktivitelerini, grup aktivitelerini illa her gün bir sınıfta veya dışarıda buluşulup değil de onlineda break-out'ta bunları yapıyoruz mesela onun için bir efor sarf etmemize gerek kalmıyor hemen internet üzerinden yani online ders üzerinden yapabiliyoruz. (les activités de production orale, les activités de groupe nous les faisons en break-out en ligne au lieu de les faire en classe ou dehors, nous n'avons pas besoin de faire un effort pour ce genre de choses, nous pouvons de suite les faire sur Internet c'est-à-dire pendant les cours en ligne.)

Quant au participant 6, lui, évoque que le modèle d'apprentissage mixte permet de se reposer pendant les cours en ligne :

P6 : Online günlerde günümün geri kalanı bana kalabiliyor. Kendime vakit ayırabiliyorum online olduğunda. Yüze yüze olduğu günler sabah 9'dan 3'e 4'e kadar 6 saat oluyor ve ondan sonra yorgun oluyorsun ve gelip yattırıyorsun. (L'avantage c'est que les jours en ligne le reste de la journée est à moi. Je peux avoir du temps pour moi quand c'est en ligne. Les jours en présentiel c'est de 9 heures du matin à 3, 4 heures ça fait 6 heures et après tu es fatigué tu rentres tu t'allonges.)

Le participant 6 explique aussi que ce modèle d'apprentissage permet de faire connaissance en face à face avec les professeurs, ce qui n'est pas possible avec un apprentissage entièrement en ligne :

P6 : « geçen sene tanışamamıştım mesela hocalarımla bu sene tanıştım hocalarımla falan bence bu bir avantaj çünkü ben insanlarla tanışmayı çok severim. » (l'an dernier je n'avais pas pu faire connaissance avec mes professeurs par exemple cette année j'ai fait connaissance avec mes professeurs et tout ça à mon avis ça c'est un avantage parce que moi j'aime beaucoup faire connaissance avec les gens.)

Pour cette question, il est important de préciser que seulement un participant (P5) pense que le modèle d'apprentissage mixte n'a pas d'avantage.

P5 : « *Bence çok avantajları yok yani online öğrenince.* » (Selon moi il n'y a pas beaucoup d'avantage quand nous apprenons en ligne.)

Les autres participants ont chacun évoqué au moins un avantage. Le participant 3 a expliqué tout comme le participant 6 que ce modèle est un avantage pour la situation dans laquelle nous nous trouvons, soit la situation de crise sanitaire dû à la covid. Le participant 4 a mis en avant l'idée que les cours en ligne suscitent une motivation à participer aux cours en présentiel. Le participant 1 est celui qui a évoqué le plus d'avantages. En effet, il a expliqué que les cours en ligne leur permettaient de développer leurs pratiques concernant la technologie. De plus, comme le participant 2, il pense que ces cours les poussent à la communication. Le participant 1 a aussi ajouté l'avantage de l'accessibilité à divers outils mais aussi la rapidité et la facilité à réaliser des exercices dans le milieu du web. Pour le participant 2, il y a aussi l'avantage d'effectuer des travaux de groupe en ligne, ce qui évite de se retrouver en dehors de la classe avec les autres membres du groupe. Le participant 6, quant à lui, a énoncé l'avantage d'avoir du temps pour soi lors des jours où il a des cours en ligne.

Tableau 3. 14. Les réponses à la question "Quels sont selon vous les désavantages et/ou les points faibles du modèle d'apprentissage mixte ?"

Les désavantages et les points faibles du modèle d'apprentissage mixte	
Loin du milieu social	P3
Anxiété	P3
Mauvaise répartition des cours	P4, P3, P6
Problèmes techniques	P1, P2
Passivité en ligne	P1, P2
Moins de motivation	P5, P4, P3

Dans le tableau 3.14 les réponses des participants à la question « Quels sont selon vous les désavantages et les points faibles du modèle d'apprentissage mixte ? ». Les réponses varient en fonction des désavantages du modèle d'apprentissage mixte.

Le participant 3 explique que le modèle d'apprentissage mixte présente un désavantage pour le milieu social :

P3 : « Dezavantajı bence daha sosyal ortamı olması gerekiyor bence üniversitenin o yüzden yüz yüze derslerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. » (Le désavantage à mon avis c'est que l'université doit être un milieu social c'est pour ça que je pense qu'il devrait y avoir plus de cours en présentiel.)

Ce participant exprime aussi que les cours en ligne peuvent entraîner de l'anxiété chez les étudiants pendant les cours en ligne, ce qui est un des points faibles du modèle d'apprentissage mixte selon lui :

P3 : « Kamera olmasa da yani ben kendi açımdan değil de sınıftaki diğer insanlar için söyleyeyim bir hocanın bir soru sorduktan sonra sessizlik oluyor herkesin dikkati sende oluyor çok kötü oluyor. » (Même s'il n'y pas la caméra, je vais dire ça pas pour moi mais pour les autres personnes de la classe, quand un professeur pose une question il y a le silence et tout le monde a son attention sur toi, c'est terrible.)

En ce qui concerne la répartition des cours, les participants 4,3 et 6 expriment que les cours sont mal répartis et aimeraient qu'ils y aient plus de cours en présentiel :

P4 : « Biraz daha çok olabilirdi yüz yüze günler. » (Il y aurait pu y avoir plus de cours en présentiel.)

P3 : « [...] yüz yüze derslerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. » (je pense qu'il devrait y avoir plus de cours en présentiel.)

P6 : « [...] ben yüz yüze derslerde daha iyi anlıyorum o yüzden daha az online ders olursa daha iyi olur. » (Moi je comprends mieux pendant les cours en présentiel ce serait donc mieux qu'il y ait moins de cours en ligne.)

Les réponses des participants 1 et 2 nous ont aussi montré que selon eux un des désavantages du modèle d'apprentissage mixte est les problèmes techniques :

P1 : « Bağlantı problemi. Eğer öğrencinin değil de öğretmenin bağlantı problemi varsa o ders komple gidiyor yani en büyük herhalde problem budur. » (Le problème de connexion. Pas l'étudiant mais si le professeur a un problème de connexion le cours est annulé donc c'est sûrement le plus gros problème.)

P2 : ... kimi zaman çok fazla teknolojik arıza veya internet falan o tür arızalar çok oluyor ve bir öğrenci düştü mü tüm ders kayıyor yani onun gelmesi bekleniyor hoca onu almak için uğraşiyor ayrı bire efor sarf ediyor onun için bir süre geçiyor o bir dezavantaj bence ve kimi zaman böyle yüz yüze anlaşabilecek konuları onlinedan anlatıyorlar o bazen anlaşılıyor öyle bir dezavantajı var. (... parfois il y a beaucoup trop de problèmes technologiques ou Internet et tout ça, il y a beaucoup ce genre de problèmes et quand un étudiant perd sa connexion tout le cours est perturbé, on attend qu'il arrive, le professeur essaie de le reprendre, il fait un effort en plus pour lui et un certain temps passe ça c'est un désavantage à mon avis et parfois ils expliquent en ligne une leçon qui peut être comprise en présentiel parfois on ne comprend pas, ça a un désavantage comme ça.)

Un autre désavantage cité par ces participants (P1, P2) est la passivité pendant les cours en ligne :

P1 : Yüz yüze biraz öğrenciye kalıyor mesela 50% öğrenci 50% öğretmen olabiliyor dersin paylaşımı ama online olduğu zaman dersin bütün gidişatı öğretmene bağlı çünkü yani benim yapabileceğim bir şey yok. Bütün dersleri planlayıp gelmesi gerekiyor ki bizi yönlendirebilsin. Pasif kalıyoruz yani. (En présentiel ça reste un peu à l'étudiant par exemple le partage du cours c'est 50% pour l'étudiant et 50% pour le professeur mais quand c'est en ligne le déroulement du cours dépend du professeur parce que moi je ne peux rien faire. Il doit venir en cours en ayant planifié tous ses cours pour pouvoir nous guider. Nous sommes passifs.)

P2 : « daha çok katılım sağlamamız için etkinlik koyabilirler online eğitimde » (ils pourraient mettre plus d'activités pour l'enseignement en ligne pour que nous puissions

plus participer.) « sadece sorduğu sorulara cevap veriyoruz etkinlik olmadığı zaman böyle oturuyoruz yani etkinlik sayısı arttırılabilir. » (... on répond juste aux questions qu'il pose quand il n'y a pas d'activités on s'assoit comme ça, le nombre d'activités peut être augmenté.)

Pour finir avec le dernier thème, trois participants (P5, P4, P3) expliquent qu'avec le modèle d'apprentissage mixte ils sont moins motivés :

P5 : « Online ders olunca yani... normalde gidersen mesela saat 7 gibi kalkıyorum ama online ders olunca saat 9'da kalkıyorum yani çok iyi olmuyor. » (Quand on a cours en ligne... quand c'est normal par exemple je me lève à 7 heures mais quand on a cours en ligne je me lève à 9 heures et ce n'est pas très bien.)

P4 : « [...] mecbur kalkmak zorundasın sabah yüz yüze geldiğin günlerde açılıyorsun yani evden çıkana kadar benim uyukum açılıyor çok az uyumadıysam. » ([...] tu es obligé de te lever le matin pour les jours en présentiel, je me sens éveillé jusqu'à ce que je sorte de la maison si j'ai bien dormi.)

P3 : « [...] sabahları zor oluyor. » (Les matins c'est difficile.)

Tous les participants pensent que le modèle d'apprentissage mixte a des désavantages. Trois participants (P4, P3, P6) pensent que les cours sont mal répartis, Deux participants (P1, P2) expliquent que les désavantages sont les problèmes techniques et les activités en ligne qui ne permettent pas une participation active de l'apprenant et dans lequel le contrôle est au professeur (P1). Pour le participant 3 le modèle d'apprentissage mixte a le désavantage de limiter les interactions sociales et de créer de l'anxiété lors des cours en ligne. Enfin, les participants 5, 4 et 3 expliquent aussi qu'il est difficile pour eux de participer à un cours en ligne le matin.

Tableau 3. 15. Les réponses à la question "Quelles sont vos suggestions pour le modèle d'apprentissage mixte ?"

Les suggestions pour le modèle d'apprentissage mixte	
Répartition des heures de cours	P6, P3, P1, P2
Evaluation en ligne	P6
Interaction avec des natifs	P4
Choix des activités	P4, P2, P5, P6
Système de gestion de l'apprentissage	P1, P2
Accompagnement	P1

Le tableau 3.15 montre les réponses des participants à la question « Quelles sont vos suggestions pour le modèle d'apprentissage mixte ? ».

Les participants 6, 3, 1 et 2 ont des suggestions pour la répartition des heures de cours :

P6 : Haftada 3-4 gün gidebiliriz yani her şekilde 20 saat olur. Bence harmanlanmış eğitim şu an zorunlu olması gerekiyor evet [...] ama online ders 2 saat göreceğimize 4 saat 4 saat iki gün gidebiliriz okula benim için sorun değil en azından hem yüz yüze öğrenmiş olacağım hem de saat sıkıntısı olmayacak kafam karışmayacak ben böyle olmasını isterdim [...]. (A mon avis on peut y aller 3-4 jours, d'une manière ou d'une autre ça fera 20 heures. A mon avis, en ce moment oui l'enseignement mixte doit être obligatoire [...] mais par exemple au lieu d'avoir 2 heures on peut aller à l'école 4 heures et 4 heures ce n'est pas un souci pour moi au moins j'apprendrais en présentiel et il n'y aura pas de problème d'heure, je ne serai pas perturbé, moi j'aimerais que ce soit comme ça.)

P3 : « Online derslerin en aza indirilmesi olabilir önerim. » (Ma suggestion serait de diminuer le plus possible les cours en ligne.)

P1 : « 3'e 2 mesela sürekli devam edebilir 3 gün yüz yüze 2 gün uzaktan bence çok iyi olabilir yani. » (on peut tout le temps continuer 3 à 2, 3 jours en présentiel et 2 jours en distanciel, à mon avis ça pourrait être très bien.)

P2 : « 2 gün okul yani 2 gün yüz yüze 3 gün online yerine 3 gün yüz yüze 2 gün online olabilir bence. » (à mon avis au lieu de 2 jours d'école c'est-à-dire 2 jours en présentiel 3 jours en ligne, il pourrait y avoir 3 jours en présentiel et 2 jours en ligne.)

Le participant 6 a, quant à lui, suggéré de faire des évaluations en ligne :

P6 : « Online görüyoruz da neden online sınava girmeyelim ki. » (Pourquoi pas avoir des évaluations en ligne si nous avons des cours en ligne.)

Le participant 4 évoque qu'il serait intéressant d'interagir avec des natifs :

P4 : Bir şekilde bir imkan yaratılıp yabancı öğrencilerle temas kurabiliriz. Online veya yüz yüze hiç fark etmez. Belki bu konuda biraz şey olabilirdi bir etkinlik olabilirdi. Fransızca bilen anadili Fransızca olan öğrencilerle ya da insanlarla herhangi bir etkinlik yapabilirdik belki de yaparız bilmiyorum ama... Hani böyle gerçek şeyler. (On peut créer une opportunité et contacter des étudiants étrangers. En ligne ou en présentiel, peu importe. Peut-être qu'il pourrait y avoir une activité comme ça. On pourrait faire une quelconque activité avec des personnes ou des étudiants qui savent parler français ou qui ont le français comme langue maternelle, mais peut être que nous en ferions je ne sais pas... Des choses réelles quoi.)

Dans les réponses des participants 4, 2, 5, 6 on peut voir qu'il y a des suggestions concernant le choix des activités :

P4 : Online derslerde bence daha çok ağır konular yerine böyle basit hani tüyolar üzerinden atıyorum genel kültür olabilir Fransa ile ilgili Fransızca ile ilgili o tarz şeyleri öğrenebiliriz hani yüz yüze olan günlere daha böyle gramer konuşma çünkü online ders sabah uyanıyoruz hepimiz öyleyiz uyandıığımız gibi derse giriyoruz zaten biraz açılana kadar geçmiş oluyor (...) ağır konulardan kastım gramer konuları böyle kritik konuları online eğitimde değil de yüz yüze tamamen saklamalı, online günlerde de onun üzerinden etkinlik böyle daha eğlenceli etkinlikler minik minik ama bir sürü olabilir. (Pendant les cours en ligne nous pouvons apprendre des choses simples comme des astuces par exemple au lieu des leçons compliquées, ça peut-être de la culture générale des choses en rapport avec la France, le français. Pendant les cours en présentiel on peut faire de la grammaire, de la production orale parce qu'en ligne le matin on se réveille et on participe directement au cours, jusqu'à ce qu'on soit bien réveillé le cours est déjà terminé, pour tout le monde c'est la même chose.)

P2 : [...] daha çok katılım sağlamamız için etkinlik koyabilirler online eğitimde [...] gramer konuları yüz yüze bence daha iyi anlaşıldığı için o konular online taşınmasın bence bir de etkinlikler artırılması lazım kesinlikle. (... ils peuvent mettre plus d'activités pour l'enseignement en ligne pour que nous puissions plus participer [...] puisque les cours de grammaire sont plus compréhensibles en présentiel il ne faut pas les mettre dans les cours en ligne et je pense qu'il faut absolument proposer plus d'activités.)

P5 : Bazen ödevler oluyor, sınıfta beraber yaptığımız ödevler oluyor online yapınca yani çok Google translate'e bakıyorum çünkü hocam görmüyor ama yani sınıfta olunca bakmıyorum kendim yapmaya çalışıyorum. Tüm ödevleri sınıfta yaparsak daha iyi olur. (Parfois il y a des devoirs, il y a des devoirs que nous faisons en classe ensemble, quand nous les faisons en ligne je regarde beaucoup sur Google translate parce que mon professeur ne me voit pas mais quand je suis en classe je ne regarde pas j'essaie de le faire moi-même. Ça serait bien qu'on fasse tous les devoirs en classe.)

P6 : « [...] birkaç tâche, quizz'ler bazılarını online'a koyabilirler. » ([...] on pourrait mettre certaines tâches et certains quizz en ligne.)

Les participants 1 et 2 ont quant à eux des suggestions concernant le système de gestion de l'apprentissage :

P1 : Okulların kendi sistemi olsa daha iyi olur yani bir zoom üzerinden değil de okulun kendi sistemi olsa ve iyi işleyen bir sistem olsa daha iyi olur [...] zoom bazılarında çalışmıyor bazılarında teknolojik problem çıkartıyor ama okulun kendi sistemi olsa, kendi ödevlendirme sistemi olsa daha iyi olur. [...] Mergen'in geliştirilmesi lazım, ödev bildirimini vermeli, WhatsApp gibi konuşma şeysi de vermeli mesela mesajlaşma var ama hiç kullanmadım ben

yani [...] bazen hoca yazma ödevi veriyor yazma ödevinde bir şeyler yazıyoruz falan ama o yazdıklarımızı WhatsApp'tan çekip atıyoruz ama ödevi zoom'dan yapıyoruz. Hoca telefonda ana ekranını paylaşıyor falan sonuçta orda hocanın özeli falan var hocalar için de daha iyi olur tamamen tek bir platform çünkü bize sürekli hoca ana ekranını özel yaşamını göstermek istemeyebilir, çekincesi olabilir, biz görmek zorunda değiliz o yüzden tamamen tüm bunların toplandığı iyi bir uygulama olabilir. [...] Mesela yoklama kaydı falan da olabilir. (Ca serait mieux que les écoles aient leur propre système c'est-à-dire pas zoom mais qu'ils aient leur propre système et ça se serait mieux qu'il y ait un système qui fonctionne bien [...]) Zoom ne fonctionne pas chez certains, ça crée des problèmes technologiques mais ça serait mieux si l'école ait son propre système, son propre système pour les devoirs [...] Il faut que Mergen soit amélioré, il faut qu'on ait des notifications pour les devoirs, un truc pour communiquer comme WhatsApp par exemple, il y a une messagerie mais moi je ne l'ai jamais utilisé [...] parfois le professeur nous donne un devoir, nous écrivons des choses pour la production écrite mais nous le prenons en photo et l'envoyons par WhatsApp mais nous faisons le devoir sur Zoom. Le professeur partage son écran et après tout il y a des choses privées, ça serait bien pour le professeur aussi qu'il y ait une seule plateforme parce que le professeur ne veut peut-être pas nous montrer sa vie privée, il peut être gêné, nous ne sommes pas obligés de voir tout ça donc il pourrait y avoir une application qui regroupe tout ça. [...]il pourrait y avoir l'appel aussi.)

P2 : « Mergen'de ödevi kaçırmıyoruz arada mesela geçen hafta sınıf covid'den dolayı kapatıldı ve kaydını hiç kimsenin haberi olmadı. » (Sur Mergen on rate les devoirs entre temps par exemple la semaine dernière on a fermé la classe à cause de la covid et personne n'a été au courant du devoir.)

Pour finir avec le dernier thème, le participant 1 explique que l'accompagnement pourrait être amélioré en précisant qu'il est un étudiant de la classe préparatoire :

P1 : [...] bizim gibi ilk üniversiteye başlayan insanlar için takip etmesi zor bir durum yani belki ilerleyen şeylerde olmayabilir ama bizim gibi hazırlık öğrencisi iseniz ve ne yapacağınızı bilmiyorsanız gerçekten öyle bir bildirim gelmesi gerekiyor (ödev, yoklama bildirimi). ([...] pour les personnes comme nous qui commencent juste il est difficile de suivre la situation. Peut-être qu'après ce ne sera pas la même chose mais si vous êtes des étudiants de la classe préparatoire et que vous ne savez pas ce qu'il faut faire, il faut vraiment que nous recevions des notifications pour les devoirs et l'appel.)

Pour la dernière question de l'entretien, tous les participants ont donné leurs suggestions en faveur d'améliorer le modèle d'apprentissage utilisé. Quatre participants (P6, P3, P1, P2) expliquent qu'il devrait y avoir plus d'heures de cours en présentiel. Quatre participants (P4, P2, P5, P6) déclarent aussi que le contenu des cours devrait être

modifié, c'est-à-dire que les activités pourraient être choisis plus convenablement selon le mode du cours. Deux participants (P1, P2) avancent que l'amélioration du système de gestion de l'apprentissage peut présenter plus de facilités. Le participant 6 pense quant à lui que certaines évaluations pourraient se faire en ligne. Le participant 4 suggère de plus que les étudiants pourraient interagir avec des natifs, que ce soit en présentiel ou en ligne. Pour finir, le participant 1 ajoute qu'il pourrait y avoir un meilleur accompagnement.

Pour conclure, l'entretien avec les étudiants nous a permis de mieux comprendre leurs opinions et leurs attitudes à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Nous leur avons adressé une première question afin de découvrir leur avis en général sur le modèle. Nous avons vu qu'il y avait plus d'opinions négatives que positives. Ensuite, une deuxième question a été posée pour tenter d'identifier les compétences et/ou composantes linguistiques que le modèle d'apprentissage mixte a aidé à développer. Pour répondre à cette question, les étudiants ont évoqué leurs opinions en séparant les deux modes de cours. On remarque que selon les étudiants ce sont les cours en présentiel qui permettent de développer une grande partie des compétences et/ou composantes linguistiques. La troisième question avait pour objectif de définir les avantages et points forts du modèle d'apprentissage et la quatrième, les désavantages et points faibles. On constate que les étudiants ont mentionné plus d'avantages que de désavantages. Notre cinquième et dernière question visait quant à elle à déterminer les suggestions des étudiants pour améliorer les pratiques du modèle d'apprentissage mixte dans leur classe. La plupart des étudiants expliquent qu'il pourrait y avoir un changement dans la répartition, l'articulation et le contenu des cours.

3.3. Interprétation des Résultats

Pour notre recherche nous avons utilisé une méthode mixte avec le design convergent parallèle. Nous avons recueilli les données quantitatives grâce à une échelle Likert, et les données qualitatives à l'aide des entretiens semi-dirigés. Dans cette partie, nous avons tenté de comparer ces deux bases de données afin de déterminer s'il existe une convergence, une différence ou une combinaison des deux.

Commençons avec la première question de notre recherche. Celle-ci avait pour but de déterminer les attitudes des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Les résultats des analyses des données quantitatives montrent que les étudiants ont plutôt une attitude positive vis-à-vis de l'enseignant. Cependant, il est important de noter que ces

derniers ont affirmé qu'ils n'apprenaient pas mieux avec le modèle d'apprentissage mixte (en comparaison avec les cours en présentiel), ce qui prouve que les étudiants rencontrent des problèmes lors de l'apprentissage comme le besoin de se retrouver avec les camarades, le besoin de travailler avec différents matériels didactiques et le problème de la gestion du temps. Lors des interviews aussi nous avons remarqué que la plupart des opinions étaient négatives vis-à-vis du modèle d'apprentissage mixte.

En ce qui concerne la deuxième question de notre recherche qui avait pour objectif de savoir quel modèle d'apprentissage les étudiants jugent favorable, nous avons obtenu des résultats démontrant que les étudiants plaçaient le modèle d'apprentissage mixte en deuxième position après le modèle d'apprentissage en présentiel. Effectivement, nous avons obtenu une moyenne de $\bar{x}=4,63$ pour le facteur évaluant l'apprentissage en présentiel et une moyenne de $\bar{x}=3,85$ pour le facteur évaluant l'apprentissage mixte. Lors des entretiens aussi les étudiants ont affirmé qu'ils préféreraient apprendre en présentiel mais que s'ils devaient choisir entre l'apprentissage mixte et l'apprentissage en ligne ils choisiraient l'apprentissage mixte. Certains ont aussi précisé qu'il serait possible de continuer avec le modèle mixte si des améliorations étaient faites.

Pour la troisième question qui consistait à préciser les compétences linguistiques pour lesquelles les étudiants préfèrent le modèle d'apprentissage mixte, nous n'avons pas obtenu de réponses pertinentes car les étudiants n'ont pas réussi à répondre en prenant en compte le modèle d'apprentissage mixte dans son ensemble. En d'autres termes, les étudiants ont répondu à notre question en séparant les cours en ligne et les cours en présentiel.

La quatrième question de notre recherche avait pour but de révéler les avantages et les désavantages du modèle d'apprentissage mixte. Les résultats des entretiens montrent qu'il y a certes plus d'avantages que de désavantages mais il est essentiel de préciser que 9 des avantages cités 4 ont été exprimés par le participant 1 et 3 par le participant 6. Lors des entretiens, les avantages les plus cités étaient l'avantage pour la situation sanitaire et l'avantage pour la production orale. Grâce à l'analyse des données quantitatives, nous avons remarqué que l'avantage pour la production orale était aussi mis en avant avec l'item « C04. L'enseignant m'a encouragé pour participer en cours » ($\bar{x}=3,50$). Concernant les désavantages, nous avons constaté que les étudiants étaient plus d'accord entre eux. Ils ont surtout mis en évidence la mauvaise répartition des cours, le problème de motivation et les problèmes techniques. Les résultats des analyses des données

quantitatives révèlent également les mêmes désavantages comme avec l'item « C01. Le fait que le contenu du cours soit proposé d'une manière interactive a accru mon intérêt pour le cours » ($\bar{x}=2,85$), l'item « C05. J'ai pu mieux communiquer avec mes camarades » ($\bar{x}=1,50$), l'item « C07. L'utilisation de la technologie a accru mon intérêt pour le cours » ($\bar{x}=1,96$), l'item « C19. J'ai plus facilement communiqué avec l'enseignant » ($\bar{x}=1,89$) mais aussi l'item « H18. Si je ressens le besoin j'essaie de me retrouver en face à face avec mes camarades » avec une moyenne élevée de $\bar{x}=4,39$ qui montre que les apprenants ont souvent besoin de se retrouver avec leurs camarades. L'item « C25. J'ai eu des problèmes de connexion Internet » ($\bar{x}=3,17$) confirme aussi que le problème de connexion est pour certains un désavantage.

Pour finir avec la dernière question qui visait les opinions des étudiants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte, les apprenants ont expliqué pendant les entretiens que ce n'était pas très efficace pour les classes préparatoires et que cela pouvait être difficile à gérer pour un étudiant de ce niveau. Ils ont de plus affirmé que ce modèle pourrait être amélioré en choisissant des activités plus adaptées pour chaque mode (en ligne asynchrone/synchrone et présentiel) et en apportant des changements dans le système de gestion d'apprentissage. Les étudiants pensent que ce modèle pourrait être utilisé dans les classes préparatoires à condition de ne pas mettre beaucoup d'heures de cours en ligne. Dans les analyses des données quantitatives aussi nous retrouvons ces mêmes idées avec l'item « H04. Je pense avoir mieux appris. » ($\bar{x}=3,03$), « H12. Les points forts de chaque modèle ont été utilisés » ($\bar{x}=3,35$), l'item « H19. J'ai réussi à gérer le temps quand je réalisais les activités d'apprentissage. » ($\bar{x}=2,96$). En revanche, les résultats des items « H07. La durée consacrée pour les cours en ligne et en présentiel me convenait » ($\bar{x}=3,60$), « H11. Le contenu du cours en ligne et en présentiel convenait pour l'environnement choisi. » ($\bar{x}=3,71$) et « H14. Les différentes méthodes et techniques utilisées convenaient pour la transmission du cours. » ($\bar{x}=3,78$) ne soutiennent pas totalement les propos des étudiants rencontrés pendant les entretiens puisque les moyennes ne sont pas faibles. En outre, pendant les entretiens les étudiants n'ont pas beaucoup signalé les problèmes techniques ce qui est de même pour les résultats des items du questionnaire évaluant les problèmes techniques. Après la comparaison des résultats quantitatifs et qualitatifs, il est possible de dire qu'il existe une corroboration entre ces deux bases de données. Effectivement, la plupart des étudiants pensent que le modèle d'apprentissage mixte a certes des points forts mais que les conditions dans lesquelles

celui-ci est proposé ne permettent pas de le placer en premier rang pour pouvoir remplacer le modèle d'apprentissage en présentiel. Ces propos sont tenus lors des entretiens et se complètent avec les résultats des enquêtes.

4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS

4.1. Conclusion

Avec le développement de la technologie, de nouvelles modalités d'enseignement ont fait leur apparition dans l'enseignement des langues étrangères. Le numérique, l'accès à des ressources et à des cours en ligne ont inexorablement modifié les pratiques pédagogiques qui placent l'apprenant en situation active. Face à cette modification, l'apprenant de langue étrangère doit pouvoir s'adapter aux nouvelles formes d'apprentissage et mobiliser des capacités comme l'autonomie. « La crise sanitaire à laquelle nous avons fait face et qui perdure amène les dispositifs de formation à distance et de formation hybride au premier plan des possibles évolutions du système éducatif français. » (Coudray, 2021). Pour une bonne évolution du système éducatif, il est essentiel de prendre en compte les besoins et opinions des apprenants qui sont au cœur du processus d'apprentissage. L'enseignement mixte a pour objectif d'organiser des espaces, des dispositifs pédagogiques à hautes valeurs ajoutées, de centrer l'apprentissage sur l'apprenant afin qu'il soit acteur de son apprentissage, de développer sa capacité d'auto-évaluation et son autonomie. En plus de tous ces objectifs, l'enseignement mixte a aussi eu pour but d'assurer une continuité pédagogique pendant une période compte tenu de la pandémie dû au coronavirus. Dans l'enseignement des langues étrangères, la variété des ressources, des méthodes d'apprentissage, l'autonomie, la centration sur l'apprenant sont des points importants. Ainsi l'enseignement mixte pourrait être un modèle idéal pour l'enseignement des langues étrangères cependant, celui-ci doit pouvoir mettre en œuvre des pratiques pédagogiques visant à développer les quatre compétences linguistiques et répondant aux besoins des apprenants.

Ces dernières années de nombreuses recherches ont été effectuées visant à montrer l'efficacité et les effets de l'enseignement mixte dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, il faut préciser que dans celles-ci il est généralement question d'un dispositif mixte différent de celui mis en place dans les écoles pendant la période de pandémie. Aucune recherche n'a été réalisé sur les attitudes et opinions des apprenants de langue en classe préparatoire suivant des cours à distance en mode synchrone et des cours en présentiel. C'est pourquoi, nous avons décidé d'effectuer une étude sur ce sujet dans le but d'améliorer les dispositifs mixtes en proposant des suggestions.

Pour cela, un questionnaire a été soumis aux 28 participants de la classe préparatoire de FLE et des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 6 participants. L'objectif du questionnaire était de pouvoir déterminer les attitudes des apprenants à l'égard du modèle d'apprentissage mixte mais aussi de savoir quel modèle d'apprentissage préfèrent les apprenants pour quelle raison puisque le questionnaire permet de comparer l'enseignement en présentiel, à distance et mixte et à indiquer les problèmes techniques en lien avec l'enseignement en ligne. Quant aux entretiens, l'intention était d'avoir les opinions des étudiants sur le modèle d'enseignement utilisé.

Cette présente étude a été conçue selon le design convergent parallèle de la méthode mixte. Les données ont été récoltées le 7 et 14 janvier 2022 pendant le premier semestre de l'année universitaire 2021/2022. Les participants de cette recherche sont les étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères de l'Université Anadolu.

Dans la première partie, un cadre théorique présentant le sujet de notre étude a été présenté en abordant le numérique dans l'enseignement, le modèle d'apprentissage mixte, la formation mixte en langue ainsi que ses apports et ses limites dans l'enseignement des langues étrangères. Dans la deuxième partie, nous avons collecté des données quantitatives et qualitatives avec divers outils pour ensuite les analyser.

Au terme de notre recherche, nous pouvons exposer les conclusions suivantes :

- Tout d'abord, on peut affirmer que le modèle d'apprentissage et la façon dont le modèle est exploité affectent les attitudes des apprenants. Les circonstances dans lesquelles le modèle est utilisé mais aussi le rôle joué par l'enseignant occupent une place importante sur les opinions des étudiants.
- De plus, les nouveaux modèles d'apprentissage et les nouvelles pratiques peuvent aussi bien avoir des effets bénéfiques que néfastes. Effectivement, ces derniers peuvent permettre aux étudiants de développer certaines compétences et de les motiver mais peuvent aussi présenter des désavantages et déstabiliser les apprenants lors du processus d'apprentissage. Il est important que l'enseignant sache bien maîtriser le nouveau modèle d'apprentissage et que les apprenants soient bien préparés à un nouveau processus.
- D'une part, après l'analyse de l'échelle, nous avons remarqué que hormis 3 étudiants, (un participant a répondu apprendre parfois mieux et deux participants ont répondu apprendre souvent mieux) tous ont répondu apprendre toujours mieux

en présentiel qu'avec les autres modèles et pensent donc que le modèle d'apprentissage en présentiel est le modèle le plus efficace. Le modèle d'apprentissage mixte est quant à lui le deuxième modèle le plus efficace selon les étudiants. Une des principales raisons est que la majorité ont rarement réussi à gérer le temps lors de la réalisation des activités. Les participants ont aussi précisé que les points forts de chaque modèle n'étaient pas toujours utilisés et que le matériel didactique proposé était insuffisant. En somme, ces opinions sont liées à la mauvaise organisation du processus d'apprentissage et au manque d'élaboration du modèle par l'enseignant. Une formation sur le modèle d'apprentissage mixte pourrait permettre aux enseignants d'être plus qualifiés et leur apprendra à mieux apprendre dans le cadre de ce modèle.

- D'autre part, étant donné que le questionnaire a été distribué vers la fin du premier semestre, nous sommes poussés à penser qu'il aurait fallu une période plus longue pour mieux déterminer les opinions et attitudes des apprenants. D'ailleurs, les enseignants, ayant eu plus d'expériences, auraient peut-être changé leurs façons d'enseigner pour le deuxième semestre ce qui aurait certainement changé l'opinion des étudiants.
- En outre, certains étudiants ont évoqué ne pas avoir vécu l'expérience d'une classe virtuelle auparavant. Il aurait fallu travailler qu'avec des étudiants ayant déjà suivi des cours de français en ligne avec une classe virtuelle. Cependant, il est possible que les étudiants aient mal compris la question. Il aurait fallu formuler la question autrement en précisant « l'apprentissage en ligne en mode synchrone » au lieu de « classe virtuelle ».
- Pour finir, les entretiens semi-dirigés menés avec des étudiants de chaque classe ont permis de comprendre plus en détail les opinions et leurs pensées. Les participants étaient tous des étudiants ayant déjà eu l'opportunité de suivre auparavant des cours en présentiel, en ligne et mixtes. Ils ont donc pu comparer les trois modèles d'apprentissage. Lors des entretiens, nous avons eu plus d'opinions négatives que positives. Les opinions négatives sont plus particulièrement en rapport avec l'interaction, difficile à exercer pendant les cours en ligne selon eux. Parmi les six opinions positives, quatre appartiennent à un seul participant (P2). Cela nous montre que les participants n'ont pas une attitude positive envers le modèle d'apprentissage mixte. Nous constatons certes que les

étudiants ont évoqué plus d'avantages que de désavantages or parmi les 9 avantages 4 ont été énoncés par un seul étudiant (P1). En ce qui concerne les désavantages, plusieurs étudiants partagent le même avis concernant la motivation et la répartition des cours et des activités. Ils ont surtout mis l'accent sur le fait qu'il devrait y avoir plus de cours en présentiel. Ainsi, on peut conclure que les étudiants ne trouvent pas le modèle d'apprentissage mixte totalement inefficace mais pensent que s'ils devraient continuer avec ce modèle, il faudrait surtout y avoir plus de cours en présentiel, les enseignants devraient choisir les bons contenus pour chaque mode et apporter quelques changements dans le système de gestion d'apprentissage pour une meilleure communication et un meilleur déroulement du processus d'apprentissage.

4.2. Discussion

Etant donné que peu de recherches ont été réalisées sur le modèle d'apprentissage mixte en période de pandémie dans une classe de langue, il est difficile de comparer nos résultats avec d'autres recherches. Cependant, lorsque nous comparons les résultats des études similaires comme celle de Aksel (2021), de Karaaslan et Kılıç (2019), de Nazarenko (2015), de Cardona (2015) et de Hos et al. (2016) avec nos résultats, nous remarquons qu'ils ne sont pas semblables puisque ces chercheurs ont constaté que les étudiants de langues avaient une attitude positive à l'égard du modèle d'apprentissage mixte. Cela peut être dû au fait que les participants de notre recherche sont des étudiants de classe préparatoire mais aussi au fait que les étudiants ont été soumis à un modèle d'apprentissage qui n'avait pas été préparé minutieusement par les enseignants et par l'institution par manque de temps. Par exemple, lorsque nous observons les résultats de l'étude de Aksel dont nous nous sommes principalement servis, nous remarquons que les étudiants apprenant l'anglais (niveau débutant) ont une attitude positive envers le modèle mixte contrairement aux étudiants de notre étude. Effectivement, ils ont précisé que le modèle mixte est utile et efficace pour l'apprentissage des langues et pratique pour l'auto-évaluation. Cependant, dans l'étude de Aksel on remarque aussi que les étudiants ont une préférence pour le modèle d'apprentissage en présentiel comme dans notre étude. En ce qui concerne le développement des compétences linguistiques avec le modèle mixte, les étudiants de la recherche de Aksel ont indiqué que ce modèle a été plus principalement bénéfique pour le vocabulaire et la grammaire et qu'ils ont préféré le modèle mixte pour

la compréhension/production écrite et la compréhension orale. Quant aux étudiants de notre étude, ils ont eu des difficultés pour déterminer les composantes et compétences linguistiques qu'ils ont développées avec le modèle mixte puisqu'ils n'ont pas réellement réussi à évaluer le modèle dans son ensemble. En ce qui concerne les avantages du modèle d'apprentissage mixte l'étude de Aksel montre que pour les étudiants les principaux avantages sont l'accessibilité aux différentes ressources mais aussi au professeur, le renforcement des leçons, le suivi des progrès et la motivation pour l'apprentissage des langues. Dans notre étude, ces avantages n'ont pas été mentionnés par les étudiants puisque selon eux les principaux avantages sont l'avantage pour la situation sanitaire et l'avantage pour la production orale. Alors que les étudiants de la classe préparatoire de FLE de l'Université Anadolu pensent que les cours en ligne les ont incités à parler en français, les étudiants apprenants l'anglais à l'école professionnelle de l'Université Bursa Uludag, pensent qu'ils n'ont pas pu suffisamment pratiquer la langue avec le modèle mixte. Aksel nous explique que cela est dû au fait que des cours synchrones n'étaient pas proposés aux étudiants. Un autre point faible mentionné par les étudiants de Aksel a été la difficulté des exercices en précisant que ce n'était pas à leur niveau. En ce qui concerne les réponses des étudiants de notre étude pour les désavantages, on remarque que ce sont des points tout à fait différents puisque pour eux les principaux désavantages sont la mauvaise répartition des cours et le problème de motivation. En revanche, on retrouve une similitude entre les deux recherches au niveau des problèmes techniques puisque les étudiants n'ont pas placé ce problème en premier plan alors que celui-ci est en général un problème majeur dans plusieurs études (Dahmash, 2020; Gulnaz, Althomali, & Alzeer, 2020; Hos et al., 2016; Rianto, 2020). Si nous devons continuer à comparer notre étude avec d'autres études ayant comme sujet principal les opinions des étudiants sur l'apprentissage mixte, nous pouvons citer le travail de Rasheed et al. (2020) qui ont analysé les problèmes rencontrés par les étudiants, les enseignants et les institutions avec le modèle d'apprentissage mixte. Les résultats ont montré que les principaux défis pour les étudiants sont les difficultés d'autorégulation, les défis de compétences technologiques, les problèmes d'isolement et les défis de suffisance technologique. Dans son étude, Freund a aussi étudié la perception des apprenants vis-à-vis un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais. Les résultats montrent que les étudiants ont eu des avis positifs sur les cours hybrides. De plus, Freund explique grâce aux résultats que le choix et la responsabilisation sont motivants pour la plupart des apprenants. Une grande

majorité des étudiants expriment avoir apprécié l'approche par les tâches et le travail sur un projet. Cependant, Freund précise que :

les perceptions concernant les modalités d'apprentissage à distance sont paradoxales. D'un côté les apprenants apprécient le degré de liberté offert et le fait que tout le travail qu'ils réalisent à distance ne soit pas systématiquement évalué et noté (...). Mais d'un autre côté, les apprenants déclarent aussi avoir besoin d'une contrainte pour maintenir la motivation à travailler régulièrement en dehors du cours (2014, p. 97).

Dans notre recherche aussi les apprenants ont signalé qu'ils avaient besoin d'être accompagné, d'avoir des contraintes comme dans la modalité présentielle pour un meilleur apprentissage. La recherche de Achilova (2020) est aussi une recherche qui peut être comparée à la notre puisque c'est une recherche qui a été réalisé pendant la période de confinement. L'objectif de cette dernière est de voir comment organiser les séances d'une formation hybride intégrant un manuel, quels sont les apports des séances en présentiel et à distance pour l'apprentissage du lexique dans le cadre du contexte de l'hybridation d'un enseignement de la langue russe en tant que langue pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) de l'Université Grenoble Alpes. Pour cela, un espace en ligne dédié aux cours à distance a été créé sur Moodle spécifiquement pour la durée du confinement afin de compléter le manuel utilisé. Des questionnaires ont été distribués pour recueillir les avis des étudiants. Les résultats ont montré que les étudiants ont globalement apprécié les activités proposées et que celles-ci ont permis une continuité pédagogique satisfaisante. Or, les étudiants ont précisé qu'ils avaient besoin de plus d'activités orales (compréhension orale et compréhension écrite) et de prononciations mais aussi de vidéos. Il est important de préciser que la formation conçue a été assurée grâce à une formation rapide des enseignants à la plateforme Moodle et à un travail collaboratif entre enseignants et ingénieurs pédagogiques du Service des langues pour l'ajout de contenus. Pour finir, nous pouvons mentionner l'étude de Gulnaz, Althomali et Alzeer (2020) qui a pour objectif d'analyser les perceptions positives et négatives des étudiants apprenant l'anglais comme langue étrangère de l'Université de Taif sur l'efficacité de l'environnement d'apprentissage mixte mais a aussi pour but de définir les défis rencontrés par les enseignants et apprenants. Les résultats de la recherche ont montré encore une fois que les étudiants ont apprécié le modèle d'apprentissage mixte et pensent que c'est efficace. Ils ont en revanche précisé qu'ils se sentaient seuls et isolés lorsqu'ils travaillaient en ligne sur la plateforme de l'école contrairement aux étudiants de notre recherche.

4.3. Les Propositions Pédagogiques

Pour cette partie nous pouvons suggérer les propositions suivantes :

- En premier lieu, avant d'opter pour un nouveau modèle d'apprentissage, l'enseignant doit bien connaître les caractéristiques de celui-ci et le cadre dans lequel il va enseigner. Il doit aussi être capable de mettre en œuvre des méthodes et techniques afin de rendre l'apprenant actif et acteur de son apprentissage, ce qui garantira l'efficacité de l'enseignement qui lui est octroyé. Pour les cours mixtes, il est essentiel d'impliquer l'étudiant dans le processus d'apprentissage et de l'inciter à travailler en autonomie.
- Il faut davantage intégrer les technologies de l'information et de la communication qui permettront d'enrichir le cours et d'attirer l'attention des étudiants.
- Pour cela, il faut impérativement que les enseignants suivent une formation pour apprendre à utiliser les technologies et développer les compétences. Il est essentiel de savoir choisir l'outil qui convient le mieux au public et à l'objectif déterminé. Une coopération entre enseignants et ingénieurs pédagogiques pourrait être fructueuse.
- Les opinions et attitudes des apprenants doivent toujours être pris en compte lors de l'exploitation ou le développement d'un nouveau modèle d'apprentissage afin d'améliorer le processus d'apprentissage, de mieux guider les apprenants et de développer de nouvelles pratiques.

4.4. Les Propositions pour les Futures Recherches

- Dans notre recherche, l'échantillon pour la partie quantitative était composé de 28 participants. Afin d'obtenir des résultats plus valides et plus fiables, il serait plus correct de travailler avec un plus gros échantillon.
- Il serait aussi intéressant que les chercheurs voulant effectuer une recherche semblable à la nôtre puisse participer à une partie des cours afin d'étudier l'évolution des opinions et attitudes des apprenants au cours de l'année et de déterminer ce qui a fait effet. La recherche serait plus fructueuse sur une plus longue période et en étant plus auprès des étudiants.

- En outre il serait avantageux d'intégrer les enseignants à cette étude. Les opinions des enseignants pourraient aussi permettre d'améliorer le modèle d'apprentissage.
- Enfin, les recherches suivantes peuvent être enrichies en intégrant de nouvelles formes d'hybridation telles que la comodalité qui pourrait être une option viable pour l'avenir des universités. Un cours comodal propose simultanément un enseignement en présence et en ligne. C'est-à-dire que l'apprenant a le choix de suivre le cours en ligne grâce à une plateforme de classe virtuelle ou de se présenter physiquement en classe.

L'objectif de notre étude était de déterminer les attitudes et opinions des étudiants de la classe préparatoire de FLE. Pour parvenir à cet objectif, nous avons choisi la méthode mixte et différents outils de collectes de données afin de récolter des données quantitatives et qualitatives. Cette étude nous montre clairement que le modèle d'apprentissage mixte n'est pas totalement efficace mais n'est pas totalement inopérant non plus pour l'apprentissage d'une langue étrangère et le développement des compétences langagières. Etant des débutants et en classe préparatoire, les étudiants ressentent le besoin d'être bien encadré par leurs professeurs et d'apprendre avec une méthode traditionnelle. Cette recherche nous a dévoilé que les étudiants de la classe préparatoire ne sont pas suffisamment rassurés pour apprendre avec un modèle avec lequel il faut être plus autonome et assumer des responsabilités. Effectivement, avec l'enseignement traditionnel les étudiants sont (presque) toujours accompagné par le professeur. Avec l'apprentissage mixte plusieurs défis se présentent aux étudiants. Ils doivent être plus disciplinés, savoir gérer leur temps et utiliser les technologies, être prêts à s'ouvrir à de nouvelles manières d'apprendre mais doivent aussi accepter un certain inconfort. N'ayant pas choisi le modèle d'apprentissage mixte volontairement, les étudiants préfèrent apprendre en présentiel qu'avec le modèle mixte. Cependant, certains seraient enthousiastes de continuer avec le modèle mixte à condition d'apporter quelques changements dans la conception des cours.

La recherche effectuée comporte certes des limites, néanmoins, elle permet de montrer que le modèle d'apprentissage mixte pourrait être un modèle à adopter dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère si les principes pédagogiques sont clairement articulés dans la conception des cours et si les enseignants sont accompagnés de spécialistes des technologies pour faciliter le processus et de mieux

« mixer » les différents modèles. De ce fait, il est éminent de populariser, de répandre le modèle d'apprentissage mixte et d'améliorer les pratiques pour l'enseignement d'une langue étrangère qui nécessite le développement de plusieurs compétences sachant que les langues étrangères sont de plus en plus sollicitées.

BIBLIOGRAPHIE

- Achilova, L. (2020). *Hybridation intégrant un manuel: focus sur l'enseignement du lexique*. Mémoire de master. Grenoble: Université Grenoble Alpes.
- Aksel, A. (2021). *A study on the effectiveness of a blended learning model in English language learning in higher education: Student attitudes and opinions*. Mémoire de master. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al Bataineh, K. B., Banikalef, A.A.A., & Albashtawi A. H. (2019). The Effect of Blended Learning on EFL Students' Grammar Performance and Attitudes: An Investigation of Moodle. *Arab World English Journal*, 10 (1), 324-334. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3367595>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans Saleh, I., Lepage, D. & Bouyahi, S. (Edit.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur – Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002*. Université Paris VIII - Vincennes - St Denis. (pp. 139-159). Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
- Andrianirina, H. (2011). *Analyses des usages d'un dispositif hybride d'apprentissage du français et éléments pour un appui à la conception de dispositifs en contexte malgache*. Thèse de doctorat. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Assaad, A. (2016). *Place et rôles de l'enseignant intervenant dans des dispositifs de formation universitaire à distance : Le cas du campus numérique FORSE à l'Université Lumière-Lyon 2*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière Lyon 2.
- Atmojo, A. E. P. & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13 (1), 49-76. DOI : <http://dx.doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Aukrust, K. & Uvsløkk, G. (2013). Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège. *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 141-150.
- Banditvilai, C. (2016). Enhancing students' language skills through blended learning. *The Electronic Journal of E-learning*, 14 (3). 220-229.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langues étrangères*,

1, 53-85. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>

- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change : Strategies for college and university leaders*. San Francisco, Cali : Jossey-Bass.
- Beaupré, C. & al. (2019). *L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux*. Comité école et société de la FNEEQ.
- Béchar, J-P., Carré, C., Frankel, G., Dissou, Z., Bazinet, C., Cazabon, G. & Goyette, Y. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion : ce qu'en pensent les étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1).
- Bédard, F., Pelletier, P. & Le Clech, C. (2017). L'apprentissage hybride. *Le Tableau* (Bibliothèque et Archives nationales du Québec), 6 (1).
- Consulté le 23 mars 2022 à l'adresse https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numerostableau/le_tableau_vol.6-n1_finaldepot.pdf
- Benaldjia, H., Bouhidel, J. O., & Guedjati, M. R. (2021). Enseignement médical à distance au temps de la pandémie covid-19 à la faculté de médecine de l'université Batna 2 en Algérie. *Algerian Journal of Health Sciences*, 3 (2), 43-51.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York : The Free Press.
- Bertrand, J. & Soto, M. (2021). Adaptation des cours présentiels en cours en ligne dans le contexte de covid-19 : quels défis, quelles solutions ? *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 14, 1-15.
- Bessagnet, M.N & Canut, M.F. (1989). Sur la conception de tuteurs intelligents. *Bulletin EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 56, 95-110.
- Bessagnet, M.N & Canut, M.F. (1989). Sur la conception de tuteurs intelligents. *Bulletin EPI (Enseignement Public et Informatique)*, 56, 95-110.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th edition). London: Pearson.
- Bounouara, Y. (2021). Représentations des étudiants sur la réalisation d'un mémoire de master en FLE dans le contexte de la pandémie, *Multilinguales*, 9, Numéro spécial, 303-330. DOI : <https://doi.org/10.4000/multilinguales.7579>
- Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G., Lee, M. & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: outcomes from a cross-case analysis. *Comput. Educ.*, 86, 1–17.

- Brassard, C. & Teutsch, P. (2014). Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée. *Distances et médiations des savoirs*, 5. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.646>
- Bruillard, E. (2003). Lorsque la distance favorise le temps de la réflexion. *Médialog*, 46, 53-54.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69-96. <https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-69.html>
- Butler, D. L. (1998). The Strategic Content Learning approach to promoting self-regulated learning: A summary of three studies. *Journal of Educational Psychology*, 90, 682-697.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Cabı, E. et Gülbahar, Y. (2013). A scale development study for assessing the effectiveness of blended learning environments. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 3 (3), 11– 26. DOI : <https://doi.org/10.14527/C3S3M2>
- Can, N. & Köroğlu, Y. (2020). COVID-19 Döneminde Yaygınlaşan Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi ve Eğitim Emekçileri Açısından İncelenmesi. *Madde, Diyalektik ve Toplum*, 3 (4), 370-380.
- Cardona Villegas, C.C. (2015). *Vers un dispositif hybride autonomisant pour les futurs enseignants de FLE (français langue étrangère) en Colombie. Expérimentation dans une classe de licence de langues vivantes à l'université d'Antioquia*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne. Consulté le 22 mai 2022 à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01485782>
- Carré, P., & Moisan, A. (2002). La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques. Paris : L'Harmattan.
- Ceylan, V. K., & Kesici, A. E. (2017). Effect of blended learning to academic achievement. *Journal of Human Sciences*, 14 (1), 308-320.
- Chafiq, N., Benabid, A., Talbi, M. & Lima, L. (2012). Intérêts et limites de la mise en œuvre d'un dispositif hybride pour le développement de la compétence langagière chez les étudiants scientifiques. *Le langage et l'homme*, 47 (1), 111-119.

- Charlier, B., Bonamy, J. & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Technologies et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants pour l'enseignement supérieur*, (p. 43-68). Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Chew, E., Turner, D. A., & Jones, N. (2010). In Love and War: Blended Learning Theories for Computer Scientists and Educationists. Dans F. L. Wang, J. Fong & R. C. Kwan (Edit.), *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications* (p. 1-23). Hershey, PA: IGI Global. DOI : <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-380-7.ch001>
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Edit.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e ed., p. 139-164). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Comité de liaison interordres en formation à distance, CLIFAD (2010). *Définition de la formation à distance*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coudray, A. (2010). La formation hybride: un tour d'horizon. *Réseau Canopé, Bulletin de veille n°1*. Consulté à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/agence_des_usages/Bulletins_de_veille/BulletinDeVeille_1_Formation_hybride_un_tour_dhorizon.pdf
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Troisième Ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapitre 1). Consulté sur le site http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J.W. et Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Dahmash, N. (2020). I couldn't join the sessions': Benefits and challenges of blended learning amid COVID-19 from EFL students. *International Journal of English Linguistics*, 10 (5), 221-230.
- Degache, C. & Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 11 (1), 61-92.
- Delienne, T. (2020). *L'apprentissage des langues vivantes étrangères auprès d'élèves en difficulté*. Mémoire de master. Besançon : INSPÉ. <https://hal-univ-fcomte.archives-ouvertes.fr/hal-02958169>
- Deloy, A. (2020). *L'intégration des TIC en classe de FLE : apports, limites et rôles. Le cas de l'Institut Français de Finlande*. Mémoire de master. Université d'Aix Marseille. Consulté le 8 Juin 2022 à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02984179>
- Demaizière, F & Othman, S. (2019). *Analyse de Formation hybride en langues – Articuler présentiel et distanciel*, Alsic [En ligne], 22 (2). Consulté le 19 mars 2022 à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/3828>
- Descamps, S., Housni, S., Piret, G., Kumps, A, Boumazguida, K., Dumont, M., & Delière, B., Perception de la continuité pédagogique des participants à un webinaire sur l'apprentissage à distance dans un contexte de confinement. *Recherches et Éducatons*, hors-série, 2020. Consulté le 2 Septembre 2022 à l'adresse <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10562>
- Deschênes, A.J. & Maltais, M. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec : TÉLUQ - L'université à distance de l'UQAM.
- Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance, *DistanceS*, 1 (1), 9-26.
- Deschryver, N. & Charlier, B. (coord.) (2012). *Dispositifs hybrides. Nouvelles perspectives pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur, Rapport final du projet Hy-Sup, Programme européen Éducation et formation tout au long de la vie*. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Deschryver, N., Lameul, G., Peraya, D. & Villiot-Leclercq, E. (2011). *Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ?* Conférence présentée au 23e colloque de l'Association pour le développement des

- méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE - Europe), Paris, France.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668>
- Doğan, M. & Koç, N. & Saraç, M. (2022). Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 765-781. DOI: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1074059>
- Dolmacı, M. & Dolmacı, A. (2020). Yabancı dil hazırlık sınıfındaki üniversite öğrencilerinin eş zamanlı uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın sürecinde Türkiye'de ve dünyada eğitim*, 49 (1), 657-684. DOI: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.782906>
- Duchesne, M. (2014). *Apports et limites d'un dispositif hybride dans l'apprentissage du FLE en contexte universitaire français*. Mémoire de master. Grenoble : UFR LLASIC - Université Grenoble Alpes. Consulté le 9 Septembre 2022 à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017926/document>
- Duterque, O. (2012). Quelles motivations pour quelles interactions en ligne ?. *Le langage et l'homme*. 47 (1), 35-47.
- Ehsanifard, E., Ghapanchi, Z. & Afsharrad, M. (2020). The Impact of Blended Learning on Speaking Ability and Engagement. *The journal of Asia TEFL*, 17, 1. DOI : <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.1.17.253>
- Ernst, C. (2008). *E-learning Conception & mise en œuvre d'un enseignement en ligne*. Editions Cépaduès, 262-263.
- Ersoy, A. (2013a). Sosyal bilim ve eğitim araştırmalarında etik. Dans S. Baştürk (Edit.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (p. 33-65). Ankara : Vize Yayıncılık.
- Evtuygina, A. A., Simonova, M. V., & Fedorenko, R. V. (2016). Teaching Conversational Language Skills to Foreign Students: Blended Learning and Interactive Approaches. *Mathematics Education*, 11, 8, 2925-2936.
- F. Heyworth & R. Rossner (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues (traduit par M. Latour), *Courriel européen des langues, Le magazine du point de contact du CELV en France*, 45. Consulté le 22 mai 2022 à l'adresse <https://www.france-education-international.fr/document/cel-juin2021>
- Fiszer, J. (1991). Eao et autres sigles. *Bulletin de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, Association EPI, 55-61.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. Dans U. Flick, E. von Kardorff

- and I.S. Kardorff (Edit.), *A companion to qualitative research* (p.178-182). London: SAGE Publications.
- Freund, F. (2014). *Perception et effets d'une démarche autonomisante dans un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines*. Mémoire de master. Grenoble : Université Stendhal 3. Consulté le 10 novembre 2022 à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01017926/document>
- Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 37-52. DOI : <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0037>
- Gerstein, B. (2021). *Formations hybrides en langues et autonomisation de l'apprenant*. *Linguistique*. Mémoire de master. Paris 3 : Université Sorbonne Nouvelle. Consulté le 15 avril 2022 à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03219793>
- Ghazizadeh, T., & Fatemipour, H. (2017). The Effect of Blended Learning on EFL Learners' Reading Proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 8, 606-614.
- Ghozlane, S., Deville, A. & Dumez, H. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 126, 28-38. DOI : <https://doi.org/10.3917/geco1.126.0028>
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »: Panorama des formations ouvertes et à distance*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.glik.2002.01>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Dans C.J. Bonk & C.R. Graham, *The Handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (p. 8-26). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. Dans Moore, M. G. (Ed.), *Handbook of distance education* (3e ed., p. 333–350). New York, NY: Routledge
- Graham, C. R., & Dziuban, C. (2008). Blended Learning Environments. Dans Spector, M. J. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p. 269-276). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Granjon, Y. (2021). La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données, *Distances et médiations des savoirs*, 33. Consulté à l'adresse sur <http://journals.openedition.org/dms/6166>

- Grégoire, R., Bracewell, R. & Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*, Québec : Université Laval.
<http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>
- Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Guichon N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Editions Didier.
- Gulnaz, F., Althomali, A. D. A., & Alzeer, D. H. (2020). An investigation of the perceptions and experiences of the EFL teachers and learners about the effectiveness of blended learning at taif university. *Int. J. Engl. Ling*, 10 (1), 329-344.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49 (4), 467-493. Consulté à l'adresse <https://doi.org/10.1007/s10734-004-0040-0>
- Guzmán Bejarano, D. A, (2016). *Auto-fle le développement de l'autonomie dans la compétence écrite en fle basé sur les typologies textuelles / un travail d'autorégulation chez l'apprenant*. Mémoire de master. Bogotà : Université Libre.
<https://hdl.handle.net/10901/9784>
- Hanifi, A. (2011). *Virtualisation des pratiques d'enseignement en FOAD entre contexte et média : le cas du réseau Pyramide*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- Hassan, I., Abdul Rahman, A. M., & Azmi, M. N. L. (2021). Development of English Writing Skills through Blended Learning among ESL Learners in Malaysia. *Arab World English Journal(AWEJ) Special Issue on CALL*, 7, 377-389. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call7.26>
- Holec, H. 1979. « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Hos, R., Yagci, H., & Cinarbas, H. I. (2016). Turkish EFL students' perceptions about blended English courses in a teacher education program. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (3), 774-784.
- Hu, H. & al. (2020). L'usage des TIC pour la compétence interculturelle en FLE : Numérique et didactique des langues et cultures. *Nouvelles pratiques et*

- compétences en développement, *MédiHAL, l'archive ouverte de photographiques et d'images scientifiques*. ID : 10670/1.95ujgc
- Jacquot, T. & Hoffmann, S. (2021). Vers un monde digitalisé de la formation : Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 29, 39-60. DOI : <https://doi.org/10.3917/proj.029.0039>
- Jézégou, A. (2005). Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant. Paris : L'harmattan
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Éducation & formations*, e301, 140-147.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Eğitim arařtırmaları : Nicel, Nitel ve Karma Yaklařımlar. (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eđiten Kitap.
- Karaaslan, H., & Kılıç, N. (2019). Students' Attitudes towards Blended Language Courses: A Case Study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (1), 174-199. DOI : 10.17263/jlls.547699
- Karaaslan, H., & Kılıç, N. (2019). Students' Attitudes towards Blended Language Courses: A Case Study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (1), 174-199. DOI : 10.17263/jlls.547699
- Karatař, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliđi. *Eđitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2 (3), p. 91-104.
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Modern Yöntem Ve Tekniklerin Kullanımı: Ters-Yüz Sınıf Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Arařtırmaları Dergisi*, 3, 35-51.
- Khelfi, A., Zarrouk-Ben Abid, S. & Kadi-Ksouri, L. (2019). L'approche de formation hybride comme méthode d'enseignement facilitant la compréhension en lecture d'un cours de spécialité dispensé en FLE au supérieur algérien. *Médiations et médiatisations*, 2, 54-76.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiđi Üzerine Bir Arařtırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneđi)*. Thèse de doctorat. YÖK Ulusal Tez Merkezi - İnönü Üniversitesi.
- Kirkgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *The Turkish online Journal of Educational Technology*, 10 (4), 1-13. <http://www.tojet.net/articles/v10i4/1041.pdf>

- Knoerr, H. (2005). TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne, *Cahiers de l'APLIUT*, 24 (2), 53-73.
- Kozarenko, O. (2020). Enseignement à distance lors de la pandémie de COVID-19 : enjeux d'enseignants de français langue étrangère (FLE) de Russie. *Formation et profession*, 28 (4), 1–11. DOI : <https://doi.org/10.18162/fp.2021.731>
- Langston, A. (2020). 4 Challenges of Hybrid Learning (and How to Overcome Them). MyViewBoard Blog. <https://myviewboard.com/blog/education/4-challenges-of-hybrid-learning-and-how-to-overcome-them/>
- Lassassi, M., Lounici, N., Sami, L., Tidjani, C., & Benguerna, M. (2020). Université et enseignants face au covid19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie, *Les Cahiers du Cread*, 36 (3), 397-424.
- Lebrun, M. (2005). *E-learning pour enseigner et apprendre*. Louvain-la-Neuve : Bruylant Académia.
- Lebrun, M. & al. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education et Formation*, 301, 55-74.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.)*. Montréal: Guérin
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation (3e édition)*. Montréal : Guérin.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, 152, 143-155.
- Linder, K.E. (2017). Fundamentals of Hybrid Teaching and Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 11-18.
- Long, H. B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. Norman : Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lopez-Perez, V. M., Lopez-Perez, C. M., & Rodriguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in Higher Education: Students' Perceptions and Their Relation to Outcomes. *Computers & Education*, 56, 818-826.
- Louis, E. (2021). L'école au temps d'une pandémie : perspectives et défis de l'apprentissage hybride. *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE, Revue d'interface entre recherches et pratiques en éducation et formation*. Consulté le 05 Mai 2022 à l'adresse <https://www.adjectif.net/spip.php?article560&lang=fr>
- M. G. Moore, *Handbook of distance education* (333–350). New York : Routledge.

- Mastafi, M. (2016). Définitions des TIC(E) et acception. Dans Bacha, J., Ben AbidZarrouk, S., Kadi, L. et Mabrou, A. (Ed.), *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*. Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes - Oser les langues vivantes étrangères à l'école*. Consulté sur <https://eduscol.education.fr/document/35675/download>
- Miras, G. (2020). Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel. Paris : Didier., *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.7867>
- Mirriahi N., Alonzo D., & Fox B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- Napier, N. P., Dekhane, S., & Smith, S. (2011). Transitioning to Blended Learning: Understanding Student and Faculty Perceptions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 15 (1), 20-32
- Nazarenko, A. L. (2015). Blended learning vs traditional learning: What works? (a case study research). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 77-82.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 4, 14-24. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001446/document>
- Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, 10 (1), 129-144. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.617>
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues Modernes*, 3, 18-27.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic*, 17. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/alsic/2773>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Nkambou, R., C. Narce, C., Cerri, S.A., Boiron, P. & Paliard, C. (Dir). (2012). *Intégration Technologique et Nouvelles Perspectives d'Usage. Actes du 8ème Colloque*

Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

- Oliveri, N. (2016). Apprendre en ligne : quel avenir pour le phénomène MOOC ? *Communication & Organisation*, 52, 241-246. DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.5789>
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 1-8.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student Perceptions and Achievement in a University Blended Learning Strategic Initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.003>
- Peltier, C. & Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020, *Distances et médiations des savoirs*, 35. DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peng, R., & Fu, R. (2021). The effect of Chinese EFL students' learning motivation on learning outcomes within a blended learning environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37 (6), 61–74. DOI : <https://doi.org/10.14742/ajet.6235>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation*, 301, 15-34. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage
- Plateau, J.-F. (2020). *Pourquoi a-t-on aimé ou non la formation à distance durant le confinement sanitaire ?*, Colloque international Pédagogie universitaire numérique : quelles perspectives à l'ère des usages multiformes des réseaux sociaux pour apprendre ? Mulhouse, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03127789>
- Poillerat, A. (2016). *Impacts de l'introduction du numérique sur les apprentissages en orthographe au cycle 3*. Mémoire de master. Nantes : Université de Nantes. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01401979>
- Power, M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of distance education / Revue de l'éducation à distance*, 17 (2), 57-69.
- Poyet, F. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour

- l'individualisation ? *Dossier d'actualité de la VST*, 41. Consulté le 19 mai 2022 à l'adresse http://ien21-auxonne.ac-dijon.fr/IMG/pdf/TIC_et_individualisation.pdf
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 53–70. DOI : <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Raby, C., Karsenti, T., Meunier, H. et Villeneuve, S. (2011). Usage des TIC en pédagogie universitaire : point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (3), 6–19. DOI : <https://doi.org/10.7202/1006396ar>
- Ranjard, P. (1992). Enseignement et formation. Dans R. Bourdoncle et A. Gonnin-Bolo (Ed.), *Recherche & Formation, Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM* (p. 107-127). Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning : A systematic review. *Computers & Education*, 144 (1), 103701.
- Rege Colet, N. & Lanarès, J. (2013). Chapitre 2. Comment enseigner à des étudiants adultes? Dans Berthiaume, D & Rege Colet, N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (p. 25-38). Bern : Editions Peter LANG.
- Rianto, A. (2020). Blended Learning Application in Higher Education: EFL Learners' Perceptions, Problems, and Suggestions. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5 (1), 55-68.
- Robert, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-56.
- Sacré, M., Toczek, M.C., Policard, F., Serres, G., Paulet, C. & al. (2020). L'efficacité d'un dispositif d'enseignement hybride en fonction des caractéristiques des étudiants. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives – Partie 1, 17 (2), 9-29.
- Sélézilo, A. (2014). Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. *Synergies Chine*, 9, 85-97.

- Shih, R.-C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (6). DOI : <https://doi.org/10.14742/ajet.1048>
- Şenel, N. (2017). *La classe inversée dans les pratiques de l'enseignement du FLE*. Mémoire de Master. Eskisehir : Université Anadolu.
- Şentürk, C. (2021). Effects of the blended learning model on preservice teachers' academic achievements and twenty-first century skills. *Education and Information Technologies*, 26 (1), 35-48.
- Tanman, N. B., & Özgenel, M. (2021). Yüz Yüze ve Online Eğitim Gören Yabancıların Türkçe Öğrenme Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3 (6), 128-148. DOI: <https://doi.org/10.46423/izujed.1006011>
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2eme ed.). Sage.
- Teng, X. & Zeng, Y. (2022). The Effects of Blended Learning on Foreign Language Learners' Oral English Competence. *Theory and Practice in Language Studies*, 12 (2), 281-291. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.1202.09>
- Thorne, K. (2003). Blended learning: How to integrate online and traditional learning. Kogan Page.
- UNESCO. (1987), Glossaire des termes de technologie éducative. Paris : Unesco.
- Unesco. (2010). Guide de mesure pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication en éducation. Institut de statistique de l'UNESCO, Quebec.
- Vaughan, N. & Garrison, D.R. (2005). Creating cognitive presence in a blended faculty development community. *Internet and Higher Education*, 8 (1), 1-12.
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du « numérique ». Dans Vitali-Rosati, M., et Sinatra, M. E. (Eds.), *Pratiques de l'édition numérique* (p. 63-75). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisée en formation à distance. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19, 99-113. DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.3828>
- Wilson, D. & Smilanich, E. (2005). *The other blended learning. A classroomcentered approach*. San Francisco: Pfeiffer.

- Winne, P. H., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. Dans Hacker, D.J. et Dunlosky, J. (Ed.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (p. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yang, Y.-T. C., Chuang, Y.-C., Li, L.-Y., & Tseng, S.-S. (2013). A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. *Computers & Education*, 63, 285–305. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.012>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Dans Bandura, A. (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202–231). Cambridge : Cambridge University Press. DOI : <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.009>
- http-1 : <https://www.apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride/> [Consulté le 6 mars 2022]
- http-2 : <https://www.institut-domi.ch/historique-de-formation-a-distance-papier-a-souris> [Consulté le 25 février 2022]
- http-3 : www.gdt.oqlf.gouv.qc.ca (Le grand dictionnaire terminologique, Office québécois de la langue française) [Consulté le 1 mars 2022]
- http-4 : <https://www.cesad.fr/ecole/enseignement/> [Consulté le 25 mars 2022]
- http-5 : <https://www.taalecole.ca/conditions-cognitives-et-autoregulation-de-lapprentissage/> [Consulté le 29 mars 2022]
- http-6 : https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf [Consulté le 14 mars 2022]

ANNEXES

Annexe-1. Le questionnaire

Annexe-2. Les questions de l'entretien semi-dirigé en Français

Annexe-3. Les questions de l'entretien semi-dirigé en Turc

Annexe-4. Le formulaire de consentement pour le questionnaire

Annexe-5. Le formulaire de consentement pour l'entretien semi-dirigé

Annexe-6. La permission de la Commission d'Éthique

ANNEXE-1. Le questionnaire

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Yüz yüze öğrenme ortamlarında...	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
Y1 öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yararlanabildim.					
Y2 öğretim elemanından çevrimiçi ortama göre daha çok yardım alabildim.					
Y3 daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum					
Y4 arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum.					
Y5 belirlediğim hedeflere ulaşmak benim için önemlidir.					
Y6 öğretim elemanı rehberliğinde öğrenmem motivasyonumu artırdı					
Y7 öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurabildim.					
Y8 çevrimiçi ortamlara göre daha fazla sorumluluk duygusu hissediyorum.					
Y9 öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti.					
Y10 yaptığım ödevler ve araştırmalar konuyu kavramam için yeterliydi.					
Çevrimiçi öğrenme ortamlarında...	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
C1 ders içeriğinin etkileşimli sunulması derse olan ilgimi arttırdı.					
C2 düzenlenen eş zamanlı (sohbet) etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
C3 düzenlenen farklı zamanlı (tartışma vb.) etkinliklerin daha iyi öğrenmemi sağladığını düşünüyorum.					
C4 öğretim elemanı derse katılmam için teşvik etti.					
C5 arkadaşlarımla daha rahat iletişim kurdum.					
C6 ders çalışmak çok hoşuma gitti.					

C7 teknolojiyi kullanmak benim derse karşı olan ilgimi artırdı.

C9 yüz yüze ortama göre daha çok sorumluluk duygusu hissettim.

C10 iletişim araçlarını (internet, e-posta, tartışma listeleri vb.) kullanmak yalnız olmadığımı hissettirdi.

C11 işbirliğine dayalı etkinliklere katılmaktan hoşlandım.

C12 öğretim elemanından istediğim zaman yardım alabildim.

C13 ders çalışırken sorularıma iletişim araçları kullanarak yanıt aramaya çalıştım.

C14 öğretim elemanından anında dönüt alabildim.

C15 etkinlikleri yerine getirmek için zamanı iyi kullandım.

C17 daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.

C18 çalışırken yaşadığım sorunları genellikle çözdüm.

C19 öğretim elemanı ile daha rahat iletişim kurdum.

C20 öğretim materyallerine istediğim zaman kolaylıkla ulaşabildim.

C21 yer alan çevrimiçi kaynaklar beklentilerimi karşıladı.

C22 ders içeriği bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştı.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarında...

Hiçbir Zaman

Nadiren

Ara Sıra

Sık Sık

Her Zaman

H1 öğretim elemanı ders vermeye istekliydi.

H2 öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları etkili bir şekilde kullandı.

H3 öğretim elemanından aldığım danışmanlık hizmeti yeterliydi.

H4 daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.

H5	deneyimin önemli olduğunu düşünüyorum.					
H6	öğretim elemanı yüz yüze ve çevrimiçi ortamları yönetme konusunda başarılıydı.					
H7	çevrimiçi ve yüz yüze ortamlara ayrılan süre benim için uygundu.					
H8	dersin içeriği seviyeme uygundu.					
H9	ders içeriği açık ve anlaşılırdı.					
H10	ders içeriği planlı bir şekilde sunuldu.					
H11	yüz yüze ve çevrimiçi olarak gördüğümüz içerik seçilen ortama uygundu.					
H12	her iki ortamın üstün özellikleri kullanıldı.					
H13	sunulan öğrenme materyalleri benim için yeterliydi.					
H14	kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknikleri içeriğin aktarılması için uygundu.					
H15	her iki ortamda aktarılan içerikte bir bütünlük vardı.					
H16	hangi ölçütlere göre değerlendirileceğim önceden belirtildi.					
H17	başarımla değerlendirilmesi için farklı değerlendirme teknikleri kullanılmasını isterim.					
H18	eğer ihtiyaç duyarsam sınıf arkadaşlarımla yüz yüze görüşmeye çalışırım.					
H19	öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken zamanı iyi yönetebildim.					
H20	neyi nasıl öğreneceğime kendim karar verdim.					
	Teknik konular açısından....	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sık Sık	Her Zaman
C8	kendimi yalnız ve mutsuz hissettim.					
C16	verilen ödevleri zamanında teslim etmekte zorlandım.					

C23 teknolojik altyapı nedeniyle sorun yaşadım.

C24 teknik anlamda zorluklar yaşadım.

C25 internet bağlantısı ile ilgili sorun(lar) yaşadım.

ANNEXE-2. Les questions de l'entretien semi-dirigé en Français

1. Que pensez-vous du modèle d'apprentissage mixte ?
2. Selon vous, quelles compétences et composantes linguistiques le modèle d'apprentissage mixte vous a-t-il aidé à développer ?
3. Quels sont selon vous les avantages et/ou les points forts du modèle d'apprentissage mixte ?
4. Quels sont selon vous les désavantages et/ou les points faibles du modèle d'apprentissage mixte ?
5. Quelles sont vos suggestions pour le modèle d'apprentissage mixte ?

ANNEXE-3. Les questions de l'entretien semi-dirigé en Turc

- 1- Harmanlanmış Öğrenme uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 2- Sizce bu öğrenme modeli en çok hangi dil becerilerinin ve dil öğelerinin gelişmesine yardımcı olmuştur?
- 3- Harmanlanmış Öğrenme modelinin avantajları ve/veya güçlü yönleri nelerdir?
- 4- Harmanlanmış Öğrenme modelinin dezavantajları ve/veya zayıf yönleri nelerdir?
- 5- Harmanlanmış Öğrenme modeli için önerileriniz nelerdir?

ANNEXE-4. Le formulaire de consentement pour le questionnaire

ÖLÇEK ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “ATTITUDES ET OPINIONS DES ETUDIANTS DE LA CLASSE PREPARATOIRE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DE L’UNIVERSITE ANADOLU A L’EGARD DU MODELE D’APPRENTISSAGE MIXTE” (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ) başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ve görüşlerini incelemek ve sürecin daha verimli hale getirilmesi yönünde öneriler geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Funda KARA tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Fransızca hazırlık öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme modeli ile öğretim sürecinde yaşadıkları olumlu/olumsuz durumların gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, ölçek kullanarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Fransızca Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Funda KARA'ya
yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi
bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu
formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANNEXE-5. Le formulaire de consentement pour l'entretien semi-dirigé

ÖLÇEK ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “ATTITUDES ET OPINIONS DES ETUDIANTS DE LA CLASSE PREPARATOIRE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DE L’UNIVERSITE ANADOLU A L’EGARD DU MODELE D’APPRENTISSAGE MIXTE” (ANADOLU ÜNİVERSİTESİ FRANSIZCA HAZIRLIK PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN HARMANLANMIŞ ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİ) başlıklı bir araştırma çalışması olup öğrencilerin harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ve görüşlerini incelemek ve sürecin daha verimli hale getirilmesi yönünde öneriler geliştirme amacını taşımaktadır. Çalışma, Funda KARA tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Fransızca hazırlık öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme modeli ile öğretim sürecinde yaşadıkları olumlu/olumsuz durumların gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler arşivleme yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransızca Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Funda KARA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı:

Adres:

Cep Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

ANNEXE-6. La permission de la Commission d'Éthique