

L'enseignement du FLE et de la Traduction à des apprentis traducteurs et interprètes: une formation hybride intégrée et guidée.

LÓPEZ SIMÓ Mireia et SIERRA SORIANO Ascensión

Universidad de Alicante

Résumé

Depuis l'année 2005-2006 nous utilisons, dans nos cours de FLE et de Traduction français-espagnol pour des étudiants de Traduction et Interprétariat, une méthodologie hybride intégrée et guidée pouvant se dérouler face à face et via Internet. Cette méthodologie permet l'utilisation du même logiciel dans les séances présentielles et à distance, grâce à une plateforme de formation audio-graphique : la « Plataforma Multimedia para la Docencia en Traducción e Interpretación ».

Cette étude propose un nouveau cadre pour décrire et analyser :

- les différentes fonctionnalités du système, susceptibles d'aider les apprenants dans leur formation et l'enseignant dans son suivi.
- les modalités d'utilisation de ces fonctionnalités, destinées à atteindre les compétences linguistiques et traductologiques requises.

Ces éléments sont étudiés grâce à l'analyse d'interactions issues de ce type de formation.

L'enseignement du FLE et de la Traduction à des apprentis traducteurs et interprètes : une formation hybride intégrée et guidée.

LÓPEZ SIMÓ Mireia et SIERRA SORIANO Ascensión

Universidad de Alicante

Introduction

Depuis l'année 2005-2006, nous utilisons, dans nos cours de FLE et de Traduction français-espagnol pour des étudiants de la licence de Traduction et Interprétariat de l'Université d'Alicante (UA), un dispositif qui alterne des temps de formation sur place et à distance, grâce à une nouvelle plateforme audio-graphique.

Nous définirons d'abord notre dispositif de formation par rapport au *b-learning*, puis, pour montrer quelles sont les particularités qui nous mènent à différencier notre dispositif des dispositifs hybrides qui existent actuellement, nous expliquerons comment nous articulons la présence et la distance dans nos cours de FLE et de Traduction. Nous décrirons ensuite l'environnement technologique qui nous permet d'alterner et d'articuler la présence et la distance, en aidant les apprenants dans leur formation et l'enseignant dans le suivi de leur apprentissage. Nous terminerons en présentant l'emploi que nous en faisons dans nos cours, au moyen de quelques exemples parmi les multiples possibilités d'utilisation de cette médiation technologique.

Les données que nous utilisons pour cette étude proviennent essentiellement de notre propre réflexion comme enseignants utilisant ce type de dispositif et des questionnaires auxquels nos étudiants ont eu à répondre à l'issue de la formation.

Emplacement de notre formation par rapport au *b-learning* : d'un cours traditionnel à un type particulier d'hybridation

Il y a quatre ans déjà que, dans le cadre d'un cours de FLE et de Traduction à des apprentis traducteurs et interprètes, nous avons remplacé une formation soi-disant classique (présentielle et dans une salle de cours conventionnelle) par une formation innovatrice qui intègre les TICE et se déroule dans une salle multimédia.

Nous nous sommes demandé *a posteriori* si cette formation correspondait à la définition de *formation hybride*¹, terme qui semble s'imposer actuellement dans le monde francophone comme équivalent de l'anglais *blended-learning* ou *b-learning* et qui est actuellement en vogue dans l'enseignement universitaire.

¹ Nous avons emprunté ce terme à François MANGENOT, qui, dans un glossaire publié dans *Le Français dans le monde*, 40, 2006, p. 16, signale que « ce terme n'est encore répertorié ni par le JO ni par l'OQLF ».

Dans le cadre de la licence de Traduction et Interprétariat, nos cours de FLE² et de Traduction³ ont une durée de 120 heures chacun (soit quatre heures par semaine pendant deux semestres). Officiellement, ce sont des cours uniquement en présentiel mais dans lesquels nous utilisons toujours, en présence et à distance, le même environnement technologique, non pas comme complément du présentiel mais comme une partie intégrante de la formation.

Or, la définition de *formation hybride* en tant que « *formation se déroulant partiellement en face à face et partiellement à distance via Internet (ou en centre de ressources)* »⁴ est trop générale pour définir notre type de formation.

Il est vrai que, dans le *b-learning* ou l'*hybridation*, des séances présentielles sont combinées avec des contenus ou des activités médiatisées, mais l'articulation du face à face et de la distance dans cette formation n'est pas précisée. Donc, nous pouvons interpréter cette définition de plusieurs façons.

a- Supposons que *formation hybride* fasse référence aux temps de formation en face à face et à distance : certaines séances sont présentielles et d'autres non présentielles. Dans ce cas, le nombre officiel d'heures de notre cours (quatre heures par semaine toujours présentielles) serait réduit à deux heures présentielles par semaine au profit d'activités en ligne. Mais ce n'est pas ici le cas. Donc, en ce sens, notre dispositif ne pourrait pas être considéré comme un *b-learning*.

b- Supposons que cette définition de *formation hybride* fasse référence au mode de formation en face à face et à distance : hétéroformation (formation par l'autre) dans les séances présentielles et autoformation (formation par soi-même) dans les séances non présentielles. C'est-à-dire qu'il s'agirait d'une formation qui, à côté des cours présentiels, proposerait des activités complémentaires en autoformation ne dépendant pas directement de la progression du cours présentiel. Dans ce cas, nous ne pourrions pas non plus qualifier notre formation d'*hybride*, vu que les activités réalisées à distance ne sont pas complémentaires mais, qu'au contraire, elles font partie de la formation et qu'elles ont une incidence directe sur la progression des cours présentiels.

c- Supposons finalement que *formation hybride* s'emploie pour faire référence à la présence ou à l'absence d'une médiatisation technologique et plus concrètement à une formation qui ne s'appuie sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne que dans les séances à distance. Dans nos cours, nous n'utilisons pas cet environnement technologique seulement en distantiel ; au contraire, il devient une partie indispensable de la formation puisque nous l'utilisons aussi dans nos cours présentiels. Par conséquent, une fois de plus, nous ne pourrions pas considérer notre dispositif comme une formation *b-learning*.

De ce raisonnement il ressort que notre dispositif est un type *particulier* d'*hybridation*, une *concrétisation* de la définition standard de *b-learning*.

² Il s'agit d'un cours de deuxième année de la licence de Traduction et Interprétariat intitulé : « Langue BII (Français) ». Dans cette licence, la langue B, qui est la première langue étrangère de l'étudiant (à choisir entre le français, l'anglais et l'allemand), se distingue de langue A, qui est sa langue maternelle (l'espagnol ou le catalan) et de la langue C et D, qui sont les troisième et quatrième langues étrangères qu'il doit choisir.

³ Il s'agit d'un cours de MASTER 1 (quatrième année de la *licenciatura*) de Traduction et Interprétariat : traduction générale C-A, où la langue C est la troisième langue étrangère de l'étudiant et la langue A est sa langue maternelle.

⁴François MANGENOT, art. cit., p. 16.

Articulation de la présence et de la distance : temps et mode

Pour montrer quelles sont les particularités qui nous mènent à différencier notre dispositif de formation des dispositifs hybrides qui existent actuellement, nous allons décrire comment nous articulons la présence et la distance.

Dans nos cours, les heures présentielles (qui correspondent au nombre d'heures établi dans le cursus) se déroulent dans une salle multimédia⁵ qui permet la CMO (communication médiatisée par ordinateur) par l'intermédiaire d'une plateforme audio-graphique, et les heures distantielles sont des heures supplémentaires que les apprenants utilisent pour faire, en ligne sur cette même plateforme, des tâches programmées, suivies et corrigées par l'enseignant.

Selon Neumeier, dans la formation hybride, l'un des deux modes de formation qui sont combinés (présentiel et distantiel) « doit toujours être dominant si l'on veut pouvoir clairement exposer aux apprenants les objectifs d'apprentissage, l'organisation du dispositif et les activités à réaliser, ou autrement dit le scénario pédagogique »⁶.

Dans notre formation, il n'y a pas de mode dominant. Le mode distantiel est utilisé pour effectuer certaines tâches et le mode présentiel pour en réaliser d'autres.

- **D'un côté, le mode distantiel** est employé pour réaliser des activités qui peuvent ou doivent être faites en autonomie, aussi bien par l'apprenant que par l'enseignant.

Dans le *cas de l'apprenant*, on pourrait parler de devoirs (activité qui était aussi employée dans la formation traditionnelle). Mais, alors que les devoirs sont des activités effectuées dans le but de renforcer l'acquisition des contenus vus en cours, les activités utilisées par nos étudiants à distance font partie du déroulement du cours présentiel. Par exemple, des activités de compréhension orale ou d'expression orale (en cours de FLE) et des traductions à vue (en cours de Traduction).

Il ne s'agit donc pas du renforcement d'un contenu déjà vu comme dans le cas des devoirs, mais d'une nouvelle acquisition de connaissance. La différence consiste à développer chez les étudiants une façon d'apprendre autonome.

Dans le *cas de l'enseignant*, la distance est exploitée pour corriger de façon individuelle et/ou collective les activités que les apprenants lui envoient et pour préparer la séance présentielle en fonction de leurs erreurs, omissions, etc., c'est-à-dire, en fonction des besoins des étudiants qui deviennent visibles grâce à leur participation dans le distantiel.

L'avantage est que l'enseignant sait à l'avance quelles ont été les erreurs des apprenants et qu'il peut en faire une analyse préalable afin de planifier son cours présentiel. Il est aussi très intéressant de constater la réduction du temps de préparation de ce cours, puisque l'enseignant, sachant à l'avance ce qui n'a pas été assimilé, va le programmer en se focalisant sur l'essentiel. De cette façon, le programme est modifié et adapté en cours d'année en fonction des besoins des apprenants.

La distance permet donc de prolonger la réflexion aussi bien dans le cas de l'apprenant que dans le cas de l'enseignant.

- **D'un autre côté, le mode présentiel** est utilisé pour faire des activités qui rendent obligatoire la présence de l'enseignant et des apprenants (collectivement).

Dans le *cas de l'enseignant*, le face à face est employé :

- pour préciser le scénario pédagogique, c'est-à-dire les objectifs de formation, le type d'interaction qu'il peut avoir avec l'apprenant dans le cadre de sa formation, les

⁵ Il s'agit d'une salle située au laboratoire de langues de la Faculté de Lettres de l'Université d'Alicante.

⁶ Nous précisons ces activités pendant les séances présentielles, mais celles-ci sont aussi rappelées ou annoncées à distance grâce à un planning temporel ou agenda prévisionnel, qui nous permet d'indiquer le délai de réalisation des différentes tâches proposées.

compétences préalables et celles qui sont visées, les ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, la manière dont les activités sont liées et les tâches de production que l'apprenant devra réaliser⁷.

- pour présenter en séance plénière le corrigé collectif des activités, qui peut se faire à partir de la visualisation ou de l'écoute globale et immédiate de toutes les activités et de tous les corrigés qui ont été proposés à distance.
- pour résoudre les possibles doutes qui surgissent de cette mise en commun.
- pour faire de nouvelles tâches qui rendent inévitable la présence du groupe-classe.

Dans *le cas de l'apprenant*, le présentiel est exploité pour voir les corrections individuelles des autres apprenants, pour écouter le corrigé collectif de l'enseignant, pour prendre des notes, poser des questions et réaliser des tâches en équipe.

Nous pouvons aussi constater la réduction du temps réel consacré au cours présentiel, étant donné que les activités qui peuvent être faites en autonomie, aussi bien dans le cas de l'apprenant que dans le cas de l'enseignant ont été réalisées avant le cours.

Le face à face permet, donc, « d'assurer la cohérence des contenus » et de « renforcer la cohésion du groupe-classe »⁸.

Dans notre dispositif de formation nous alternons, comme dans le *b-learning*, le face à face et la distance, mais en assouplissant les contraintes du distantiel (isolement) et du présentiel (regroupement) par certaines séquences qui peuvent ou doivent être faites en autonomie ou en présence aussi bien dans le cas de l'apprenant que dans celui de l'enseignant.)

En ce sens, en modifiant la définition d'hybridation proposée par Nissen⁹ : « le résultat d'une mise à distance partielle d'une formation présentielle ou à l'inverse de l'intégration d'une composante présentielle dans une formation à distance », nous affirmons que notre dispositif intègre une formation à distance dans une composante présentielle.

Intégration de la médiatisation technologique dans la composante présentielle

Pour pouvoir alterner la présence et la distance, nous utilisons une nouvelle plateforme d'enseignement-apprentissage audio-graphique conçue spécialement pour nous : la « Plataforma multimedia para la docencia en Traducción e Interpretación ».

⁷ Nous précisons ces activités pendant les séances présentielles, mais celles-ci sont aussi rappelées ou annoncées à distance grâce à un planning temporel ou agenda prévisionnel, qui nous permet d'indiquer le délai de réalisation des différentes tâches proposées.

⁸ Thierry SOUBRIÉ, « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11, 2008, p. 3.

⁹ Elke NISSEN, « Scénarios de communication en ligne dans les formations hybrides », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 2006, Clé International, p. 44.

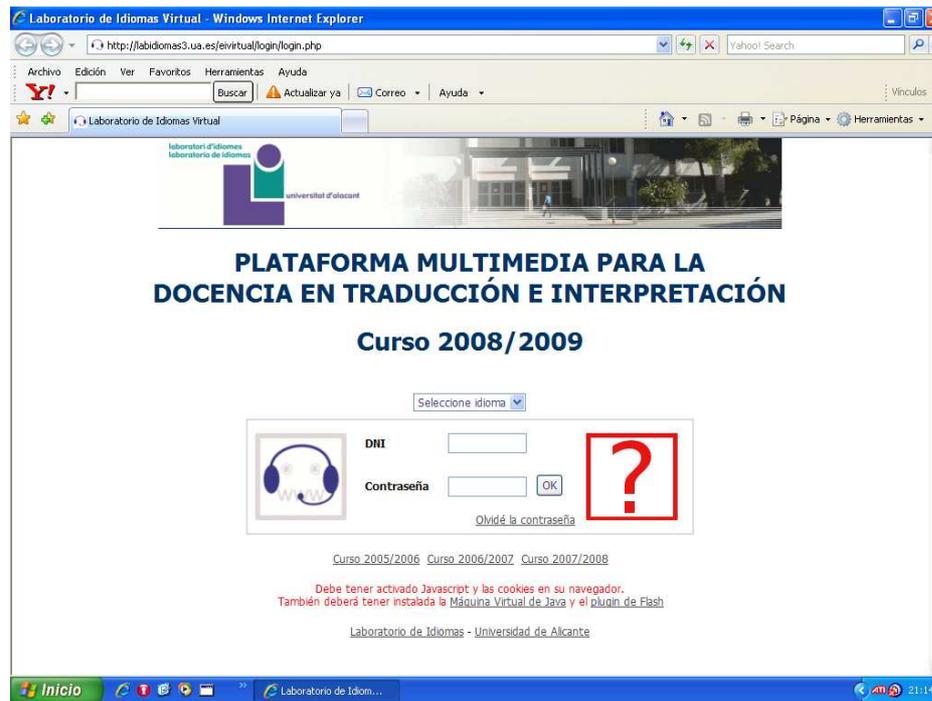


Figure 1 – page d'accueil de la plateforme

Cette plateforme naît parallèlement à la plateforme institutionnelle de l'Université d'Alicante (Campus Virtual), qui est une plateforme de gestion administrative, intégrant quelques outils d'enseignement, mais qui s'avère insuffisante pour répondre à nos besoins.

À partir de l'année 2004-2005, deux techniciens¹⁰ du Laboratoire de langues de la Faculté de Lettres de notre université, commencent à concevoir ce nouvel outil afin d'améliorer notre travail d'enseignant et celui des apprentis traducteurs et interprètes. Au lieu d'utiliser l'une des plateformes d'enseignement en ligne disponibles à l'époque (Moodle...), ils décident de concevoir un nouveau logiciel qui s'adapte parfaitement aux études de Traduction et Interprétariat, permettant l'échange non seulement écrit mais surtout l'interaction orale. Pour ce faire, un enregistreur est conçu au sein du laboratoire de langues et intégré à cette plateforme.

Comme la plupart des logiciels d'enseignement-apprentissage, cette plateforme a deux faces : apprenant et enseignant. Parmi les fonctionnalités qui la composent, nous pouvons distinguer les outils d'interaction (un calendrier, un service de messagerie, un système de FAQs et un forum) et les outils d'enseignement-apprentissage (des matériaux, des liens, un wiki et des exercices).

Sur la plateforme, nous avons recours à plusieurs types d'exercices traditionnels qui ont été créés en fonction du type de réponses que l'on veut obtenir : des QCM (questionnaires à choix multiple), des exercices à trous, des puzzles, des exercices à réponse écrite (clavardage) ou des exercices à réponse orale (canal audio). L'enseignant peut tous les combiner d'une manière ou d'une autre pour arriver à son but.

Mais la fonctionnalité principale de la Plateforme, du point de vue de l'enseignant, ce sont les différentes possibilités de correction des exercices. Vu que les données personnelles de l'étudiant ainsi que ses réponses sont automatiquement

¹⁰ Francisco José GARCÍA RICO (programmeur) et Santiago GARCÍA CIFUENTES (technicien de laboratoire, un de nos étudiants pendant les années 2003-2004 et 2004-2005 et intermédiaire entre nous – le professeur – et le programmeur).

enregistrées sur le serveur de la plateforme, nous pouvons corriger ces activités individuellement (par étudiant), collectivement (par question), automatiquement (dans le cas des QCM, par exemple) ou personnellement (au moyen d'un système d'icônes, d'un commentaire écrit visible ou non visible pour l'étudiant, d'un commentaire audible ou non audible par l'étudiant).

La plateforme nous fournit donc des moyens traditionnels et/ou novateurs considérables qui ont une portée technologique et pédagogique extraordinaire et pas encore complètement exploitée, mais ce sera toujours l'enseignant qui devra choisir parmi toutes ces possibilités en fonction des objectifs établis et des compétences qu'il désirera développer chez ses étudiants.

Modalités d'utilisation de l'environnement technologique et guidage pédagogique

Pour vous présenter comment nous utilisons cette plateforme et comment nous l'intégrons dans nos cours, nous allons vous exposer deux exemples des multiples possibilités d'utilisation de cette médiation technologique.

Le premier pour montrer comment nous intégrons dans nos cours présentiels un outil employé normalement à distance. Le deuxième pour exposer comment nos apprenants font à distance une tâche jusqu'alors réservée au présentiel. Dans les deux cas, nous décrirons d'abord l'utilisation des outils de la plateforme côté apprenant, pour ensuite décrire les différentes fonctionnalités à la disposition de l'enseignant pour son guidage pédagogique.

a- Dans le premier exemple, nous allons expliquer comment nous nous servons du forum audio-graphique de la plateforme pour l'enseignement-apprentissage de l'interaction orale en L2. Il va sans dire que cet outil peut être très utile pour développer les compétences orales de nos apprentis interprètes.

Un forum est un lieu de rencontre et d'échange par le biais de messages, normalement écrits et publiés de façon asynchrone. Nous utilisons effectivement ce forum pour discuter sur un sujet déterminé avec nos étudiants en distanciel, mais l'application principale que nous lui donnons est présentielle.

En effet, vu que cet outil permet aussi l'échange oral, nos étudiants l'utilisent dans les cours présentiels pour enregistrer des dialogues (interviews ou jeux de rôle) par petits groupes ou des débats dirigés en plénière ou groupe-classe.

La tâche communicative étant proposée (par l'enseignant) et préparée (par les apprenants) à l'avance, les participants parlent en s'enregistrant sur leurs ordinateurs.

Certes, dans la formation traditionnelle, nos étudiants faisaient aussi ce type d'exercices dans les séances présentielles, mais les avantages par rapport à l'apprentissage sans médiatisation technologique sont les suivantes du point de vue de l'apprenant :

- tous les étudiants, et non pas un ou deux, participent en temps réel ou quasi-réel à chacune des activités, ce qui aboutit donc à plus de production langagière.
- ils se sentent plus à l'aise en enregistrant leurs interventions orales sans l'interruption du professeur qui les corrige. Cela leur permet d'acquérir une aisance qu'ils auraient plus de mal à avoir dans les conditions d'un cours traditionnel. Donc, il y a une diminution de l'anxiété souvent associée à l'expression en langue étrangère.

Étant donné que toutes les productions orales sont enregistrées et envoyées au serveur de la plateforme et que tous les noms sont automatiquement listés à l'écran, nous pouvons écouter toutes les interventions et les corriger à distance.

Pour ce faire, nous avons la possibilité d'ajouter sous chaque tour de parole enregistré soit un commentaire écrit (sous forme de liste d'erreurs ou en utilisant des couleurs), soit un commentaire oral (à partir d'une reformulation), soit les deux en même temps.

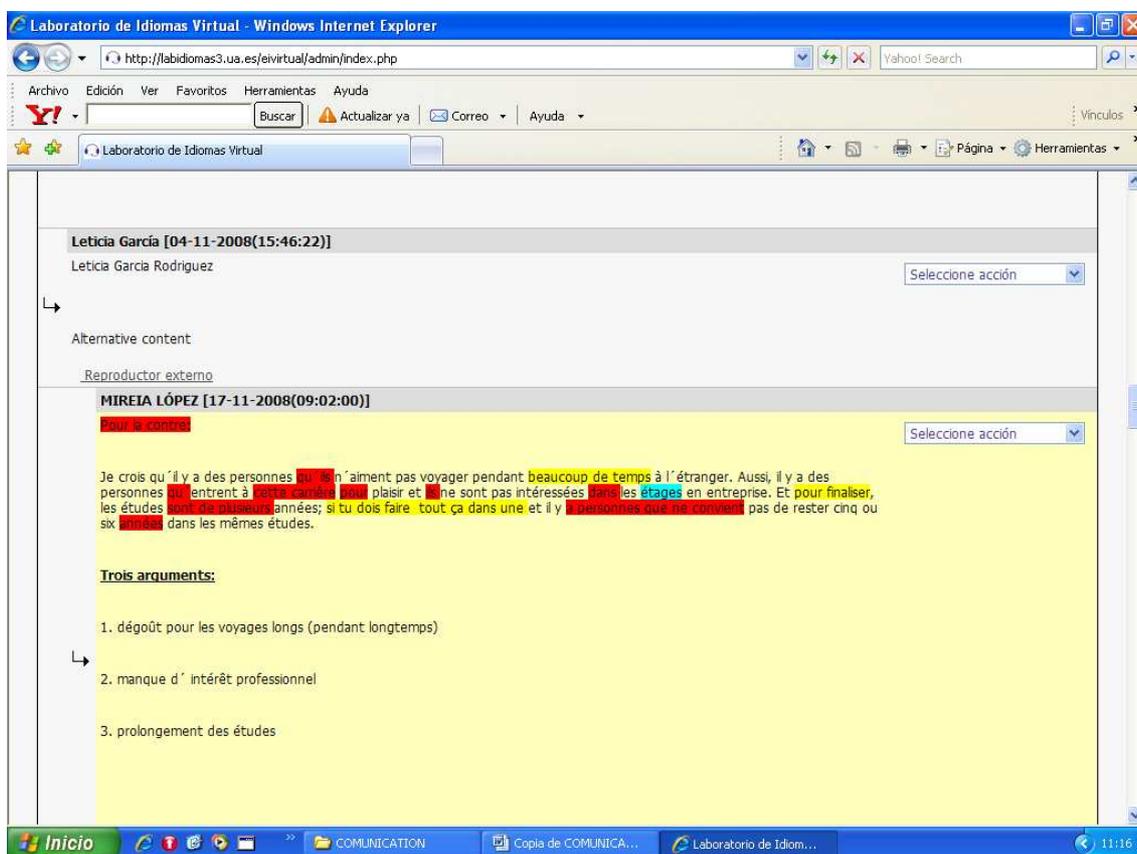


Figure 2 – Correction en utilisant des couleurs pour souligner les erreurs.

Contrairement à un enseignement sans médiation technologique, nous pouvons :

- écouter plusieurs fois les interventions orales de nos étudiants.
- corriger sans prendre le risque de les démotiver ou de hacher, et même d'interrompre, le fil de la communication, ce qui était assez courant dans un cours traditionnel où les apprenants recevaient à la fin de la séance de discussion orale un *feed-back* négatif.

- faire une analyse d'erreurs afin de préparer le cours suivant en insistant uniquement sur ce qui n'a pas encore été acquis.

Cette dynamique est complétée par la mise en commun des interventions des apprenants qui auront déjà été corrigées par l'enseignant. Les apprenants pourront donc réécouter leur production, celle de leurs camarades, visionner le commentaire et/ou écouter la reformulation que nous avons ajoutés et qui sont contextualisés.

À l'aide de cet exemple, nous avons montré comment nous pouvons détourner l'objectif initial d'un forum qui est celui d'un outil d'interaction écrite asynchrone que nos étudiants utilisent comme un outil d'apprentissage synchrone de l'oral et que nous utilisons pour corriger *a posteriori* et donc de façon asynchrone.

b- Le deuxième exemple nous permet de montrer comment nos apprenants font à distance une traduction¹¹ à vue, tâche jusqu'alors réservée au présentiel.

Il y a différents types de traduction qui se caractérisent par la méthode utilisée pour la réaliser. Tandis que la « traduction » consiste à retranscrire un texte rédigé dans une langue (langue-source) dans une autre langue (langue-cible) tout en restant fidèle au contenu, au style et en tenant compte du public cible, dans la « traduction à vue », le code employé et les phases suivies varient : il s'agit de redonner oralement, à voix haute, dans une langue-cible, le contenu d'un texte rédigé dans la langue-source, sans en faire auparavant une préparation écrite ou orale.

Dans nos cours de traduction générale, nous utilisons ce type d'exercice pour habituer l'apprenant à prendre des décisions rapides et à prévoir les difficultés qu'il va rencontrer dans la compréhension du texte original et dans sa reformulation en langue-cible.

À l'échéance prévue et négociée avec les apprenants, nous allons rendre visible le texte que nous avons publié sur la plateforme. Les étudiants, à distance (grâce au logiciel accessible par le navigateur Internet), vont réaliser l'exercice dans le délai que nous leur avons imparti¹², en enregistrant leur proposition de traduction. Il va sans dire que l'enregistrement se fait, comme dans une traduction à vue traditionnelle, au fur et à mesure de la lecture du texte, sans possibilité de la préparer.

Les principaux avantages pour les étudiants qui utilisent cette médiatisation technologique à distance sont de deux ordres :

- en quelques minutes seulement, chacun d'entre eux va pouvoir proposer la reformulation intégrale du texte, ce qui était impossible dans un cours traditionnel avec une quarantaine d'étudiants, où seulement quelques-uns avaient la possibilité de participer à cet exercice.

- après avoir envoyé l'enregistrement au professeur, ils vont pouvoir écouter leur proposition de traduction à vue, ce qui leur permettra de prendre conscience des difficultés qu'ils ont rencontrées et, s'ils le considèrent nécessaire, de préparer et d'effectuer la traduction écrite de ce texte.

En ce qui nous concerne, nous allons pouvoir écouter et corriger toutes les propositions de traduction que nos étudiants, de façon individuelle, nous envoient, et ce, également, hors de la salle de cours. Pour ce faire, la plateforme nous offre plusieurs possibilités. Nous allons pouvoir corriger en ajoutant :

- un commentaire écrit visible pour l'étudiant
- un commentaire écrit non visible pour l'étudiant
- un commentaire audible par l'étudiant
- un commentaire non audible par l'étudiant.

¹¹ Il s'agit d'une version (français > espagnol) d'un texte général.

¹² Nous aurons calculé à l'avance le temps que peut durer cette traduction à vue et, grâce à une des fonctionnalités de la plateforme, nous indiquerons le délai pour faire cet exercice.

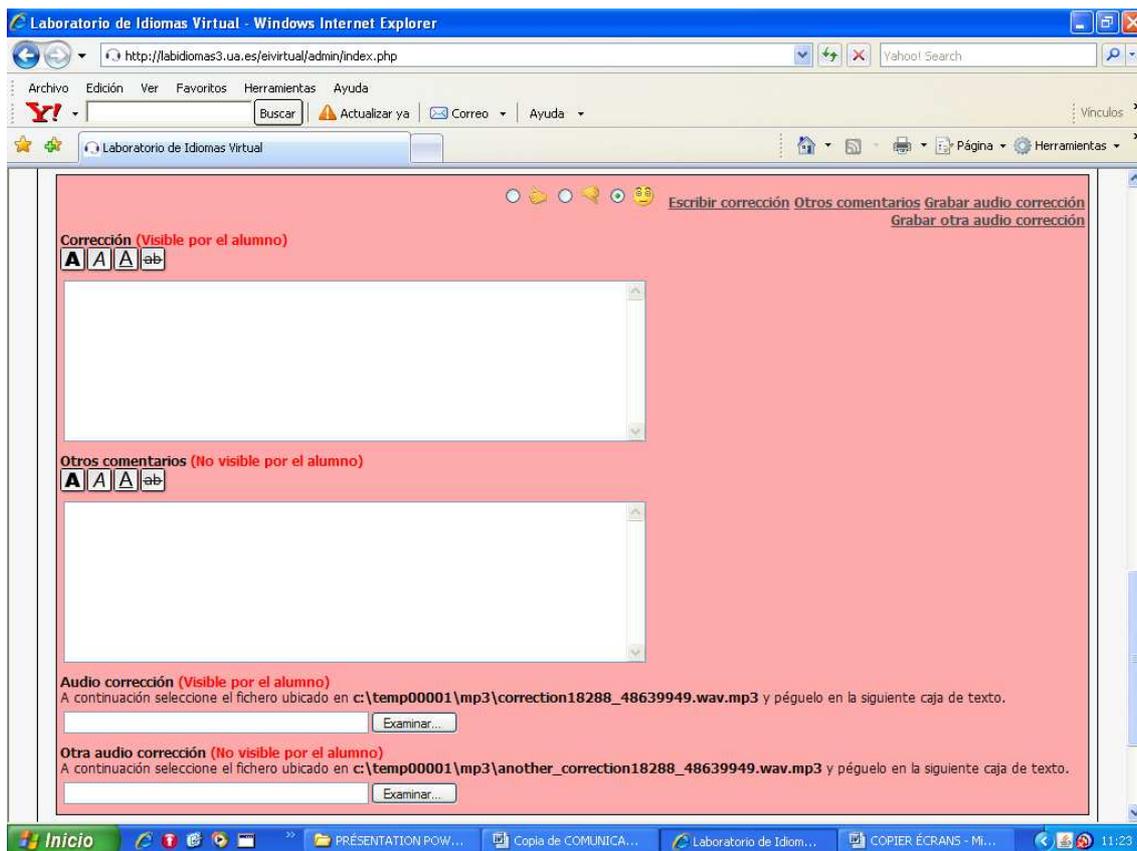


Figure 3 – quatre possibilités différentes de correction

Le *feed-back* se multiplie, donc, grâce aux différentes possibilités d'aide pédagogique. Ces aides pédagogiques vont nous permettre de visualiser et de détecter facilement les erreurs de nos étudiants, et de préparer ainsi le cours suivant d'après les contenus qui n'ont pas été acquis.

Ce repérage rapide du non-acquis facilite le *guidage* de l'apprenti-traducteur de la part de l'enseignant. Celui-ci l'accompagne le long d'une ligne droite en quelque sorte (et non plus un ensemble de lignes d'enseignement qui s'entrecoupent) qu'il trace lui-même en refoulant au passage (mais sans perdre de vue, bien évidemment !) tous les éléments linguistiques et traductologiques qui ont déjà été appris par l'étudiant.

Conclusion

Dans ce travail, donc, nous avons voulu souligner l'aspect novateur de notre formation, par rapport à d'autres types de formation *b-learning* utilisés actuellement.

En premier lieu, dans notre dispositif, nous alternons, comme dans le *b-learning*, des temps de formation à distance et en face à face ; ce qui change c'est que notre dispositif intègre une formation à distance dans une composante présenteielle : il intègre le faire-faire du professeur, le faire des étudiants, la correction du professeur et des étudiants, en plus de la visualisation ou l'écoute globale et immédiate de toutes les activités et de tous les corrigés, qui permet d'aller au-delà de « l'apprentissage par l'erreur ».

De plus, notre formation permet de mieux redistribuer le temps de l'enseignement-apprentissage en réduisant le temps réel consacré au cours présentiel,

(étant donné que tout ce qui peut être fait de façon autonome a été fait auparavant), le temps d'explication collective de l'enseignant (puisque les étudiants voient d'un simple coup d'œil et leurs réponses et les corrigés) et du temps de préparation du cours suivant (vu que le professeur sait à l'avance quelles ont été toutes les erreurs de ses étudiants).

En planifiant de cette manière les différentes étapes d'élaboration des activités et de correction qui ont lieu à distance, l'enseignant envisage de nouveau, modifie et adapte son enseignement présentiel.

En deuxième lieu, dans notre dispositif de formation, nous utilisons les nouvelles technologies, mais, au lieu d'avoir recours à un environnement technologique uniquement à distance, grâce à « la plataforma multimedia para la docencia en traducción e interpretación », nous pouvons travailler aussi bien en présentiel qu'à distance et toujours dans un milieu informatisé.

Ce nouveau logiciel permet l'articulation de la présence et de l'absence en combinant les atouts de l'enseignement en ligne (*e-learning*) ou de la CMO (communication médiatisée par ordinateur), de l'enseignement hybride (*b-learning*) et, surtout, de l'enseignement présentiel dans une salle multimédia, ce que nous sommes en train de faire dans nos cours.

Finalement, grâce aux différentes fonctionnalités de la plateforme et aux différentes aides pédagogiques qui lui permettent de corriger, l'enseignant guide l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Notre proposition de formation est donc une formation hybride intégrée et guidée car, nous l'avons démontré dans ce travail, la plateforme d'enseignement-apprentissage que nous utilisons et plus concrètement, la manière dont nous l'utilisons nous permettent :

- d'alterner le face à face et la distance, en intégrant une formation à distance dans un cours présentiel,
- d'intégrer les nouvelles technologies dans nos cours présentsiels,
- de guider l'apprenant dans le face à face et dans la distance.

Il nous semble qu'avec cette approche, nous avons déjà implanté le nouveau système d'enseignement favorisant le *b-learning* que préconise notre université et qui devrait être mis en marche officiellement vers 2010.

Références bibliographiques :

- Émile BRUILLARD, « Lorsque la distance favorise le temps et la réflexion », *Medialog*, 46, 2003, p. 53-54.
- Bernadette CHARLIER, Nathalie DESCHYVER, Daniel PERAYA « Apprendre en présence et à distance, à la recherche des effets des dispositifs hybrides », *Réseau Éducation Formation (REF)*, 15, 2005.
- Charlotte DEJEAN-THIRCUIR, « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11, 2008, p. 1-27.
- Charlotte DEJEAN-THIRCUIR, François MANGENOT, (coord.), *Le français dans le monde. Recherches et application. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 40, Paris : Clé International, 2006.
- John FYNN, « Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10, 2007, p. 101-110.
- François MANGENOT, « Glossaire », in : Charlotte DEJEAN-THIRCUIR, François MANGENOT, (coord.), *Le français dans le monde. Recherches et application. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, 40, Paris : Clé International, p. 14-16.
- Petra NEUMEIER, « A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning », *ReCALL*, 17 (2), 2005, p. 163-178.
- Elke NISSEN, « Scénarios de communication en ligne dans les formations hybrides », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 40, 2006, Clé International, p. 44-57.
- Thierry SOUBRIÉ, « La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11, 2008, p. 1-22.