



Choix de parcours différenciés pour un cours à distance flexible en contexte universitaire

<https://doi.org/10.52358/mm.vi22.444>

Odile Blanvillain, maîtresse de conférences
Université de Caen Normandie, France
odile.blanvillain@unicaen.fr

RÉSUMÉ

Cet article présente un cours universitaire de didactique du français langue étrangère (FLE) à distance et asynchrone, qui a proposé pendant deux années consécutives la possibilité pour les étudiants de choisir entre trois parcours d'apprentissage différenciés. Les caractéristiques de ces trois parcours sont décrites en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation. L'article propose certaines hypothèses concernant la flexibilité du dispositif et l'impact que cette ouverture peut avoir sur l'apprentissage. Il interroge la façon dont les étudiants se saisissent des choix proposés et les paramètres qui orientent leurs choix d'entrée dans un parcours donné. Il tente ensuite de faire un bilan de ces deux années, à partir des questionnaires anonymes de fin de semestre recueillis auprès des étudiants de ce cours.

Mots-clés : parcours d'apprentissage différenciés, cours à distance, asynchrone, flexibilité, ouverture, pédagogie universitaire, didactique du français langue étrangère (FLE)



Introduction

Cet article présente un cours à distance qui a été organisé autour de trois parcours différenciés. Il s'agissait d'un cours d'initiation à la didactique du français langue étrangère (FLE), proposé durant le second semestre et réservé aux étudiants de deuxième année d'une licence d'études anglophones, inscrits au CEMU (Centre d'enseignement multimédia universitaire) au sein de l'Université de Caen Normandie.

L'élaboration et la mise en place des parcours ont été effectuées durant l'année universitaire 2020-2021. Et en 2021-2022, l'enseignante a répondu à l'appel à projets du CEMU financé par le programme NCU¹ Réussites plurielles², qui a permis d'améliorer l'ergonomie du cours, mettant mieux en évidence les différents parcours dans l'espace-cours.

Cet article décrit les caractéristiques des trois parcours, en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation. Il propose certaines hypothèses concernant la flexibilité du dispositif et l'impact que cette ouverture peut avoir sur l'apprentissage. Il interroge la façon dont les étudiants se saisissent des choix proposés et les paramètres qui orientent leurs choix d'entrée dans un parcours donné. Il tente ensuite de faire un bilan de ces deux années, à partir des questionnaires anonymes de fin de semestre recueillis auprès des étudiants de ce cours.

Présentation des trois parcours différenciés

Ce cours était scindé en trois parcours différenciés, chaque étudiant ayant à choisir celui qui lui semblait convenir le mieux à ses préférences ou à ses contraintes (personnelles, professionnelles et universitaires), les contenus des trois parcours restant cependant disponibles sur l'espace-cours, quel que soit le parcours privilégié.

La différenciation proposée dans ce cours est comprise ici comme une possibilité de choix de la part des étudiants. Le choix essentiel se situe dans le choix d'un parcours, mais ce choix global peut se faire par différentes entrées (en termes de contenus, de modes d'apprentissage et d'évaluation³), représentant ainsi autant de types de différenciation.

Les trois parcours proposés étaient les suivants : un parcours *Méthodologies*, un parcours *Grammaire* et un parcours mixte. Les caractéristiques de parcours étaient synthétisées⁴ par la figure 1 (le code couleur était également utilisé dans tout l'espace-cours pour distinguer les parcours).

¹ Nouveaux Cursus à l'Université

² <https://www.reussites-plurielles.fr/>

³ Les modes d'évaluation proposés mobilisant différents niveaux de processus cognitifs selon le parcours (*se souvenir, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer* si l'on reprend les six niveaux de la taxonomie proposée par Bloom, révisée en 2001 par Anderson et Krathwohl).

⁴ La présentation des parcours était également développée ailleurs (syllabus, vidéo de bienvenue, calendriers prévisionnels en fonction des parcours).



Figure 1

Mots-clés pour les 3 parcours

Parcours Grammaire	Parcours Méthodologies	Parcours Mixte
Enseignement/apprentissage de la grammaire	Méthodes et méthodologies (définitions, détails des méthodologies et synthèse)	Méthodes et méthodologies (définitions et synthèse)
Acquisition de savoir-faire	Contextualisation et perspective historique	Enseignement/apprentissage de la grammaire
Activités collaboratives	Acquisition de savoirs déclaratifs	Acquisition de savoirs déclaratifs
Pédagogie de Projet	Apprentissage individuel	Acquisition de savoir-faire
Pédagogie active	QCM	Apprentissage individuel
Réflexion métalinguistique		Activités collaboratives
		Pédagogie active
		Réflexion métalinguistique et théorique
		QCM

Note. Source : © Autrice

Le parcours *Méthodologies*

Le parcours intitulé *Les méthodes et méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues* (abrégé en parcours *Méthodologies*) correspond au contenu sur lequel reposait l'essentiel du cours les années précédentes (avant la mise en place des parcours).

En termes de contenus, ce parcours présentait certaines définitions des termes « méthode » et « méthodologie », proposait une présentation détaillée de certaines méthodologies utilisées dans l'enseignement des langues étrangères, essentiellement en France, au cours du temps (méthodologie traditionnelle, naturelle, directe, active, audio-orale et audiovisuelle), ainsi qu'une synthèse thématique de leurs différentes caractéristiques et un survol historique (sous forme d'une vidéo) servant de récapitulatif.

Notons que les documents ressources, liés à la présentation détaillée des méthodologies, correspondaient à des diaporamas (proposés sous forme de défilement par diapositive, ou continu sous format vidéo) associés à des commentaires oraux, de façon à proposer une approche multisensorielle⁵. La variété des supports a été très appréciée, comme le montrent les réponses au questionnaire de fin de semestre⁶.

En termes de modes d'apprentissage, ce parcours proposait un mode d'apprentissage individuel, avec une approche analytique et synthétique; par ailleurs, les connaissances mobilisées étaient de type déclaratif. La contextualisation historique et méthodologique⁷ de ces connaissances ainsi que le travail de synthétisation thématique permettaient cependant de dépasser le niveau de la simple mémorisation d'informations factuelles.

⁵ Les modèles sensoriels de type VAK (verbal, auditif, kinesthésique) ont été critiqués par de nombreux auteurs, préférant une approche multisensorielle pour tous (par exemple : Bourassa (1997, p. 17), Kräitzig et Arbuthnott (2006, p. 245), An et Carr (2017, p. 412)), qui peut être mise en lien avec la « conception universelle de l'apprentissage », préconisée actuellement pour les espaces d'apprentissage inclusifs.

⁶ Ce point ne pourra pas être développé davantage dans cet article.

⁷ Par le biais de documents variés (dont certains documents d'époque), proposés dans la section « Pour aller plus loin » de chaque méthodologie.



En termes d'évaluation, ce parcours proposait des quiz formatifs réguliers tout au long du semestre et était évalué sur le plan sommatif par un grand quiz durant l'examen terminal⁸. On remarquera que ce type d'évaluation favorise plutôt un apprentissage de surface⁹, mais cela fait partie du choix proposé pour répondre aux contraintes spécifiques à ce type d'apprenants qui ont *choisi* la formation à distance. Le choix d'entrée dans un parcours donné leur est donc laissé en pouvant privilégier leurs contraintes ou leurs préférences en termes de contenu.

Le parcours *Grammaire*

Le parcours intitulé *La grammaire en classe de FLE* (abrégé en parcours *Grammaire*) concerne l'enseignement de la grammaire, qui était abordé les années précédentes, mais plus succinctement. La différenciation des parcours a permis de proposer un parcours complet sur le sujet, avec une approche de pédagogie active, par projet collaboratif.

En termes de contenus, ce parcours était donc centré sur l'enseignement de la grammaire du FLE, avec une présentation de certains concepts théoriques, puis la présentation de ce qu'est une activité de conceptualisation grammaticale¹⁰, suivie de plusieurs propositions de création collaborative de telles activités (création d'une énigme linguistique à la manière de celles d'Elsa Chachkine¹¹ et création d'une séquence de conceptualisation grammaticale, correspondant à un projet collaboratif plus important).

En termes de modes d'apprentissage, ce parcours proposait un mode d'apprentissage individuel (concernant l'acquisition des concepts théoriques), mais également collectif (avec les activités collaboratives mentionnées plus haut). En plus de quelques connaissances factuelles et conceptuelles, ce parcours permettait ainsi la mise en œuvre de connaissances procédurales (avec l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être par le biais des activités collaboratives). Ce parcours est celui qui correspond le plus à une pédagogie active (ici pédagogie de projet)¹².

En termes d'évaluation, ce parcours proposait, du point de vue de l'évaluation formative, de petites activités collaboratives (création d'énigmes linguistiques) et un quiz lié à l'acquisition individuelle de connaissances déclaratives et conceptuelles (l'ensemble étant commun avec le parcours mixte). L'évaluation formative proposait également un projet collaboratif, mentionné plus haut (exclusivement pour les étudiants ayant choisi le parcours *Grammaire*), correspondant à un travail de réflexion métalinguistique (construction d'un corpus d'énoncés attestés¹³ et analyse du corpus). On remarquera ici que le travail proposé dans ce parcours correspond plutôt à un type d'apprentissage profond¹⁴. L'examen terminal (qui constituait la totalité de l'évaluation notée) contraignait à ne pouvoir proposer qu'un travail individuel, sans documents à disposition, correspondant globalement à la création d'une énigme linguistique et à l'analyse du corpus.

⁸ Chaque parcours était soumis à un examen terminal surveillé à distance (cela ne relevant pas d'un choix pédagogique, mais du mode de contrôle des connaissances imposé à l'époque).

⁹ Mobilisant essentiellement des compétences des deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom révisée (*se souvenir, comprendre*).

¹⁰ La *conceptualisation grammaticale* renvoie ici à une activité métalinguistique inductive que l'on peut proposer aux apprenants de FLE (ou pour toute autre langue d'ailleurs) : on part d'un corpus d'énoncés contextualisés illustrant le fonctionnement d'un fait de langue spécifique, et grâce à l'observation de ce corpus et à des manipulations linguistiques suggérées par l'enseignant, l'apprenant tente de formuler sa propre représentation des régularités du fonctionnement du fait de langue considéré. Les activités collaboratives proposées aux étudiants dans ce cours correspondaient non directement à un travail de conceptualisation grammaticale (destiné aux apprenants de langue), mais à un travail de *création* d'une séquence didactique de ce type.

¹¹ Cf. par exemple Chachkine (2014).

¹² Cf. la longue tradition du « Learning by Doing » de Dewey ou la pédagogie par projet de Freinet et du mouvement de l'Éducation nouvelle.

¹³ Grâce à l'utilisation de concordanciers en ligne.

¹⁴ Mobilisant les six niveaux de la taxonomie de Bloom révisée.



Le parcours mixte

Le troisième parcours correspondait à un parcours mixte qui permettait d'aborder une partie des contenus des deux autres parcours et de mixer, dans une certaine mesure, pédagogie active et acquisition de connaissances déclaratives et conceptuelles.

En termes de contenus, ce parcours proposait le travail sur les définitions des termes « méthode » et « méthodologie », ainsi que la partie synthétique concernant les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères en France au cours du temps du parcours *Méthodologies*. Il proposait ensuite la partie du parcours *Grammaire* sur les concepts théoriques de l'enseignement de la grammaire. Ceci correspondait à un mode d'apprentissage individuel, concernant l'acquisition de connaissances déclaratives et conceptuelles. Il se terminait par la participation à une activité collaborative d'élaboration d'une énigme linguistique, correspondant à un mode d'apprentissage collaboratif et à de la pédagogie active (mais réduit par rapport au parcours *Grammaire*, n'incluant pas le projet collaboratif plus important proposé par ce dernier). On peut considérer que le travail proposé dans ce parcours favorise un type d'apprentissage profond, intégrant les six niveaux de la taxonomie de Bloom révisée¹⁵, même si la mobilisation du niveau *créer* est moins importante que dans le parcours *Grammaire*.

L'évaluation sommative du parcours mixte correspondait à un quiz restreint (par rapport à celui du parcours *Méthodologies*) et à une question de réflexion concernant un point théorique du domaine de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Si le travail sur le semestre proposé dans ce parcours peut inciter à un type d'apprentissage profond, l'évaluation sommative proposée, en revanche, ne mobilise que des connaissances déclaratives et conceptuelles (et intègre donc au mieux les cinq premiers niveaux de la taxonomie précédemment évoquée).

Une différenciation fondée sur les choix de l'étudiant

Flexibilité du dispositif

La différenciation proposée dans ce cours ne correspond pas à une différenciation pédagogique liée à des différences de niveaux ou de rythme d'apprentissage, mais à une flexibilité du dispositif de formation, que l'on peut définir, à la suite de Jézégou (2007, p. 346), comme le « degré de libertés de choix ouvert à l'apprenant dans la détermination des différentes composantes de son environnement éducatif ». Le cours que nous présentons ici propose aux étudiants concernés une flexibilité et une ouverture sur le plan des composantes pédagogiques¹⁶.

Nous avons vu dans la présentation des trois parcours différenciés proposés que la flexibilité correspond pour ce cours à un choix en termes de contenus (méthodologies, grammaire et un mixte des deux), de modes d'apprentissage au sens large¹⁷ et de types d'évaluation (quiz, réflexion métalinguistique ou théorique).

Je dois mentionner ici le fait que cette flexibilité a été rendue possible, dans une large mesure, par le fait que ce cours correspond à un cours d'option et de découverte, permettant de mettre en place¹⁸ des objectifs d'apprentissage différents pour un même cours.

¹⁵ Renvoi complet : Taxonomie de Bloom révisée (Anderson *et al.*) (2025).

¹⁶ Il ne s'agit pas ici de la flexibilité sur le plan des composantes *spatiotemporelles* : le cours était uniquement à distance et asynchrone, mais avec des activités et documents nouveaux chaque semaine (accompagnés d'un message hebdomadaire de consignes détaillées par parcours).

¹⁷ Je regroupe sous le terme de « mode d'apprentissage » les différences du type : apprentissage *individuel* versus *collaboratif*, types de connaissances mobilisées (*déclaratives*, *conceptuelles*, *procédurales*) ou encore, accessoirement, approche *analytique* versus *synthétique*.

¹⁸ Grâce au caractère à distance asynchrone du cours.



Ce choix de proposer un cours à distance flexible sur le plan pédagogique a été motivé par la difficulté de développer de façon égale, au sein d'un même cours, les deux types de contenus (les méthodologies, avec une contextualisation historique et méthodologique, et la grammaire, avec la mise en œuvre d'une séquence pédagogique) sans recourir à des parcours différenciés. Par ailleurs, cette diversification des approches m'a toujours intéressée, et j'étais curieuse de tester les liens entre la flexibilité du dispositif pédagogique, la motivation et l'autonomie des étudiants.

Pouvoir d'action, motivation et autonomie

Avec la décision de proposer plusieurs parcours possibles aux étudiants de ce cours, j'ai émis l'hypothèse de travail que pour améliorer leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages, il était bénéfique que ces étudiants aient le sentiment d'un choix et donc d'un certain pouvoir d'action sur leurs apprentissages et leur évaluation¹⁹. On met ainsi en relation le domaine structurel (flexibilité du cours) et le domaine socioaffectif (motivation).

En ce qui concerne l'autonomie, en lien avec l'ouverture du dispositif de formation, je suis d'accord avec Guély Costa (2022), selon qui : « offrir [à nos apprenants] des possibilités de choix ne permet pas à une formation de devenir automatiquement « autonomisante » : l'impact que ceci peut avoir sur chacun ne saurait être généralisé. La formation s'ouvre, l'individu s'autonomise ». Il peut sembler également difficile de mesurer cette éventuelle autonomisation. Cependant, en gardant en tête que celle-ci n'est pas automatique, ma deuxième hypothèse de travail sera : transférer le choix de certains objectifs d'apprentissage de l'enseignant à l'apprenant peut aider ce dernier à développer son autonomie²⁰.

Concernant l'autonomie en lien avec le choix du type d'évaluation, on peut citer l'étude de Wanner *et al.* (2021), qui confirme que donner des choix aux étudiants concernant leurs évaluations présentent des bénéfices en termes de gain d'autonomie. Il faut noter cependant que les avantages de cette flexibilité semblent plus particulièrement accessibles aux étudiants les plus avancés, et qu'elle entraîne un certain **coût cognitif** dû au processus de prise de décision.

Étant donné la maturité des étudiants de ce cours (adultes de tous âges, souvent en reprise d'études ou en réorientation professionnelle)²¹, on peut s'attendre à une certaine autonomie dans l'apprentissage, un certain « savoir-apprendre », ainsi qu'une gestion relativement maîtrisée de leurs stratégies d'apprentissage, par le biais d'une approche méthodologique réflexive.

Comme le rappellent Boulet *et al.* (1996, p. 31-35), le choix et l'efficacité des stratégies utilisées peuvent dépendre de certaines variables situationnelles, dont les types de connaissances (déclaratives, procédurales), les types d'apprentissage (machinal ou significatif), l'approche pédagogique choisie (magistrale ou expérimentelle), les méthodes utilisées pour évaluer leurs apprentissages, et les contenus disciplinaires. Il était donc intéressant de mettre en œuvre un dispositif assez ouvert proposant aux étudiants un choix sur plusieurs de ces variables et d'essayer ensuite de dresser un bilan en fonction des choix effectivement effectués.

Le recours au questionnaire anonyme de fin de semestre proposé aux étudiants devrait permettre de tester ces hypothèses et de les préciser.

¹⁹ Cf. par exemple à ce sujet Hensler (1992, p. 75) : « Pour que l'élève puisse s'engager activement dans des tâches d'apprentissage, il a besoin d'être convaincu qu'il peut exercer un certain pouvoir sur son déroulement. Il a également besoin de se sentir personnellement responsable des résultats ».

²⁰ Cf. Meirieu (s. d.).

²¹ En comparaison avec les étudiants en présentiel, inscrits en régime normal (cf. Blanvillain (2022) pour une comparaison entre ces deux types d'étudiants, mais pour le premier semestre de ce cours).



Réussites et difficultés

Pour tenter de faire un bilan, un questionnaire anonyme de fin de semestre a été proposé chacune des deux années où les parcours différenciés étaient en place.

Format des questionnaires

En 2020-2021, 32 étudiants sur 44 inscrits ont effectué l'examen terminal, et le questionnaire a obtenu 24 réponses.

En 2021-2022, il y a eu 19 réponses au questionnaire (moins de personnes que l'année précédente ayant passé l'examen de première session).

Les questionnaires présentaient deux types principaux d'items :

- des items obligatoires correspondant à des affirmations pour lesquelles l'étudiant exprime son degré d'accord ou de désaccord selon une échelle de Likert (sur quatre degrés « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord », « Pas vraiment d'accord », « Pas du tout d'accord » et une case « NSP » pour « Ne sait pas »);
- et des questions facultatives ouvertes, venant généralement développer un point qui avait été présenté précédemment par le biais d'une échelle de Likert.

Résultats et analyse

L'analyse des résultats repose sur les données quantitatives fournies par les items obligatoires des questionnaires, ainsi que sur les données qualitatives fournies par les commentaires aux questions ouvertes facultatives des questionnaires (auxquels ont été ajoutés ponctuellement certains retours spontanés par courriel).

Sont présentés ici uniquement les résultats concernant les problématiques abordés dans cet article.

BONNE PERCEPTION DES PARCOURS

Les données quantitatives et qualitatives semblent globalement pointer vers une très bonne perception de la différenciation en trois parcours et des parcours proposés.

Un minimum de 75 % des étudiants²² ayant répondu au questionnaire ont apprécié le principe de la différenciation en trois parcours (réponse « Tout à fait d'accord »). Et sur les deux années, 100 % étaient soit « Tout à fait d'accord », soit « Plutôt d'accord ».

La deuxième année²³, 96 % ont apprécié le parcours qu'ils ont choisi (71 % « Tout à fait d'accord » et 25 % « Plutôt d'accord »). Les 4 % restant n'étaient « Pas vraiment d'accord ».

C'est 92 % qui ont déclaré ne pas avoir changé de parcours en cours de semestre la première année et 89 % la deuxième.

²² 84 % la deuxième année.

²³ La question n'avait pas été posée la première année.



Dans les commentaires obtenus, les étudiants ont exprimé leur satisfaction de façon positive et souvent enthousiaste concernant les parcours (en termes de choix possible ou concernant le parcours choisi), mais aussi sur l'ensemble du cours sans précision²⁴ :

- « C'est une idée très intéressante qui permet de s'adapter à chacun »;
- « Cette différenciation en 3 parcours donne la possibilité aux étudiants FOAD de choisir le parcours qui les intéresse ou convient à leur souhait de master »;
- « Très bonne idée, cela change »;
- « Je trouve ça très bien de pouvoir choisir son parcours, en fonction de ce qui nous intéresse le plus »;
- « C'était très agréable de pouvoir choisir son parcours »;
- « C'est très bien. Dès le début du semestre on connaît les thèmes abordés et les modalités d'évaluation, ce qui permet de choisir le parcours le plus en adéquation avec ses préférences »;
- « J'ai adoré la variété des enseignements ainsi que la possibilité d'avoir un parcours que l'on puisse choisir. J'ai trouvé les sujets très pertinents et intéressants, ce qui pousse à la réflexion et la curiosité »;
- « Je tenais à vous faire part de mon avis personnel sur les différents choix de parcours. Je trouve cela super d'avoir permis de choisir son propre choix de parcours. D'une part cela permet à chacun de choisir le parcours qui lui intéressent, ceci donne également aux étudiants plus l'envie d'apprendre selon moi, car quand c'est un sujet qui nous plait, qui nous intéresse on est plus motivée. De plus chacun est "plus fort, plus douée" dans un domaine plus qu'un autre donc en proposant ce choix ceci nous permet encore plus de nous améliorer, de choisir le domaine où on se sent le mieux »²⁵;
- « J'ai apprécié le parcours mixte »;
- « Le parcours méthodologie a été très enrichissant »;
- « J'ai trouvé que c'était une très bonne idée d'avoir un parcours mixte pour les personnes qui ne voulaient pas forcément choisir entre les deux autres »;
- « J'ai choisi le parcours méthode et méthodologie, je trouve ce parcours très intéressant »;
- « J'ai adoré ce cours »;
- « Merci pour ce cours d'une grande qualité pédagogique 😊 »;
- « Sur une note plus personnelle, la méthodologie m'a aidé à travailler de façon plus efficace malgré ma neurodivergence (ADD), ce qui m'a soulagée d'une grande angoisse scolaire. Donc grand merci à vous! »;
- « Chaque semaine, j'apprends de nouvelles choses et j'aime beaucoup. J'apprécie beaucoup cette matière ».

²⁴ Mais on peut imaginer que la possibilité de choix participe à ces commentaires positifs.

²⁵ Extrait d'un courriel d'une étudiante étrangère en février 2002.



Par ailleurs, quatre commentaires ont mentionné le fait qu'ils ont apprécié la possibilité d'explorer les documents d'un autre parcours, ce qui fait ressortir le fait que la **curiosité** (terme plusieurs fois mentionné) des étudiants pour les contenus de cours (même hors parcours) a été l'un des facteurs motivants de ce cours.

Plusieurs commentaires font apparaître certains points très intéressants sur les critères de choix du parcours :

« J'ai également choisi ce parcours [parcours *Méthodologies*] car je désirais travailler seule, afin d'avancer plus vite, d'être organisée... »;

« J'avais choisi en premier lieu le parcours grammaire et j'ai ensuite changé [...]. Le parcours grammaire m'intéressait beaucoup mais semblait avoir un contenu beaucoup plus dense et demandait un investissement en temps que je ne pouvais pas fournir »;

« Le parcours grammaire est le plus intéressant, mais étant salarié à plein temps, je ne pouvais pas me permettre de passer du temps sur un travail collaboratif en plus du temps de révision. J'ai donc choisi le parcours mixte mais j'ai préféré la partie grammaire [...]. J'aurais beaucoup aimé approfondir le parcours grammaire et participer au projet collaboratif »;

« J'ai bien écouté votre vidéo de présentation du cours et je pense préférer le parcours grammaire. En revanche, l'aspect projet collaboratif me fait un peu peur, avec mon travail à temps plein, il y a parfois des semaines où je ne travaille pas beaucoup les cours et d'autres au contraire où j'apprends beaucoup. Pensez-vous qu'il soit judicieux de prendre le parcours 100% grammaire, je pensais plus au parcours mixte mais j'aimerais avoir votre avis ». Il s'agit là du courriel d'un étudiant, mi-janvier 2022. Le même étudiant, un mois plus tard, écrivait : « J'ai choisi le parcours mixte, plus compatible avec mon emploi du temps professionnel ».

On voit ici que les choix d'entrée dans un parcours donné ont été contraints pour certains étudiants, ce qui a entraîné, dans ce cas, le choix final du parcours *Méthodologies* ou mixte, au détriment du parcours *Grammaire*, pourtant jugé plus intéressant. Ces étudiants le regrettent, mais la contrainte de temps (contrainte la plus souvent mentionnée et souvent associée à des contraintes professionnelles) a été ressentie comme plus impérative que l'intérêt pour les contenus ou le mode d'apprentissage.

On voit que même dans le cas de l'étudiante qui a mentionné un choix de parcours (parcours *Méthodologie*) en termes de *préférence personnelle* (« je désirais travailler seule »), plutôt que de *contrainte*, cette préférence reste malgré tout également rattachée à une contrainte de temps (« avancer plus vite »).

C'est le parcours *Grammaire* qui a été effectivement le moins choisi. La première année, trois étudiantes l'ont choisi et deux sont allées au bout du projet collaboratif, et aucun étudiant n'a choisi ce parcours la deuxième année. Mais pour avoir suivi étroitement les étudiantes qui sont allées au bout de ce parcours, je peux attester de leur haut degré d'engagement.

Il s'agit du parcours le plus exigeant en termes d'interactions²⁶ (projet collaboratif) et en termes de processus cognitifs mobilisés, plus propice à un apprentissage en profondeur, ce qui aurait pu faire son attractivité, mais qui a finalement abouti à la tendance inverse.

²⁶ Donc sur le plan socioaffectif.



Le parcours *Méthodologies* ayant été largement choisi, faut-il en déduire que les étudiants sont, dans le cadre qui est le nôtre, plutôt « surface-répondants » et préfèrent la mémorisation individuelle de connaissances déclaratives? Les commentaires concernant la « curiosité » des étudiants, leurs regrets de n'avoir pas pu choisir le parcours privilégiant le plus un apprentissage profond ne semblent pas aller dans ce sens. De même, parmi ceux qui ont choisi le parcours *Méthodologies*, plusieurs ont mentionné le fait qu'ils avaient exploré et apprécié les documents « Pour aller plus loin ... », ce qui dénote un intérêt allant plus loin dans la découverte du domaine que la simple mémorisation des contenus obligatoires.

Nous avons vu l'influence des contraintes professionnelles sur le choix du mode d'apprentissage. Il reste à considérer l'impact du mode d'évaluation.

INFLUENCE DU MODE D'ÉVALUATION

Concernant spécifiquement l'évaluation, on peut citer ce commentaire :

« J'aurai beaucoup aimé le garder [le parcours *Grammaire*] mais le FLE étant un coef 6 j'ai également jugé plus sécurisant pour moi qui ai une moyenne plutôt basse dans les autres matières de prendre le parcours me permettant un QCM à l'examen qui est plus simple ».

Cela complète et confirme les remarques précédentes sur la tension entre l'entrée par les *préférences* (qui aurait privilégié le parcours *Grammaire*) et l'entrée par les *contraintes*, ici mentionnant spécifiquement l'évaluation : type d'évaluation plus facile²⁷, plus « sécurisant », et calcul stratégique en fonction du mode de notation dans l'ensemble de la formation (jeu des coefficients). Cela a provoqué une suggestion de modification du mode de contrôle des connaissances :

« Serait-il possible de passer le parcours grammaire en contrôle continu sur le projet collaboratif? »

Cela a aussi provoqué une remarque sur le caractère inégal des formats d'évaluation proposés dans les différents parcours :

« Les modalités de l'examen semblent parfois un peu "inégales": un quizz "par cœur" sur lequel il est possible d'avoir 20 en faisant les quizz versus une activité de dissertation/commentaire ».

Cette remarque met en avant les différences entre les modes d'évaluation proposés, les processus cognitifs mobilisés étant moins exigeants pour le quiz.

On se rappellera que cette différence avait été assumée par l'enseignante, souhaitant laisser aux étudiants la façon de fixer leurs priorités (en particulier entre le mode d'apprentissage et l'évaluation).

Il semble donc que, dans ce contexte, l'entrée privilégiée pour le choix du parcours soit le mode d'évaluation ainsi que le mode d'apprentissage au long du semestre, ce dernier étant souvent déterminé par des contraintes de temps, mais sans doute également, de façon sous-jacente, orienté par l'évaluation associée. Le caractère stratégique de l'apprentissage, orienté par le mode d'évaluation, de ces étudiants distanciels semble peu différer de celui des étudiants présentiels de l'étude de Entwistle et Karagiannopoulou (2014).

²⁷ Ne mobilisant que les deux premiers niveaux de la taxonomie de Bloom révisée.



Conclusion

Bilan des deux années

À partir des réponses aux questionnaires (avec leurs limitations quantitatives²⁸), de quelques courriels spontanés d'étudiants et d'observations personnelles de l'enseignante, on peut tenter de synthétiser les réussites et les difficultés de cette différenciation des parcours proposée sur deux années pour ce cours à distance.

Les résultats recueillis semblent conforter l'hypothèse de travail formulée en amont selon laquelle redonner aux apprenants un certain pouvoir d'action sur leurs apprentissages peut améliorer leur motivation et leur engagement dans leurs apprentissages.

Le lien entre flexibilité (en termes de choix de parcours) et motivation s'est clairement manifesté (au regard des chiffres en termes de satisfaction ainsi que de l'enthousiasme exprimé dans leurs commentaires). Une certaine curiosité de la part des étudiants (pour découvrir ce qui se trouvait dans un autre parcours que celui qu'ils avaient choisi) manifeste également cette motivation.

Comme évoqué précédemment, il est difficile de mesurer la contribution effective d'un dispositif de formation ouvert à l'autonomisation des apprenants. On pourra simplement remarquer que transférer le choix de certains objectifs d'apprentissage de l'enseignant aux étudiants leur a permis d'expliciter et de réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage en fonction de leurs préférences et de leurs contraintes, comme l'a clairement montré nombre de leurs commentaires. Ils ont ainsi pu consolider leur savoir-apprendre et développer un certain regard réflexif, ce qui peut aider à développer une certaine autonomie.

En ce qui concerne le lien entre le choix des stratégies utilisées et certaines variables situationnelles, on a pu constater une certaine tension entre *préférences* éventuelles (en termes de contenus ou de modes d'apprentissage), *contraintes temporelles* (influant sur le choix du mode d'apprentissage) et calcul stratégique sur le plan de l'évaluation. C'est peut-être en ce sens que l'on pourrait comprendre le *coût cognitif* dû au processus de prise de décision mentionné par Wanner *et al.* (2021).

Le fait que le parcours présentant une pédagogie de projet et un apprentissage collaboratif (parcours *Grammaire*) ait été largement le moins choisi, et le choix massif pour le parcours le plus traditionnel en termes de modalité d'apprentissage (parcours *Méthodologies*), peut être imputé à plusieurs facteurs :

- le manque de temps lié à des contraintes souvent professionnelles de ce public (le travail collaboratif du parcours *Grammaire* ayant été considéré par les étudiants comme chronophage et demandant des plages synchrones difficiles à insérer dans leur emploi du temps);
- le mode de contrôle des connaissances (examen terminal) reléguait le projet collaboratif proposé durant le semestre à une évaluation purement formative;
- et le type d'évaluation sommative : celui du parcours *Méthodologies* était un quiz, ce qui mobilise des compétences cognitives moins élaborées que le travail demandé à l'examen pour le parcours *Grammaire* (création d'une séquence pédagogique) ou celui du parcours mixte (quiz également, mais auquel s'ajoutait un travail de réflexion théorique).

²⁸ Ce qui limite une généralisation éventuelle des conclusions.



À cela s'ajoute sans doute le caractère entièrement à distance et asynchrone de ce cours, qui rendait la collaboration synchrone plus difficile²⁹.

On pourrait donc imaginer deux pistes d'amélioration : un meilleur accompagnement du projet collaboratif (avec des séances synchrones) et l'abandon du mode d'examen terminal, de façon à adapter les évaluations.

La suite

En 2023, le cours a évolué vers un dispositif combinant évaluation continue, activités individuelles et projet collaboratif, avec des aménagements hybrides (comodalité). Cette nouvelle étape s'inscrit dans la continuité des réflexions amorcées ici.

Depuis l'année 2022-2023, les étudiants inscrits en EAD (qui ont choisi l'enseignement à distance) et les étudiants inscrits en *régime normal* (suivant généralement les cours en présentiel) ont été regroupés et suivent ce cours de didactique du FLE sur une même plateforme d'enseignement à distance. Ce cours est régi par l'évaluation continue intégrale.

Les trois parcours du second semestre ont disparu (dans la logique des remarques faites ici sur les types d'évaluation).

Le cours a maintenant été unifié pour tous les apprenants, mais présente une diversité d'approches : acquisition individuelle de connaissances déclaratives avec évaluation sous forme de quiz ET pédagogie active et collaborative avec des activités facultatives et obligatoires (projet).

Le cours est à distance asynchrone, mais la partie projet est facilitée par la mise en place de séances de comodalité (c'est-à-dire en modalité synchrone, à la fois présente et à distance) durant les cinq dernières semaines du semestre, ce qui a fait l'objet d'un autre projet dans le cadre d'un financement NCU Réussites plurielles.

Liste de références

- An, D. et Carr, M. (2017). Learning styles theory fails to explain learning and achievement: Recommendations for alternative approaches. *Personality and Individual Differences*, 116, 410-416.
<http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.050>
- Blanvillain, O. (2022). The perceived effectiveness of an online course: A comparison between two types of student audience. Dans E. Chaika (dir.), *Second Language Teaching in the Digital Era: Perspectives and Practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, M. (1997). Le profil fonctionnel : l'apport de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire. *Les difficultés d'apprentissage. Éducation et francophonie*, 25(2), 7-26.
- Chachkine, E. (2014). La résolution collective d'énigmes linguistiques : une approche de la grammaire pour le public LANSAD ?, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues*, 28(3). <https://doi.org/10.4000/aplitut.4943>
- Entwistle, N. et Karagiannopoulou, E. (2014). Perceptions of assessment and their influences on learning. Dans C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle et J. McArthur (dir.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*, (p. 75-98). Edinburgh University Press.

²⁹ Mais avait également permis la mise en œuvre de parcours différenciés.



- Guély Costa, É. (2022). Distance, ouverture et autonomisation : quelques réflexions. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.10980>
- Hensler, H. (1992). *Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/39859>
- Jézégou, A. (2007). La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. *Distances et savoirs*, 5(3), 341-366. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341>
- Krätzig, G. P., et Arbuthnott, K. D. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.238>
- Meirieu, P. (n.d.). *Pédagogie différenciée*. Petit dictionnaire de pédagogie. https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_differenciee.htm
- Taxonomie de Bloom révisée (Anderson *et al.*) (2025, 14 mai). Dans *Wiki-TEDia*. <https://wiki.teluq.ca/wikitedia/index.php...>
- Wanner, T., Palmer, E., et Palmer, D. (2021). Flexible assessment and student empowerment: advantages and disadvantages – research from an Australian university. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 349-365. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989578>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025



Abstract / Resumen / Resumo

A Choice of Differentiated Pathways for a Flexible Distance Learning Course in a University Context

ABSTRACT

This article presents an asynchronous distance-learning university course on French as a Foreign Language (FFL) didactics, which, for two consecutive years, offered students the possibility of choosing between three differentiated learning pathways. The characteristics of these three pathways are described in terms of content, learning modes and assessment. The article proposes certain hypotheses concerning the course's flexibility and the impact this openness may have on learning. It examines the ways in which students make use of the choices on offer and the parameters that guide their choice of entry into a given learning pathway. It then attempts to draw up an assessment of these two years, based on anonymous end-of-semester questionnaires collected from students in this course.

Keywords: differentiated learning pathways, distance learning, asynchronous, flexibility, openness, university pedagogy, French as a Foreign Language (FFL) didactics

Elección de itinerarios diferenciados para un curso flexible a distancia en un contexto universitario

RESUMEN

Este artículo presenta un curso universitario de didáctica del francés como lengua extranjera, impartido mediante enseñanza a distancia asíncrona, que ofrecía a los estudiantes la posibilidad de elegir entre tres itinerarios de aprendizaje diferenciados durante dos años consecutivos. Se describen las características de estos tres itinerarios en términos de contenidos, métodos de aprendizaje y evaluación. El artículo propone ciertas hipótesis relativas a la flexibilidad del curso y al impacto que esta apertura puede tener en el aprendizaje. Examina la manera en que los estudiantes hacen uso de las opciones que se les ofrecen y los parámetros que influyen en su elección al optar por un itinerario determinado. A continuación, intenta hacer un balance de estos dos años, basándose en los cuestionarios anónimos de final de semestre recogidos entre los alumnos de este curso.

Palabras clave: itinerarios de aprendizaje diferenciados, enseñanza a distancia, asincrónica, flexibilidad, apertura, pedagogía universitaria, didáctica del francés como lengua extranjera



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.



Escolha de caminhos diferenciados para um curso a distância flexível em contexto universitário

RESUMO

Este artigo apresenta um curso universitário de didática do francês como língua estrangeira, ministrado por meio de aprendizagem assíncrona a distância, que ofereceu aos alunos a possibilidade de escolher entre três caminhos de aprendizagem diferenciados durante dois anos consecutivos. As características desses três caminhos são descritas em termos de conteúdo, métodos de aprendizado e avaliação. O artigo propõe algumas hipóteses sobre a flexibilidade do curso e o impacto que essa abertura pode ter sobre o aprendizado. Ele examina a maneira pela qual os alunos fazem uso das opções oferecidas e os parâmetros que influenciam sua escolha de ingresso em um determinado caminho. Em seguida, tenta fazer uma avaliação desses dois anos, com base nos questionários anônimos coletados dos alunos de final de semestre desse curso.

Palavras-chave: caminhos de aprendizagem diferenciados, ensino a distância, assíncrono, flexibilidade, abertura, pedagogia universitária, didática do francês como língua estrangeira



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence CC BY-NC-SA 4.0 International.

revue-meditations.teluq.ca | N° 22, 2025