

UNIVERSITÉ NATIONALE ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES
FACULTÉ DES LETTRES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

THÈSE
pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ D'ATHÈNES
en Langue et Littérature françaises

présentée et soutenue publiquement par
M. Stylianos MARKANTONAKIS

**Les effets de l'intégration des NTIC en formation
didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE**

Sous la direction de :

Mme Argyro PROSCOLLI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (directrice principale)

Mme Marie-Christine ANASTASSIADI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (codirectrice)

Mme Maro PATÉLI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (codirectrice)

Jury de soutenance :

Marie-Christine ANASTASSIADI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (co-directrice)

Panagiotis ARVANITIS – Université Aristote de Thessaloniki

Elefthéria DOGORITI – Institut Universitaire de Technologie d'Épire

Charalampos GKOUSIOS – Université du Pirée

Panagiotis PANAGIOTIDIS – Université Aristote de Thessaloniki

Maro PATÉLI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (co-directrice)

Argyro PROSCOLLI – Université nationale et capodistrienne d'Athènes (directrice principale)

**A t h è n e s ,
n o v e m b r e 2 0 1 7**

REMERCIEMENTS

Pour la route longue et parfois ardue de ce travail, je voudrais exprimer toute ma gratitude à Madame la Professeure Argyro Proscolli, directrice de ma thèse, qui, dès le début de notre rencontre dans le cadre de mes études de master, m'a fait confiance et avec qui j'ai eu le grand plaisir de partager des expériences professionnelles fructueuses et inoubliables pendant lesquelles elle a été un guide précieux. Je n'oublierai jamais qu'à chaque fois que j'ai manifesté l'envie d'abandonner ce travail pour des raisons professionnelles et/ou personnelles, Mme Proscolli, en dépit d'un emploi du temps surchargé, s'est montrée disponible, à l'écoute, très encourageante et surtout patiente. Il est certain que, sans elle, je n'y arriverais jamais. Qu'elle en soit donc ici particulièrement remerciée.

Je suis également très sensible au soutien des codirectrices de ma thèse, mesdames Marie-Christine Anastassiadi et Maro Patéli, qui m'ont toujours, elles aussi, encouragé à poursuivre. Je tiens à les remercier vivement pour la confiance qu'elles m'ont témoignée tout au long de ces années. J'avoue que ce travail n'aurait pas existé sans leur patience.

Un grand merci devrait encore être adressé à mes collègues et amis pour leurs encouragements et leurs suggestions. Je pense surtout à Kyriakos, Costis, Constantin, Vassiliki, Marina et Luc, qui se sont régulièrement intéressés à la progression des travaux et avec qui les discussions ont toujours été enrichissantes, même durant des moments de détente.

Enfin, je souhaite remercier de tout mon cœur les étudiants qui ont suivi les cours de didactique –en présentiel et/ou à distance– au cours de l'année universitaire 2009-2010, et sans qui ce travail n'aurait pas pu aboutir.

Dans le cadre des initiatives d'actualisation du Programme d'Études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, un projet expérimental de rénovation de deux modules de didactique a été entrepris au cours de deux semestres de l'année universitaire 2009-2010, projet dont le but principal consistait aux possibilités d'intégration efficace des TIC à la formation des étudiants-futurs enseignants de FLE en focalisant sur trois outils technologiques :

- la plate-forme d'apprentissage en ligne (*e-Class*)
- un outil de visioconférence (Wiziq) et
- un site web wiki (PBworks).

Pour évaluer les résultats de ce projet, des recherches ont été effectuées qui permettraient d'étudier l'impact de l'utilisation des TICE sur le développement de compétences didactiques et transversales chez les étudiants du Département et de repérer les potentialités et contraintes d'intégration des outils numériques utilisés, eu égard aux différents modes de formation suivis (en présentiel ou à distance, synchrone ou asynchrone).

Les corpora de nos recherches ont été constitués de données –quantitatives et qualitatives– collectées auprès d'un échantillon de 425 sujets qui se sont présentés aux épreuves semestrielles et qui avaient suivi les cours soit en présentiel soit à distance. Outre le degré d'utilisation des outils technologiques et leur impact sur les performances didactiques des sujets de notre recherche, nous avons étudié leurs attitudes et représentations vis-à-vis des nouveaux modes d'apprentissage que l'intégration de ces outils imposait. Plus précisément, nous avons réalisé, en exploitant les fonctionnalités du logiciel SPSS, une analyse statistique minutieuse des données dont nous disposons en fonction d'outil numérique utilisé :

- a. pour la plate-forme *e-Class* et ses différents outils exploités :
 - les type, nombre et durée de consultation de la plate-forme par les étudiants y inscrits ;
 - le degré de leur motivation à participer aux épreuves du Contrôle Continu ;
 - leurs résultats de notation aux trois devoirs du Contrôle Continu proposés et à l'examen final.
- b. pour l'outil de visioconférence, utilisé exclusivement par des étudiants ayant suivi les cours à distance:
 - le degré d'implication aux devoirs du Contrôle Continu en termes de participation ;
 - les notations des sujets de cet échantillon aux devoirs du Contrôle Continu et à l'examen final ;
 - leurs réponses au questionnaire d'évaluation du module.
- c. Pour la page web de wiki :
 - la participation des étudiants à la co-construction du wiki et leurs contributions au contenu publié ;
 - leurs résultats aux activités du Contrôle Continu et à l'examen final ;
 - leurs attitudes et représentations à l'égard du wiki.

Les résultats de nos recherches ainsi que notre implication active et continue tout au long de la recherche-action nous ont permis de tirer des conclusions portant sur les approches techno-pédagogiques qui devraient guider tout effort d'exploitation des outils numériques dans l'enseignement et plus précisément en formation didactique des (futurs) enseignants des langues. Nos constats ont également servi de base à la proposition d'un environnement numérique d'apprentissage sous forme d'un *écosystème virtuel* qui réponde mieux aux exigences de la nouvelle génération numérique et aux besoins de la société du savoir collectif à l'aube du 21^e siècle.

ABSTRACT

Within the framework of initiatives for the reform of the syllabus at the Faculty of French Language and Literature of the National Kapodistrian University of Athens, a pilot program of updating the two semestrial academic courses in Didactics was implemented during the 2009-2010 academic year.

The aim of this venture was the effective use of ICT in the education/training of the students-future teachers of the French Language while placing emphasis on 3 technological tools:

- The electronic platform of distance learning (e-Class)
- A teleconferencing tool
- A wiki website.

For the evaluation of the results, quantitative and qualitative research was conducted in order to study the effect of ICT use in skills development –both didactic and crosswise– of the Faculty students and also to locate the possibilities as well as the limitations in the optimization of the digital tools that were used both in face-to-face, as well as in distance learning/training.

Data from our individual research corpora was drawn from a sample of 425 research subjects that participated in the semestrial examination of the courses they had attended either face to face or through distance learning. Apart from the frequency in the use of technological tools and its effect on the didactic skills of our research subjects, we also studied their stances and perceptions towards the new ways of learning, which the incorporation of these tools imposes on the instruction of the relevant academic subjects.

In particular, taking advantage of the possibilities that the specialized software SPSS offers, we put into practice a deep statistical analysis of data that was collected for each of the digital tools; in particular, we studied:

- a. the electronic platform, e-Class, and its various tools that were utilized,
 - the type, number and duration of the visits to the platform that the enrolled students made
 - their motivation rate of participation in the activities of the assessment term
 - the grading results in the three assignments, as well as in the final semestrial examination
- b. the teleconferencing tool that was solely used by the students who attended distance learning courses:
 - the rate of their engagement and participation in the activities during the Progress period
 - the grading results of the particular sample in the three assignments, as well as in the final semestrial examination
 - their answers in the subject assessment questionnaire
- c. For the wiki website:
 - The students' participation in the creation of the wiki and their contribution to its content
 - the grading results in the activities during the Progress period, as well as in the final semestrial examination
 - their stances and perceptions in connection with the wiki.

Our research results along with our active and constant engagement during the action-research allowed us to reach conclusions about the technological-pedagogical approaches that have to determine each effort of ICT utilization in education and mainly in the education/training of (future) foreign language teachers. Our findings formed the basis to suggest the creation of a digital learning environment with the form of a virtual ecosystem that will –in the dawn of the 21st century– better respond to the demands of a new digital generation and the needs of a collective knowledge society.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010, στο πλαίσιο των πρωτοβουλιών αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας, τέθηκε σε εφαρμογή πιλοτικό πρόγραμμα επικαιροποίησης των δύο υποχρεωτικών εξαμηνιαίων μαθημάτων Διδακτικής. Στόχος του ως άνω εγχειρήματος ήταν η αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση/κατάρτιση των φοιτητών-μελλοντικών καθηγητών Γαλλικής με έμφαση σε 3 τεχνολογικά εργαλεία:

- την ηλεκτρονική πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (*e-Class*)
- το εργαλείο της βιντεοδιάσκεψης
- το εργαλείο συν-δημιουργίας ιστοσελίδας *wiki*.

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος, έγιναν ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες προκειμένου να μελετηθεί η επίπτωση της χρήσης των ΤΠΕ στην απόκτηση γνώσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων –διδακτικών και εγκάρσιων– των φοιτητών του Τμήματος και να εντοπιστούν οι δυνατότητες καθώς και οι περιορισμοί στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο στο πλαίσιο της δια ζώσης όσο και σε αυτό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης/κατάρτισης.

Τα δεδομένα από τα επί μέρους *corpora* των ερευνών μας αντλήθηκαν από δείγμα 425 ερευνητικών υποκειμένων τα οποία συμμετείχαν στην εξαμηνιαία εξέταση των μαθημάτων που είχαν παρακολουθήσει είτε δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως.

Εκτός από τη συχνότητα χρήσης των τεχνολογικών εργαλείων και τις επιπτώσεις της στις γνώσεις και τις διδακτικές ικανότητες των υποκειμένων της έρευνάς μας, έτσι όπως καταγράφηκαν με βάση τα βαθμολογικά αποτελέσματα στις διάφορες δοκιμασίες της διαδικασίας αξιολόγησης (πρόοδος και τελική εξαμηνιαία εξέταση), μελετήσαμε επίσης τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους νέους τρόπους μάθησης τους οποίους επιβάλλει η ένταξη αυτών των εργαλείων στη διδασκαλία των σχετικών γνωστικών αντικειμένων. Συγκεκριμένα, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες του ειδικού λογισμικού *SPSS*, πραγματοποιήσαμε μια εις βάθος στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε για καθένα από τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και συγκεκριμένα μελετήσαμε:

- α. για την ηλεκτρονική πλατφόρμα *e-Class* και τα διαφορετικά εργαλεία της που αξιοποιήθηκαν:
 - τον τύπο, τον αριθμό και τη διάρκεια των επισκέψεων των εγγεγραμμένων στην πλατφόρμα φοιτητών
 - τον βαθμό κινητοποίησής τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες της Προόδου
 - τα βαθμολογικά αποτελέσματα στις 3 εργασίες της Προόδου καθώς και στην τελική εξαμηνιαία εξέταση
- β. για το εργαλείο της βιντεοδιάσκεψης που χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά από τους φοιτητές που παρακολούθησαν τα μαθήματα εξ αποστάσεως:
 - τον βαθμό εμπλοκής και συμμετοχής τους στις δραστηριότητες της Προόδου
 - τα βαθμολογικά αποτελέσματα του συγκεκριμένου δείγματος στις 3 εργασίες της Προόδου καθώς και στην τελική εξαμηνιαία εξέταση
 - τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του μαθήματος
- γ. για την ιστοσελίδα *wiki*:
 - τη συμμετοχή των φοιτητών στη συνδιαμόρφωση του *wiki* και τη συνεισφορά τους στο περιεχόμενό του
 - τα βαθμολογικά αποτελέσματά τους στις δραστηριότητες της Προόδου καθώς και στην τελική εξαμηνιαία εξέταση
 - τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε σχέση με τη χρήση του *wiki*.

Τα αποτελέσματα των ερευνών μας καθώς και η ενεργός και συνεχής εμπλοκή μας κατά τη διάρκεια της έρευνας-δράσης μάς επέτρεψαν να συναγάγουμε συμπεράσματα σχετικά με

τις τεχνο-παιδαγωγικές προσεγγίσεις που πρέπει να καθορίζουν κάθε προσπάθεια αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και κυρίως στην εκπαίδευση/κατάρτιση των (μελλοντικών) καθηγητών ξένων γλωσσών. Οι διαπιστώσεις μας αποτέλεσαν παράλληλα τη βάση για την πρόταση δημιουργίας ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης με τη μορφή ενός εικονικού *οικοσυστήματος* που θα ανταποκρίνεται καλύτερα, στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, στις απαιτήσεις την νέας ψηφιακής γενιάς και στις ανάγκες μιας κοινωνίας της συλλογικής γνώσης.

Table des matières

REMERCIEMENTS _____	03
RÉSUMÉ _____	04
RÉSUMÉ EN ANGLAIS _____	05
RÉSUMÉ EN GREC _____	06
INTRODUCTION GÉNÉRALE _____	12

PARTIE I : CADRE CONCEPTUEL

Introduction de la Partie I _____	20
CHAPITRE 1 : La formation des enseignants _____	21
1.1. La formation initiale et continue des enseignants, enjeu majeur pour un enseignement de qualité _____	21
1.1.1. Les systèmes de formation des enseignants en Europe _____	26
1.1.2. La formation initiale des enseignants en Grèce : état de la situation _____	34
1.1.3. La formation initiale des enseignants de langue et de culture : priorité européenne _____	35
1.2. La formation initiale des enseignants de FLE à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes _____	38
CHAPITRE 2 : Politiques d'intégration des nouvelles technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au service de l'éducation _____	40
2.1. L'évolution des TIC et leurs incidences dans la société actuelle _____	40
2.2. Initiatives politiques pour la diffusion des TICE en Europe _____	43
2.2.1. Efforts d'intégration des TIC dans l'enseignement : stratégies, tendances et perspectives _____	55
2.2.2. Les TIC dans le système éducatif grec _____	63
2.3. Les TIC dans l'enseignement supérieur _____	65
2.3.1. Les divers aspects d'exploitation des TICE _____	70
2.3.2. À la recherche de nouvelles compétences techno-pédagogiques _____	78
CHAPITRE 3 : Les outils technologiques à la disposition des enseignants _____	87
3.1. L'évolution des outils technologiques à des fins éduco-pédagogiques _____	87
3.1.1. La télévision : premier outil audiovisuel de formation _____	88
3.1.2. L'ordinateur : moyen et objet de formation _____	95
3.1.3. Le <i>World Wild Web</i> : transmission du savoir _____	99
3.2. L'enseignement à distance à l'ère du numérique _____	105
3.2.1. Les plates-formes d'apprentissage en ligne <i>alias</i> LMS _____	106
3.2.2. La visioconférence : outil d'enseignement à distance en mode synchrone _____	109

3.2.3. Le wiki : outil par excellence d'apprentissage collaboratif en ligne _____	112
---	-----

Synthèse de la Partie I _____	116
--------------------------------------	------------

PARTIE II :

LES EFFORTS DE MISE À NIVEAU DE LA FORMATION DIDACTIQUE DES ÉTUDIANTS-FUTURS ENSEIGNANTS DU DLLF DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES PAR INTÉGRATION DES TICE : DÉFIS ET APPORTS

Introduction de la Partie II _____	127
---	------------

CHAPITRE 1 : Efforts de renouveau de la formation didactique au DLLf de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes par intégration des TIC _____ **128** |

1.1. Exploitation des TIC en formation universitaire : état de la situation en 2009-2010	128
1.2. Intégration de nouveaux outils technologiques en formation didactique _____	130
1.2.1. Exploitation de nouvelles fonctionnalités de la plate-forme d'apprentissage en ligne <i>e-Class</i> _____	132
1.2.2. Organisation d'un module à distance par exploitation de la visioconférence	133
1.2.3. Intégration du wiki en formation didactique des étudiants _____	138
1.3. Le contrôle continu (CC) en tant que pratique pédagogique de motivation et d'implication pour le développement de compétences des étudiants _____	140

CHAPITRE 2 : À la recherche des résultats de l'expérience d'innovation techno-pédagogique de la formation des étudiants en didactique des langues _____ **143** |

2.1. Recueil des données et Méthodologie de recherche _____	147
2.1.1. Problématique et Hypothèses _____	145
2.1.2. Echantillons et Corpora _____	147
2.1.3. Méthodes et Outils de recherche _____	149

CHAPITRE 3 : L'apport des outils numériques en formation didactique en présentiel ou à distance : résultats et discussions _____ **151** |

3.1. L'impact de l'exploitation des outils de la plate-forme d'apprentissage en ligne <i>e-Class</i> _____	151
3.1.1. Usages de la plate-forme <i>e-Class</i> : tendances générales _____	152
3.1.2. Utilisation des divers outils proposés par <i>e-Class</i> _____	155
3.1.3. Fréquentation de <i>e-Class</i> en fonction du type d'enseignement dispensé (en présentiel ou à distance) _____	156
3.1.4. Fréquentation de <i>e-Class</i> et Participation aux épreuves du Contrôle Continu (CC) _____	159
3.1.5. Effets de la fréquence d'exploitation des outils numériques <i>e-Class</i> sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel) _____	168

3.1.5.1. Effets sur les notes aux 4 Tests en ligne _____	170
3.1.5.2. Effets sur les notes au Devoir Pratique _____	184
3.1.5.3. Effets sur les notes au Rapport de Stage aux écoles _____	190
3.1.5.4. Effets sur les notes aux épreuves de l'examen semestriel _____	195
3.2. Les effets de l'intégration de la visioconférence en formation à distance _____	206
3.2.1. Participation aux épreuves du Contrôle Continu (CC) en fonction du type de formation choisie (en présentiel/à distance) _____	207
3.2.2. Effets d'exploitation de la visioconférence sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel) _____	212
3.3. L'apport de l'exploitation du wiki sur l'acquisition de connaissances et le développement de compétences didactiques _____	224
3.3.1. Modes et types de participation des étudiants au wiki _____	227
3.3.2. Effets d'exploitation du wiki sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel) _____	239

CHAPITRE 4 : Attitudes et Représentations des étudiants sur les outils numériques et leur intégration dans l'enseignement _____ 251

4.1. La visioconférence : un outil facilitateur ou contraignant ? _____	252
4.2. Le wiki : un outil participatif or difficile à gérer _____	259

Synthèse de la Partie II _____ 269

PARTIE III :

*PROPOSITIONS D'ACTUALISATION DE LA FORMATION DIDACTIQUE DES
ÉTUDIANTS-FUTURS ENSEIGNANTS DE FLE
PAR INTÉGRATION DES TICE*

Introduction de la Partie III _____ 280

CHAPITRE 1 : Propositions d'innovation de la formation des (futurs) enseignants à l'ère numérique _____ 282

1.1. Politiques de formation des (futurs) enseignants dans la société numérique _____	282
1.2. Quelles pédagogies pour quels apprentissages ? _____	285
1.2.1. De la « consommation » à la création participative du savoir ou de l'enseignement à l'apprentissage interactif _____	289
1.3. Stratégies de formation et outils numériques _____	293
1.3.1. Niveaux d'usage des TIC en éducation _____	296
1.3.2. Du présentiel enrichi à la formation à distance en passant par la mixité de la formation _____	304
1.3.3. Planification de la formation dans un environnement en ligne _____	309

CHAPITRE 2 : Création d'un « écosystème » d'enseignement/apprentissage numérique et personnel	314
2.1. Personnalisation, interconnexion et interopérabilité des outils numériques utilisés à des fins éducatives	314
2.2. Structure de l'« écosystème » numérique personnel d'apprentissage	316
Synthèse de la Partie III	320
CONCLUSION GÉNÉRALE	325
BIBLIOGRAPHIE	333
ANNEXES	345
LISTE DE FIGURES	461
LISTE DE TABLEAUX	463
LISTE DE GRAPHIQUES	468
LISTE D'ABREVIATIONS	472

INTRODUCTION GÉNÉRALE

En 2009, j'ai pu profiter d'un détachement de l'enseignement secondaire au Département de Langue et Littérature françaises (désormais DLLf) de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes. À partir de cette année-là, et pour deux années universitaires consécutives, je devais exercer des fonctions de personnel enseignant et j'ai aussi eu l'occasion de contribuer aux initiatives d'actualisation du Programme d'Études du Département. Plus précisément, j'ai participé aux efforts d'enrichissement des modules de formation en didactique de FLE en tant qu'expert en matière d'intégration des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) dans l'enseignement.

Dans le cadre de ces fonctions, et sous la direction de la responsable de ces modules, la professeure A. Proscolli, l'élargissement de la gamme des outils numériques intégrés dans la formation des étudiants-futurs enseignants de FLE a été décidé. L'objectif ne se limitait pas à une simple utilisation des nouvelles technologies¹ à des fins éducatives. Une reconsidération des approches didactiques et pédagogiques a également fait l'objet de notre problématique dans une optique d'évolution des pratiques, des méthodes et des modes d'enseignement qui permettraient le développement de compétences didactiques et transversales des étudiants. En fait, nous avons pensé que ces compétences pourraient se voir optimisées grâce aux possibilités offertes par les outils technologiques et numériques qui permettraient de mettre en pratique la construction, voire la co-construction de connaissances non seulement déclaratives mais aussi procédurales. Il nous fallait, toutefois, tenir compte des réticences des étudiants quand on leur propose des devoirs collectifs qui les obligent à collaborer/coopérer. Cette attitude, souvent exprimée dans le cas des devoirs collectifs, rendrait plus difficile et compliquée notre tâche d'exploitation des outils numériques en ligne tout en l'associant à un enseignement/apprentissage collaboratif.

¹ Dans le titre de la thèse nous avons opté pour le terme NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication par opposition aux technologies des média électroniques plus anciens telles la radio et la télévision. De plus, lorsqu'on parle des technologies le mot « nouvelles » a toujours de sens pour désigner leur actualisation.

Nous nous sommes par ailleurs intéressés à l'articulation des connaissances et compétences afin de répondre aux nouvelles exigences du métier d'enseignant, imposées par les initiatives innovantes des dernières années, induites par la démocratisation des usages du numérique de même que par l'évolution de la société des connaissances. En effet, notre objectif consistait d'une part à exploiter les potentialités des TIC dans l'enseignement (désormais TICE) en espérant mobiliser les étudiants à s'investir dans leurs études ce qui leur permettrait d'acquérir de nouvelles connaissances en didactique des langues et, d'autre part, à les familiariser avec ces outils pour leur faire développer des compétences techno-pédagogiques indispensables à la recherche d'un emploi. En fait, pour la formation initiale de l'enseignant du XXI^e siècle, l'acquisition de connaissances et de compétences didactiques ne semble pas suffisante. Le développement de compétences transversales (collaboratives, relationnelles, de communication, de jugement critique, de discursivité et de planification...) ainsi que celui d'une « formation tout au long de la vie » s'avère nécessaire.

Notre ambition était également de mettre les étudiants en situation d'apprentissage actif et de développer leur compétence d'apprendre à apprendre. Persuadés que les technologies sont porteuses de potentiels pour ce développement didactique et techno-pédagogique, nous avons cherché d'une part les dispositifs numériques adéquats aux objectifs de formation fixés mais aussi les méthodes et les modalités d'enseignement pour mieux encadrer ces nouveaux dispositifs et exploiter la plus-value des outils technologiques que nous serions amenés à utiliser.

Cet effort nécessite que l'enseignant et l'étudiant développent de nouveaux rôles :

- primo, l'enseignant doit abandonner ou dépasser son rôle traditionnel de détenteur du savoir, choisir ses matériaux et ses outils et adapter ses objectifs aux exigences de la société dite de la connaissance ;
- secundo, l'étudiant doit tenir compte de l'avancée des outils technologiques, surtout de ceux qui favorisent un apprentissage collaboratif et en même temps individualisé et devenir *acteur* de son apprentissage.

Ainsi de nouvelles formes de relation entre l'enseignant et l'étudiant de même qu'une nouvelle dialectique du « pouvoir du maître » étaient susceptibles de s'inventer dans le contexte techno-pédagogique que nous avons envie de mettre en place.

En effet, toutes ces convictions nous ont guidés à mettre en œuvre, pour l'année universitaire 2009-2010, un projet d'expérimentation visant une intégration efficace d'outils numériques dans les deux modules obligatoires de Didactique du FLE offerts en 4^e année d'études. Elles ont, en plus, déterminé nos choix d'approches méthodologiques et nous ont orienté dans la sélection des outils numériques à intégrer dans la formation des étudiants-futurs enseignants en Didactique des langues. Dans cette perspective, nous avons opté pour une intégration des TIC en formation visant à enseigner « par » les TIC et « en » TIC plutôt qu'« aux » TIC.

Dans un premier temps, nous avons envisagé l'exploitation de nouvelles fonctionnalités de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class* afin d'enrichir les enseignements en présentiel et de faciliter l'accès des étudiants aux contenus numériques et/ou numérisés.

De surcroît, dans le but de rendre possible l'implication des étudiants ne pouvant pas suivre les cours en présentiel² dans leurs apprentissages, nous avons proposé des cours à distance pour assurer une communication en ligne non seulement asynchrone (via *e-Class*) mais également synchrone (via la visioconférence).

Nous avons enfin envisagé la co-production d'une page web wiki qui favoriserait l'apprentissage collaboratif, permettrait la co-construction de savoirs et développerait des compétences transversales.

En effet, ce projet d'expérimentation permettrait à la responsable des deux modules de repérer les outils numériques se prêtant à un enseignement en ligne — en présentiel enrichi ou exclusivement à distance— et plus précisément dans le cadre de la formation des étudiants/futurs enseignants en didactique du FLE. Ce projet pourrait se voir concrétisé par l'intégration systématique des TIC et

² Ceux qui avaient accompli leur cursus universitaire sans toutefois réussir l'(les) examen(s) final(s) du (des) module(s) de didactique et ne pouvaient pas, pour des raisons personnelles ou professionnelles, suivre les cours en présentiel.

l'exploitation des outils performants de communication et de collaboration synchrones et/ou asynchrones. Il serait enfin possible aux décideurs de la formation initiale des enseignants de langues en Grèce de réfléchir sur les conditions de réussite d'un programme de formation en ligne, les contraintes posées ainsi que sur l'investissement humain exigé en vue de l'optimisation des programmes de formation fournis.

La recherche des effets de ce projet était indispensable pour examiner si l'intégration des outils numériques choisis pourrait se traduire par des apprentissages effectifs c'est-à-dire par l'acquisition de connaissances, la capacité de raisonnement et le développement de savoir-faire en didactique. Cette nécessité d'examiner l'impact des TICE sur les performances des étudiants en didactique se trouve à l'origine de la recherche entreprise. En effet, notre objectif n'a pas été de nous prononcer pour ou contre l'exploitation des TIC dans l'enseignement — question par ailleurs trop simpliste — mais plutôt d'explorer les conditions et les potentialités d'une formation en didactique des étudiants au moyen d'une intégration efficace des TICE. Or la question de l'efficacité de ces dernières étant complexe en raison des liens difficiles à discerner entre la technologie et la pédagogie, nous avons essayé d'examiner leurs potentialités par une recherche-action sur le terrain afin de nous prononcer sur leurs efficacité en termes de données précises sur la base d'indices concrets, observables et mesurables : le degré d'implication des étudiants aux devoirs et épreuves facultatifs proposés —qui par ailleurs, servirait d'étude de leur motivation— et leurs résultats de notation aux examens semestriels.

L'objectif de toutes les analyses, quantitatives et qualitatives, réalisées dans le cadre de la présente recherche s'inscrit dans une logique d'exploitation éducative des TIC en formation didactique et consiste à examiner :

- l'impact des outils numériques utilisés sur l'acquisition de connaissances et le développement de compétences didactiques et transversales,
- les conditions d'intégration efficace en fonction du programme de formation, en présentiel enrichi ou à distance,

- les effets, positifs ou négatifs, sur le degré de motivation et d'implication des étudiants à leurs apprentissages,
- le potentiel et les défis de l'intégration des TIC dans le contexte de la formation en didactique des étudiants du DLLf.

Le contenu de la présente thèse est structuré en trois grandes parties :

- **Partie I** : le cadre théorique portant sur la formation des enseignants et la place accordée aux TICE dans un contexte professionnel, pédagogique et technologique en constante évolution ;
- **Partie II** : la présentation des objectifs du projet expérimental mis en place au DLLf, des résultats quantitatifs et qualitatifs de la recherche qui allait suivre, ainsi que des conclusions qui en ont été tirées ;
- **Partie III** : les propositions d'actualisation de la formation didactique des (futurs) enseignants de FLE par une intégration efficace des TICE.

Dans la première partie, nous avons traité la question de la formation des enseignants considérée emblématique car elle implique non seulement des conceptions éducatives mais aussi sociales et anthropologiques (ch. 1.1). Plus particulièrement, nous nous sommes penché sur les systèmes de formation initiale des (futurs) enseignants en Europe comparée à celle de la Grèce (ch. 1.2), en nous focalisant sur la formation initiale des étudiants-futurs enseignants de FLE au DLLf de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes (ch. 1.3). En lien avec l'objectif des initiatives entreprises et de la recherche qui allait suivre, nous avons par la suite étudié le développement des technologies numériques et leur intégration dans tous les domaines de l'action humaine (ch. 2.1), ce qui a imposé la mise en œuvre d'initiatives politiques pour la diffusion des TICE dans les pays européens (ch. 2.2) et a influencé radicalement le rythme, les types et les aspects de leur intégration dans l'enseignement supérieur (ch.2.3). Nous étions ainsi censé étudier la grande évolution des outils technologiques à des fins éduco-pédagogiques, surtout après la grande explosion d'Internet et la massification de l'utilisation des outils numériques (ch. 3.1), et leur impact considérable aux outils technologiques exploités et aux approches techno-pédagogiques adoptées dans le cadre d'un enseignement où *le distantiel* commence à obtenir une place prépondérante aux programmes de

formation mis en place (ch. 3.2). On ne pourrait certes pas se passer des nouveaux dispositifs d'enseignement et de formation qui ont alors vu le jour à l'aube du 21^e siècle pour mieux répondre aux exigences de la nouvelle génération numérique et aux besoins de la société du savoir collectif (ch.3.3).

La seconde partie a été consacrée à l'analyse des résultats de notre recherche-action réalisée dans le cadre de l'effort d'actualisation de la formation didactique des étudiants-futurs enseignants au DLLf. Après une présentation du contexte dans lequel a été mis en place le projet d'expérimentation qui visait à l'intégration efficace des TIC dans la formation en didactique (ch. 1.1), nous avons précisé les initiatives entreprises, l'organisation des deux modules de didactique du FLE et les dispositifs technologiques (ch. 1.2) et pédagogiques (ch. 1.3) mis en œuvre. Dans le chapitre suivant (2.1), ont été données toutes les précisions concernant le recueil des données et a été expliquée la méthodologie de notre recherche : problématique et hypothèses, échantillons et corpora, méthodes et outils de recherche. Les résultats et constats concernant l'apport des TIC en formation didactique des étudiants ont été présentés dans le 3^e chapitre, en fonction de l'outil technologique utilisé : l'impact de l'exploitation des outils de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class* (ch. 3.1), les effets de l'intégration de la visioconférence dans le cadre d'une formation à distance (ch. 3.2) et l'apport de l'exploitation du wiki en tant qu'outil collaboratif de développement de compétences didactiques et transversales (ch. 3.3). Le dernier chapitre de cette deuxième partie (ch. 3.4) a été consacré à l'analyse des données quantitatives et qualitatives concernant les attitudes et les représentations des étudiants sur l'intégration de la visioconférence (ch. 4.1) et du wiki (ch. 4.2) dans les enseignements des deux modules de didactique.

La troisième partie a porté sur nos propositions d'intégration efficace des TIC dans la formation des (futurs) enseignants de langues. Nous nous sommes référés aux politiques d'innovation de la formation initiale qui devraient être entreprises à l'ère numérique (ch. 1.1), tout en nous focalisant sur les approches techno-pédagogiques qui ont été adoptées (ch. 1.2) avant de proposer notre vision sur la place que devront avoir les TIC dans les programmes de formation des (futurs) enseignants assurée par les universités (ch. 1.3). Dans le second chapitre, nous avons tenté de concrétiser nos propositions en optant pour la création d'un « écosystème »

d'enseignement/apprentissage numérique de sorte que la plus-value des TIC puisse être exploitée et que ces outils deviennent de vrais « partenaires éducatifs » des enseignants. Plus précisément, nous avons essayé d'esquisser les caractéristiques techn(olog)iques que devraient avoir ce nouvel environnement numérique (ch. 2.1) et de représenter sa structure éventuelle (ch. 2.2).

Nous nous permettons enfin de souligner que la présente recherche, réalisée pour évaluer les effets de l'intégration des TIC dans le projet expérimental entrepris durant l'année universitaire 2009-2010, reste toujours, estimons-nous, actuelle. En effet, les enjeux d'une stratégie numérique dans l'enseignement —scolaire et universitaire— sont au cœur des préoccupations des décideurs des politiques éducatives et des établissements d'enseignement supérieur dans le monde entier, particulièrement en Grèce où leur intégration et exploitation laissent à désirer. Car, dans notre pays, mis à part les établissements du supérieur dont les cursus sont entièrement consacrés à l'informatique³, l'intégration des TIC dans les pratiques didactiques reste toujours marginalisée malgré les efforts menés par certains enseignants du primaire, du secondaire et du supérieur mais pas de manière systématique. Rares sont d'ailleurs les programmes de formation —initiale ou continue— des maîtres et des enseignants du secondaire ou même du supérieur qui sont adaptés aux nouvelles exigences de la professionnalisation du métier d'enseignant en termes d'appropriation de l'usage des TIC et de leur exploitation pédagogique. Il nous semble donc plus actuel que jamais de nous pencher sur la question de l'intégration des TIC en formation didactique des futurs enseignants dans un environnement pédagogique totalement médiatisé, dans un contexte où les technologies sont omniprésentes, dans un monde en mutation rapide et constante.

³ Informatique, architecture des systèmes informatiques, réseaux numériques, bases de données, etc...)

PARTIE I
Cadre conceptuel

INTRODUCTION DE LA PARTIE I

La conviction que la formation des enseignants est un domaine emblématique pour l'éducation dans le sens large du terme et que l'intégration efficace des TIC dans l'enseignement⁴ passe par *le changement du paradigme* de leur exploitation éducative par les (futurs) enseignants dans le début du XXI^e siècle constitue l'axe central de cette première partie.

La question de la formation des enseignants, sujet qui sous-tend toute la problématique de notre recherche, est traitée de façon plus exhaustive dans le premier chapitre consacré aux conceptions actuelles autour desquelles s'organisent les systèmes de formation dans les pays européens et qui ont aussi influencé celui en Grèce. Notre intérêt est focalisé plutôt aux formes dominantes de la formation initiale des enseignants ainsi qu'aux nouvelles compétences techno-pédagogiques et transversales visant le développement professionnel du corps enseignant dans un contexte évolutif en raison surtout de l'arrivée des nouveaux outils numériques.

Le deuxième chapitre est consacré aux politiques d'intégration des TIC en éducation et aux initiatives mises en œuvre dans tous les pays européens en vue de répondre au nouveau profil des étudiants. Nous tentons d'identifier la place des outils numériques dans la société actuelle et d'analyser les tendances, stratégies et perspectives d'intégration des TIC dans le système éducatif grec, surtout dans l'enseignement supérieur.

En liaison avec l'objectif de notre projet expérimental et la problématique de notre recherche, nous présentons, dans le troisième chapitre, l'évolution des outils techno-pédagogiques marquée surtout par l'arrivée de l'ordinateur et la massification de l'utilisation du web et des outils numériques collaboratifs en ligne. Notre intérêt porte surtout aux trois outils technologiques sur lesquels s'est appuyée notre recherche : les plates-formes d'apprentissage en ligne, la visioconférence et le wiki.

⁴ L'expression « technologies de l'information et de la communication » (TIC), transcription d'une locution anglaise « information and communication technologies » (ICT), désigne le domaine de la télématique, c'est-à-dire les techniques de l'informatique, de l'audiovisuel, des multimédias, d'Internet et des télécommunications. Lorsqu'on se réfère à l'intégration de ces outils dans l'enseignement on utilise souvent l'acronyme TICE.

CHAPITRE 1 : La formation des enseignants

1.1. La formation initiale et continue des enseignants, enjeu majeur pour un enseignement de qualité

La qualité de l'éducation d'un État est fortement liée à la qualité de la formation de son corps d'enseignants, aussi bien initiale que continue. Selon une étude de 2007 réalisée par le cabinet McKinsey & Company⁵, intitulée *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*, « les systèmes les plus performants sont la preuve qu'in fine, c'est le niveau de compétence des enseignants qui fait la qualité d'un système scolaire ». En effet, les dernières décennies, on constate que la formation des enseignants ainsi que la professionnalisation du métier d'enseignant se trouvent parmi les enjeux majeurs des décideurs de politiques éducatives. Ainsi, depuis plus de trente ans, dans plusieurs pays dont la Grèce, la formation des enseignants fait l'objet de réformes profondes, de remises en question ou de remaniements.

Les conclusions du Conseil de l'Union européenne en mars 2013, invitant à investir dans l'éducation et la formation pour soutenir la stratégie Europe 2020,⁶ insistent sur

l'importance de revoir et de renforcer le profil de la profession d'enseignant, notamment en veillant à l'efficacité du système de formation initiale des enseignants et en mettant en place des systèmes cohérents et dotés de ressources suffisantes pour la sélection et le recrutement, la formation initiale des enseignants et le soutien en début de carrière ainsi que la formation professionnelle continue axée sur les compétences des enseignants.

Or la qualité de l'éducation dépend également de la manière dont l'enseignant comprend et assume son rôle. Sa formation doit donc relever d'un processus continu permettant d'intégrer de manière rationnelle et dynamique ses expériences professionnelles ainsi que personnelles et sociales. Elle doit s'inscrire dans un projet

⁵ Cabinet de conseil fondé en 1926 à Chicago par James Oscar McKinsey, professeur renommé à l'université de Chicago, et classé, en 2007, pour la cinquième année consécutive, à la première position de la liste des cinquante plus grands cabinets mondiaux.

⁶ <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:FR:PDF>>.

global et cohérent associant la philosophie, les principes et les valeurs de l'éducation promue par l'Etat et les théories et approches méthodologiques de l'enseignement qui se sont avérées innovantes et pertinentes par la recherche scientifique internationale. Elle doit viser une professionnalisation basée sur le développement de capacités de métacognition, de réflexivité et de conscientisation chez les acteurs principaux de l'éducation.

De surcroît, la question de la formation des enseignants est considérée emblématique car elle permet d'approcher, dans chaque pays, la réalité, les enjeux et les priorités de l'éducation. Toute analyse critique d'un système de formation des enseignants révèle les principes idéologiques, politiques, scientifiques, philosophiques et pédagogiques sur lesquels il se fonde. Une telle critique permet également d'analyser la philosophie de l'éducation sous-jacente et de préciser ses conséquences non seulement sur l'éducation mais aussi sur la société⁷. La formation des enseignants, aussi bien initiale que continue, reflète un besoin de développement professionnel et personnel; elle exprime également la conception qu'une société a de son système d'éducation. Car l'éducation, en tant que projet anthropologique et existentiel, idéologique et politique, implique entièrement les éducateurs puisqu'ils ont pour mission d'intervenir de manière décisive sur l'évolution des générations futures.

La formation initiale des enseignants passe à l'université

Au cours des trente dernières années, on assiste, dans la plupart des pays, à une « universitarisation »⁸ de la formation initiale des enseignants. Ce processus désigne la transition actuelle que connaît la formation initiale des enseignants qui passe à l'université. Il s'agit d'une tendance pratiquement adoptée par de nombreux pays européens. Le choix de l'université comme institution de formation des enseignants a fait déplacer le débat pour ce qui est de la priorité à accorder sur le type de formation (formation théorique ou professionnalisation) au sein de l'université⁹, ce

⁷ Voir Althusser, 1970, *Les appareils idéologiques de l'État*.

⁸ Néologisme utilisé par Pavel Zgaga (2010) pour désigner le passage de la licence au master.

⁹ Cf. le cas de la Suède qui est passée d'une formation purement professionnelle à une formation universitaire délivrant à la fois des diplômes sur la discipline et sur son enseignement. Même constat en Angleterre et dans certains pays des Balkans ou au Québec où l'on assiste à la suppression des écoles normales, et l'université se charge de la responsabilité de formation des enseignants.

qui est supposé améliorer le dialogue et la recherche de bons équilibres entre ces deux aspects de la formation.

Ce processus d'« universitarisation » de la formation initiale des enseignants serait à l'origine de la disparition des centres de formation (*teacher academies*) qui existaient depuis longtemps en Europe (en Grèce aussi pour les enseignants du primaire) et assuraient la formation des enseignants : il s'agissait d'une forme dominante de formation universitaire des maîtres d'une durée de deux ans. Ces centres ne représentent aujourd'hui qu'une infime minorité¹⁰. Actuellement, ce sont les départements universitaires –qu'il s'agisse de facultés spécialisées en formation pédagogique ou de facultés liées à une discipline, chargées également de la formation d'enseignants– qui peuvent légalement délivrer des qualifications d'enseignant¹¹.

En même temps, du moment où la formation des enseignants vise l'acquisition de savoir-faire, la question d'un référentiel de compétences se pose à tous, formateurs et enseignants. En dehors des compétences spécifiques à l'enseignement Il comprend aussi des compétences transversales : valeurs éthiques de l'enseignant, description des attentes de l'employeur, procédure d'évaluation des enseignants.

Dans la même optique, en Grèce aussi, un projet récent pour la formation des enseignants renvoie à une série de débats sur les objectifs, les valeurs et les méthodologies qui devraient guider tout effort de formation. À travers des débats et des dialogues publics, le Ministère hellénique de l'Éducation nationale a proposé aux universités de prévoir, pour leurs étudiants désirant devenir des enseignants, une année supplémentaire au cursus d'études portant sur les sciences de l'éducation, et validée par l'obtention d'un certificat de qualification pédagogique et didactique. Les universités ont répondu positivement, en 2014, à cette proposition sans toutefois pouvoir dépasser des contradictions internes, point que nous essayons d'analyser dans la partie consacrée à la situation actuelle en Grèce (voir ch. 1.2.2).

¹⁰ En France, par exemple, le 10 juillet 1989, la loi Jospin d'orientation pour l'éducation implique la création d'un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) dans chaque académie. Ceux-ci vont progressivement remplacer les Écoles Normales (formation des instituteurs), les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR, formation des professeurs de collèges et lycées) et les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA, formation des professeurs de lycées professionnels).

¹¹ Il existe également presque dans tous les pays des institutions spécialisées se concentrant exclusivement sur la formation des enseignants sur le terrain.

Perfectionnement ou Développement professionnel

Il est à noter que le processus du développement professionnel se référant plutôt à la formation continue des enseignants est très important et doit déterminer aussi les programmes de formation initiale dans un but de rassurer un environnement de perfectionnement ou de développement continu. En effet, la profession d'enseignant, plus que toute autre, est en évolution constante, surtout après l'arrivée et l'usage des TIC dans l'enseignement. Les contextes dans lesquels les professionnels de l'enseignement doivent agir ne sont pas toujours uniques et les situations auxquelles les enseignants se retrouvent ne sont pas identiques. C'est pourquoi ils doivent développer de telles compétences pour pouvoir toujours s'adapter à des nouvelles situations d'enseignement/apprentissage.

La formation initiale ne saurait prétendre développer toutes les maîtrises requises d'un véritable professionnel. Il faut donc choisir, aller à l'essentiel ! Mais qu'est-ce que l'essentiel ? Ce sont évidemment des compétences de haut niveau taxonomique, celles qui préparent à poser et résoudre des problèmes complexes. Ces derniers sont en effet trop divers et trop changeants pour qu'on puisse espérer nantir les enseignants débutants d'une panoplie de solutions toutes faites.

(Perrenoud, 1994a : 69)

Le tableau ci-dessous (Tableau 1), présente de façon synoptique certaines correspondances entre les personnes, en l'occurrence les enseignants, et l'organisme, voire un établissement scolaire, en essayant d'illustrer l'enjeu de ce développement professionnel qui devrait, selon nous, guider les initiatives et les programmes de formation, qu'il soit initiale ou continue, des enseignants.

Tableau 1 : Compétences à développer en tant que professionnel au sein d'un organisme		
	Pour l'enseignant	Pour l'établissement
1.	Accroître ses propres compétences et qualifications, donc son plaisir, sa confiance en soi.	Accroître l'efficacité et l'efficience de l'établissement.
2.	Apprendre les règles en vigueur pour mieux s'intégrer	Assurer la conformité de chaque enseignant aux règles en vigueur.
3.	Contribuer à sa propre professionnalisation, devenir plus responsable et autonome.	Contribuer à la professionnalisation, à la responsabilisation de tous les enseignants au sein de l'établissement.

4.	Participer à la construction d'une identité collective, d'une culture partagée de son établissement.	Développer une identité collective, une culture partagée.
5.	Savoir négocier.	Asseoir la légitimité du pouvoir en place.
6.	Devenir expert, personne-ressource dans l'atteinte d'objectifs nouveaux ou ambitieux.	Mobiliser les enseignants sur des objectifs nouveaux ou ambitieux.
7.	Donner une bonne image de soi à l'intérieur et l'extérieur de l'établissement (collaborateur motivé, consciencieux).	Donner une bonne image de l'établissement à l'intérieur et l'extérieur (modernité).
8.	Se donner les moyens d'une mobilité interne ou externe.	Favoriser la mobilité interne des enseignants (horizontale ou verticale).
9.	Ajuster ses qualifications personnelles à la politique interne de l'établissement lors de son arrivée.	Ajuster les qualifications aux priorités de l'établissement lors de l'arrivée de nouveaux enseignants.
10.	Compenser les manques éventuels de sa formation initiale avant qu'ils ne créent des problèmes.	Compenser les manques ou les biais structurels ou occasionnels de la formation initiale des enseignants
11.	Participer à la réflexion sur les pratiques et les qualifications, et plus globalement sur le changement dans l'établissement.	Constituer une <i>noosphère</i> (groupe d'experts élargi aux formateurs et à certains formés) pour penser les pratiques et les compétences, et plus globalement le changement dans l'établissement.
12.	Se donner les moyens de participer au changement en général ou à des innovations spécifiques.	Stimuler le changement en général ou des innovations spécifiques (par ex. informatisation des tâches).
13.	Rencontrer des formateurs ou des formés de sa discipline ou d'autres disciplines.	Ouvrir l'organisation à des apports externes en invitant des experts ou en envoyant des enseignants se former ailleurs.
14.	Accéder à une formation continue comme récompense, reconnaissance d'un mérite personnel.	Disposer d'une source de récompense (la formation continue comme reconnaissance d'un mérite) ou de sanction (comme stigmatisation d'un manque).
15.	Trouver un point de chute, un secteur loin du front si l'on est un enseignant inefficace, fatigué,	Prévoir un autre secteur pour les enseignants inefficaces, fatigués, ...

(d'après Perrenoud, 1994b)

1.1.1. Les systèmes de formation des enseignants en Europe

La nécessité de dispenser un enseignement de haute qualité fait partie des principaux objectifs du cadre stratégique « Éducation et formation 2020 »¹² proposé par le Conseil de l'Union européenne. Ce cadre signale

qu'il est essentiel de proposer aux enseignants une formation initiale adéquate, d'offrir une formation professionnelle continue (FPC) aux enseignants et aux formateurs, et de faire en sorte que la profession d'enseignant constitue un choix de carrière intéressant.

(Journal officiel de l'Union européenne, 2009 : 4)

Le réseau *Eurydice*¹³, ayant une longue tradition dans les *Chiffres clés* de l'éducation, a collecté et analysé des données statistiques ainsi que des informations qualitatives sur les systèmes de formation des enseignants dans les pays européens. Ce rapport¹⁴, publié en 2013 et fondé sur des données collectées par le réseau *Eurydice*, *Eurostat* et les enquêtes internationales *TALIS*, *TIMSS* et *PISA*, présente des indicateurs quantitatifs et qualitatifs normalisés et directement comparables qui offrent un large aperçu des principales questions liées à la profession d'enseignant en Europe. Ainsi l'objectif de ce rapport est-il d'associer des données statistiques et des informations qualitatives sur les systèmes éducatifs européens. Les conclusions les plus importantes concernant la formation initiale des enseignants sont présentées sous les axes suivants :

- En 2012, en Europe, la qualification la plus répandue chez les enseignants est le *bachelor* (équivalent de la licence française), sauf pour les enseignants de l'enseignement secondaire supérieur (lycée), qui, dans la majorité des pays, doivent avoir un diplôme de master. Ces cursus de qualification des enseignants durent généralement entre quatre et cinq ans. Il n'y a qu'en République tchèque, en Allemagne, à Malte et en Slovaquie que les enseignants du niveau préprimaire ne

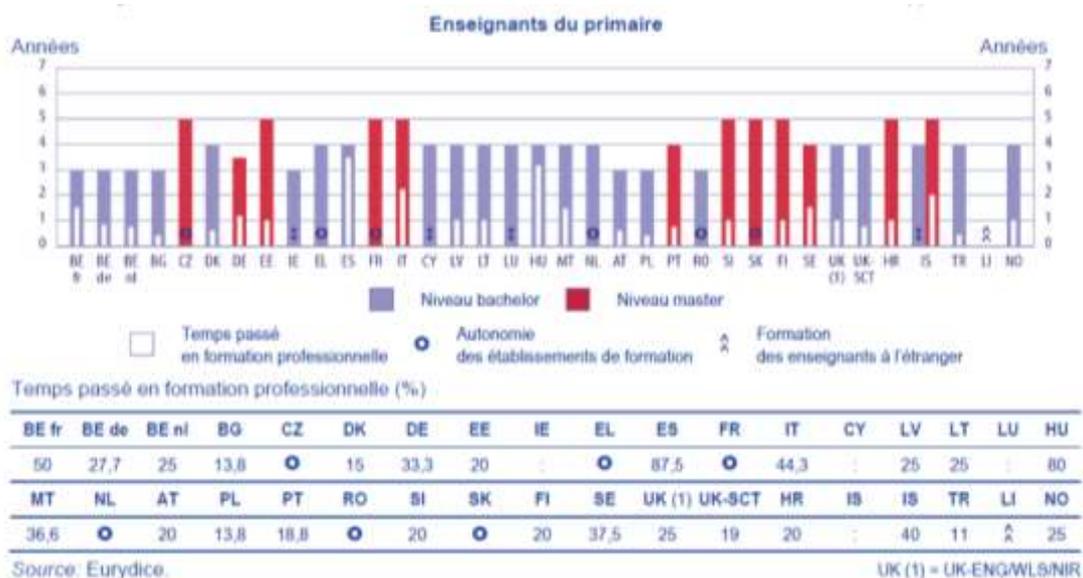
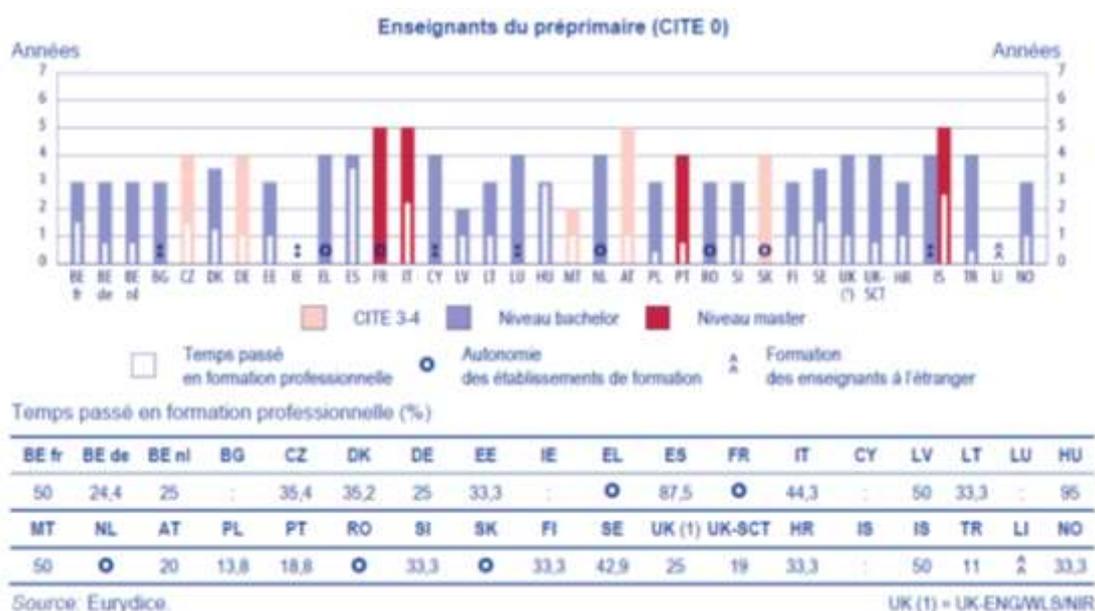
¹² <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/107623.pdf>.

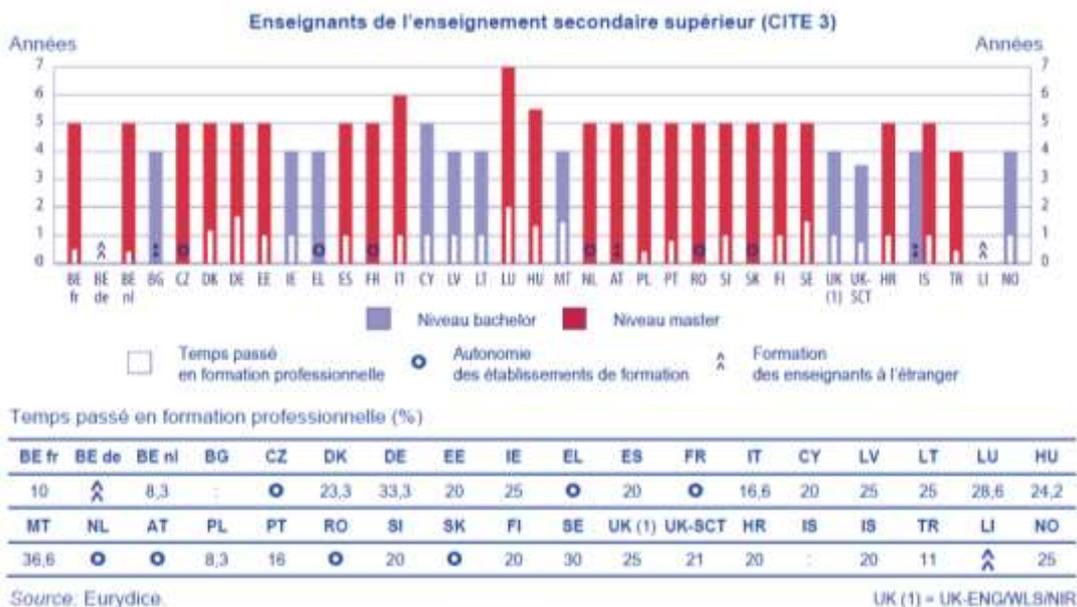
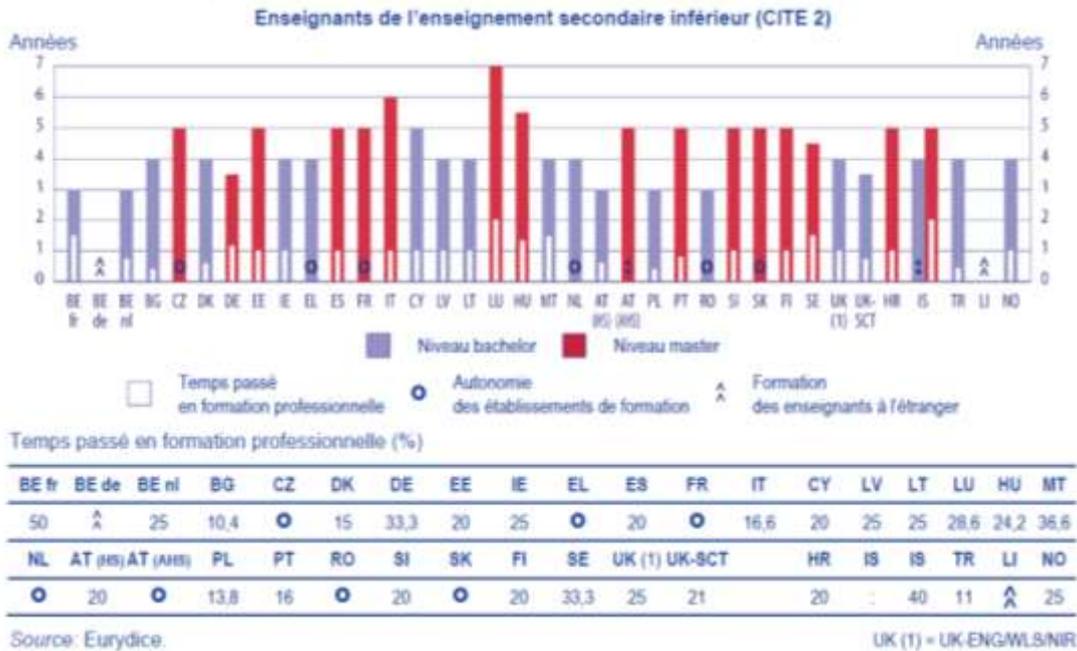
¹³ Le réseau *Eurydice* a une longue tradition de collecte d'informations sur les enseignants dans le cadre des *Chiffres clés* de l'éducation (volume général), mais aussi d'études thématiques contenant généralement une partie ou une section consacrée aux enseignants.

¹⁴ Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

sont pas obligés de suivre des études supérieures : dans ces pays, une qualification de l'enseignement secondaire supérieur ou postsecondaire suffit pour se voir nommé (Graphique 1).

Graphique 1 : Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire, 2011/2012

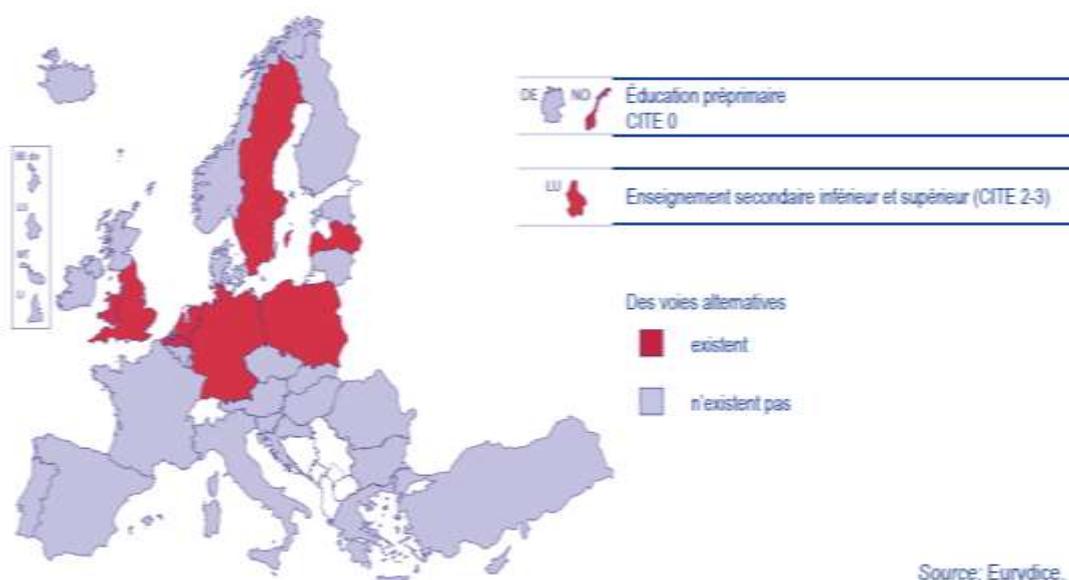




Les voies alternatives visant à l'obtention d'un titre pédagogique, telles que les formations courtes en cours d'emploi pour les personnes souhaitant changer de métier¹⁵, ne sont pas très répandues en Europe (Graphique 2).

¹⁵ Seuls quelques pays européens proposent des voies alternatives débouchant sur un titre pédagogique en plus des modèles traditionnels de formation initiale des enseignants. Ces voies alternatives se caractérisent habituellement par une grande flexibilité et par la brièveté du cursus, et elles dispensent principalement une formation axée sur l'emploi. En règle générale, elles ont été instaurées pour lutter contre la pénurie d'enseignants qualifiés, et donc pour répondre à un besoin de

Graphique 2 : Voies alternatives formant à l'enseignement dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



- Dans les programmes de formation d'enseignants pour l'éducation préprimaire et primaire, la formation professionnelle (composée de volets théoriques et pratiques et se distinguant des études dans une matière donnée) représente approximativement un tiers de la totalité de la formation dans bon nombre de pays. Les programmes préparant à l'enseignement secondaire contiennent généralement une formation professionnelle moins longue (Graphique 1). La formation pratique dans les établissements scolaires diffère considérablement d'un pays à l'autre, mais est globalement plus longue pour les futurs enseignants du préprimaire et du primaire que pour ceux des niveaux d'enseignement supérieur (Graphique 3).

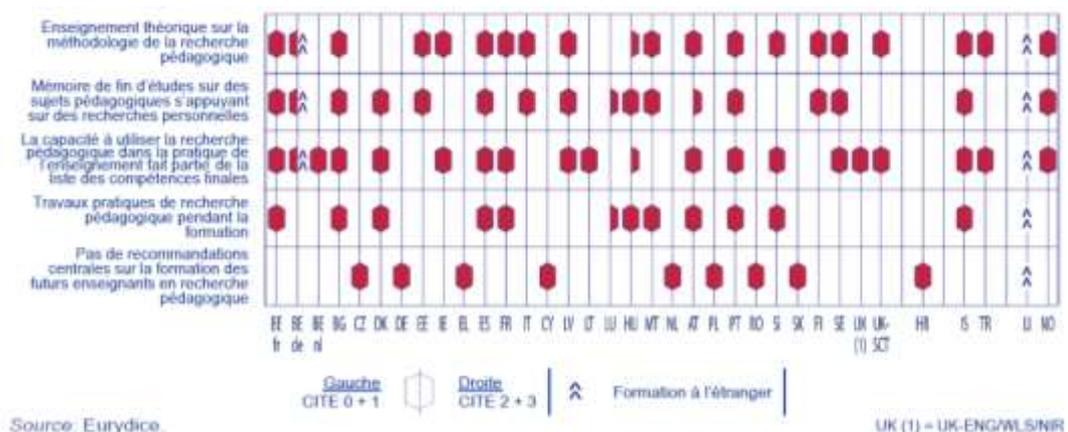
recrutement urgent. Elles servent également à attirer les diplômés issus d'autres voies vers la profession d'enseignant. En Pologne, les voies alternatives n'existent que pour les futurs enseignants de langues étrangères. Pour devenir enseignant de langue en suivant ce type de voie, il faut obtenir un certificat attestant des compétences linguistiques à un niveau «expert» ou «avancé» ainsi qu'un certificat d'enseignement de langue étrangère décerné au terme d'un cursus supérieur non diplômant ou d'une formation qualifiante.

Graphique 3. Durée minimale (en nombre d'heures) des stages effectués dans un établissement scolaire pendant la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



Dans la majorité des pays, des instructions ministérielles invitent à planifier des programmes d'études susceptibles de faire développer chez les étudiants-futurs enseignants des connaissances et des compétences dans le domaine de la recherche pédagogique. Ces recommandations valent pour les programmes de formation de niveau *bachelor* de même que pour ceux de niveau master (Graphique 4).

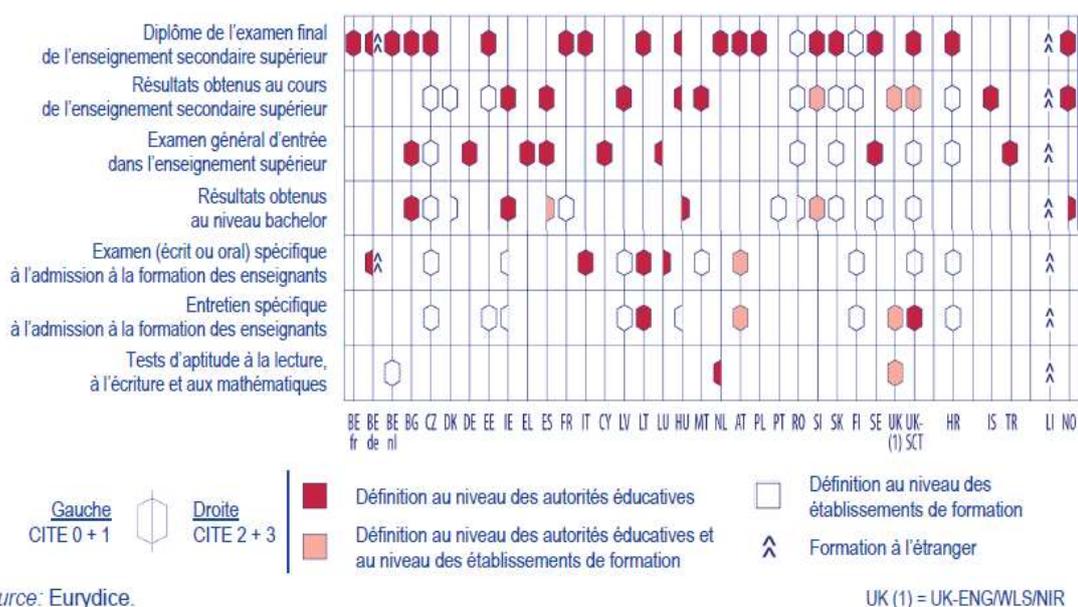
Graphique 4. Recommandations relatives à la connaissance et à la pratique de la recherche pédagogique dans le cadre de la formation des futurs enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



La formation des enseignants peut être organisée de diverses manières mais, le plus souvent, elle comprend une composante générale et une composante professionnelle. La composante générale propose des cours d'enseignement général

et une formation dans la ou les matière(s) que les candidats seront invités à enseigner une fois qualifiés et nommés. La partie professionnelle se veut doter les futurs enseignants de connaissances théoriques ainsi que de compétences pratiques nécessaires à l'enseignement et prévoit des stages à réaliser dans des établissements scolaires. Suivant la manière de combiner ces deux composantes, on distingue deux grands modèles de formation initiale des enseignants. La composante professionnelle peut être enseignée soit en même temps que la composante générale (modèle simultané), soit après celle-ci (modèle consécutif). Dans le modèle simultané, les étudiants reçoivent une formation spécifique à l'enseignement dès le début de leur programme d'études supérieures, tandis que dans le modèle consécutif, cette formation a lieu après ou juste avant l'obtention de leur diplôme¹⁶. Pour suivre une formation correspondant au modèle simultané, le niveau de qualification requis est le certificat de fin d'études de l'enseignement secondaire supérieur et, dans certains cas, un certificat d'aptitude aux études supérieures et/ou à la formation d'enseignant (Graphique 5).

Graphique 5. Méthodes de sélection/critères d'accès à la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012.



¹⁶ C'est le cas de la Grèce.

Dans le modèle consécutif, les étudiants qui ont suivi des études supérieures dans une matière particulière effectuent leur formation professionnelle dans un deuxième temps.

Dans presque tous les pays européens, les enseignants des niveaux d'enseignement préprimaire et primaire sont formés suivant le modèle simultané. Les seules exceptions sont la France et le Portugal (depuis 2011) où seul le modèle consécutif est appliqué. En Bulgarie, en Estonie, en Irlande, en Pologne, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse), tous les deux modèles sont appliqués.

Pour les enseignants du secondaire inférieur général la situation est plus nuancée. Le modèle simultané est la seule possibilité en Belgique, au Danemark, en Allemagne, en Slovaquie, en Islande et en Turquie. Dans huit pays (Estonie, Espagne, France, Italie, Chypre, Luxembourg, Hongrie et Portugal), le modèle consécutif est le seul type de formation existant. Dans la majorité des autres pays, les deux modèles coexistent.

Pour les futurs enseignants du secondaire supérieur, la plupart des pays proposent soit exclusivement le modèle consécutif, soit les deux modèles de formation.

Bref, en Europe, la majorité des futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur général reçoivent une formation correspondant au modèle consécutif.

En Allemagne, en Slovaquie, en Islande et en Turquie, le modèle simultané est la seule possibilité d'accès à la profession pour tous les niveaux d'enseignement, alors qu'en France et au Portugal, seul le modèle consécutif existe pour tous les niveaux de l'éducation.

En revanche, en Bulgarie, en Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni, les deux modèles de formation au métier d'enseignant coexistent, de l'éducation préprimaire à l'enseignement secondaire supérieur (CITE 1 à 3).

D'ailleurs, une étude coordonnée par l'Université de Ljubljana, qui porte sur douze pays balkaniques et fournit une image de la formation initiale des enseignants ainsi que des besoins des professeurs en exercice, conclut que

plus de la moitié d'entre eux considérait que la formation initiale était suffisamment adaptée pour commencer à travailler sur le terrain, tout en éprouvant le besoin de davantage d'expériences pratiques d'enseignement, de formation et de suivi sur le terrain. Un tiers d'entre eux étaient encore plus enthousiastes au sujet de leur formation initiale, la trouvant adaptée et correspondant bien aux exigences de leur activité professionnelle. En moyenne, les réactions critiques ont été peu nombreuses. Moins d'un dixième d'entre eux ont trouvé que leur formation initiale était inadaptée, considérant que leur formation théorique ne correspondait guère aux exigences de leur activité professionnelle et que leur travail sur le terrain se fondait essentiellement sur des expériences personnelles et pratiques de l'enseignement, et sur la formation continue sur le terrain.

(Zgaga, 2010 : 135)

En dépit des conclusions fort optimistes de cette étude, l'Union européenne, consciente du fait que le statut de la profession d'enseignant et sa reconnaissance sociale passent par le niveau de la qualification exigée pour être à même de l'exercer, s'est attachée, depuis 1970, à demander aux pays membres une augmentation des exigences en qualification, en particulier par l'optimisation du niveau de formation (académique et professionnelle) et par la prolongation de la durée des études.

Plus récemment encore, les conclusions du Conseil de l'Union européenne de mars 2013¹⁷ insistent sur la nécessité

de revoir et de renforcer le profil de la profession d'enseignant, notamment en veillant à l'efficacité du système de formation initiale des enseignants et en mettant en place des systèmes cohérents et dotés de ressources suffisantes pour la sélection et le recrutement, la formation initiale des enseignants et le soutien en début de carrière ainsi que la formation professionnelle continue axée sur les compétences des enseignants.

(2013 : 7)

¹⁷ <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:064:0005:0008:FR:PDF>>.

1.1.2. La formation initiale des enseignants en Grèce : état de la situation

Actuellement, la construction du mécanisme de formation des enseignants en Grèce devrait suivre la logique tracée par les conseils de Bologne et de Lisbonne (1999-2000), ainsi que par ceux de l'Union européenne qui ont suivi¹⁸. Selon cette logique, l'éducateur doit acquérir une compétence lui permettant une redéfinition constante et rapide de son rôle, chaque fois que l'urgence l'exige, dans des environnements modernes sociopolitiques et économiques dénués de stabilité ; il doit adapter ses outils et ses objectifs aux exigences de la société dite de la connaissance¹⁹. Cet éducateur européen doit savoir abandonner ou dépasser son rôle traditionnel, désormais inadapté aux processus de redéfinition et de conscientisation permanents²⁰.

Le projet actuel de formation des enseignants du primaire et du secondaire se développe sur la base des principes et des valeurs définissant les sociétés modernes européennes. Or ceci, selon certains spécialistes des sciences de l'éducation, pose une question : est-ce le développement de la pensée critique et créative des (futurs) enseignants qui intéresse la formation ou plutôt de la compétence d'adaptation aux instructions des instances européennes ? Même si cette adaptation est justifiée par l'invocation du principe d'universalité (le principe d'une éducation progressiste et égalitaire), celui-ci est en fait réduit à un appareil de normalisation qui dénature la dimension humaine de la formation et de l'éducation en générale, au lieu de l'envisager dans sa liberté et dans toute sa pluralité.

Suite au débat lancé ces dernières années autour de la question de la formation des enseignants, concernant non seulement leurs acquis et connaissances

¹⁸ Commission des Communautés européennes, *Rapport de la Commission. Les objectifs concrets d'éducation*, COM (2001) 59 final, Bruxelles : 2001, 28 p. ; Commission des Communautés européennes, *Mettre en œuvre le Programme communautaire de Lisbonne. Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie*, COM (2006) 479 final, Bruxelles : 2006.

¹⁹ Commission européenne, *Principes communs concernant les compétences et les qualifications des enseignants*, Bruxelles : Commission européenne, 2005.
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_fr.pdf>.

²⁰ Le texte d'orientation politique lancé par le ministère de l'Éducation, de la Formation tout au long de la vie et des Religions a été soumis au débat public sur internet (*Vers une politique nouvelle pour l'éducation tout au long de la vie en Grèce*) ainsi que le texte *Je vieillis en apprenant toujours. Synopsis des principes du projet de Loi pour le développement de l'éducation tout au long de la vie*, voir : <<http://www.opengov.gr/yppeph>> (en grec).

dans leur discipline mais aussi leurs compétences professionnelles, l'idée est née d'un profil d'enseignant commun. Ce profil, conçu comme un cadre de référence, est susceptible d'aider les décideurs des systèmes éducatifs ainsi que les universités chargées de la formation de futurs enseignants de langues étrangères. Cet instrument a donc servi comme outil de référence pour la refonte des programmes d'études entrepris dans plusieurs établissements de l'enseignement supérieur et surtout pour repenser la gestion de la formation initiale des professeurs de langues. C'est dans cette perspective que de telles initiatives ont été prises par le Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes dans le cadre du projet *EPEAEK*²¹ lancé par le Ministère hellénique de l'Éducation et financé par l'Union Européenne. Dans le chapitre suivant, nous allons essayer d'examiner les actions mises en œuvre dans ce but par des institutions européennes ainsi que le cadre conceptuel qui leur a servi de référence. Nous allons par la suite exposer les modalités, processus et étapes de la refonte générale du Programme d'études du DLLf de l'Université d'Athènes et plus précisément, la réforme concernant la formation des futurs enseignants de FLE en didactique des langues (ch. 1.3).

1.1.3. La formation initiale des enseignants de langue et de culture : priorité européenne

Le 14 février 2002, le Conseil « Éducation et Jeunesse », en collaboration avec la Commission européenne, a adopté le Programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Ce programme mentionne explicitement les langues étrangères parmi les « compétences de base » que doivent posséder tous les citoyens européens. L'amélioration de l'apprentissage des langues étrangères constitue également un objectif spécifique. En 2003, la Commission européenne lance un plan d'action²² dont l'objectif est de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique et culturelle et dans lequel sont précisément définis les objectifs ainsi qu'une série d'actions à mettre en œuvre

²¹ L'action 3.1 du projet *EPEAEK* (2004-2008) portait sur le renouvellement des Programmes d'Études dans l'enseignement supérieur.

²² Voir <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=FR>>. Pour le rapport de ce plan publié le 25 septembre 2007 voir <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&from=FR>>.

entre 2004 et 2006. Ce plan est à l'origine d'initiatives de réforme entreprises par de nombreux pays européens. Il est à noter que l'objectif de l'Union européenne n'était et ne l'est toujours pas de se substituer aux États membres dans le domaine des politiques éducatives mais vise, en mettant en place de nombreuses actions, à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage, en particulier dans les domaines de l'éducation et de la culture.

Le premier domaine d'intervention proposé concerne l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Le deuxième domaine d'intervention, qui intéresse encore plus notre recherche car il se réfère aux efforts supplémentaires à effectuer dans la mise en œuvre des réformes nationales au niveau de la formation des enseignants, vise à améliorer l'enseignement des langues, notamment par une structure plus adaptée au contexte scolaire. Le plan d'action fixe, entre autres, les objectifs spécifiques suivants:

- diffuser plus largement les outils développés pour l'enseignement et l'apprentissage des langues ;
- améliorer la formation des professeurs de langues ;
- augmenter l'offre de professeurs de langues.

Le troisième domaine d'intervention consiste à créer un environnement favorable aux langues et, dans ce but, sont désignés des objectifs spécifiques susceptibles de promouvoir une approche de la diversité linguistique et la création de communautés favorables aux langues et au bilinguisme.

Le plan de ces actions de 2004-2006 entend également mettre en place un cadre propice à la réalisation de ces objectifs grâce à des structures permettant une prise de décision plus réfléchie (groupe de haut niveau, réalisation d'études etc.), un partage plus efficace des informations entre les professionnels et des procédures claires pour le suivi du plan d'action :

Un enseignement efficace des langues demande des compétences et des ressources personnelles considérables. La formation initiale devrait fournir aux professeurs de langues une « boîte à outils » d'aptitudes et de techniques pratiques par le biais de la formation en classe. Les professeurs de langues ont besoin de l'avis de conseillers qualifiés et doivent pouvoir mettre à jour régulièrement leurs aptitudes linguistiques et pédagogiques, entre autres par le biais de l'e-learning et de l'apprentissage à distance.

(Commission européenne, 2003 : 11)

Dans le cadre de ces actions, et pour élaborer un profil pour la formation des enseignants de langues étrangères dont le rôle est estimé crucial dans la création d'une Europe plurilingue et pluriculturelle, un projet de recherche financé par la Commission est mis en œuvre à l'Université de Southampton du Royaume-Uni²³. Son objectif principal est d'élaborer un profil pour la formation des enseignants de langues étrangères. Il s'agit de développer un vocabulaire commun et cohérent pour définir les valeurs et les priorités de cette formation à l'échelon européen, tout en tenant compte des nombreuses différences nationales et régionales. Promouvoir une coopération approfondie et des échanges multilatéraux, créer des réseaux de communication réels et virtuels, faciliter la mobilité des enseignants européens, ce sont les principes du profil de formation des enseignants de langues étrangères.

« Travailler ensemble » ne signifiant pas « faire la même chose partout », le profil est conçu comme une boîte à outils dans laquelle les responsables de la formation des futurs enseignants en langue pourraient puiser des idées, des indications et des conseils.

(McEvoy, 2004 : 17)

Suite à ce plan d'action, onze études de cas, effectuées dans une variété d'institutions européennes choisies selon des critères divers, et une recherche réalisée auprès de formateurs européens ont permis d'une part de fournir des exemples de bonnes pratiques et d'autre part d'identifier les problèmes que rencontre une institution désireuse d'améliorer son programme de formation. Les résultats de cette recherche soulignent également l'importance de la flexibilité du profil qui doit se montrer capable de s'adapter aux exigences régionales et nationales, ainsi que la nécessité de privilégier le rôle des tuteurs dans la formation des enseignants de langues étrangères.

²³ L'équipe de recherche est dirigée par le professeur Michael Kelly. Voir « L'enseignement des langues vivantes à l'étranger, enjeux et stratégies », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 33, septembre 2003, pp. 65-75. Cette recherche a abouti à l'édition de l'ouvrage « The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education » qui dresse le bilan des voies de formation disponibles pour les futurs enseignants dans une trentaine de pays européens (voir bibliographie).

1.2. La formation initiale des enseignants de FLE à l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes

En 2009, on assiste à des efforts de refonte du Programme d'études du Département de Langue et Littérature françaises de l'Université d'Athènes qui reflètent les préoccupations présentées supra. Ces efforts aboutissent à des initiatives surtout en matière de formation didactique et

tirent leur origine du souci de tenir compte des possibilités d'insertion professionnelle de nos étudiants et des préoccupations d'actualisation de nos approches et démarches pédagogiques, didactiques et méthodologiques

(Proscolli, 2010 : 356)

L'ancien Programme d'études du DLLf, en vigueur jusqu'en 2008, prévoyait une formation répartie sur quatre années d'études pour l'obtention du diplôme (*Ptychion*), qui se voulait « classique » et « fidèle » aux principes du culturalisme et de l'humanisme. Il privilégiait l'approche théorique et focalisait sur l'accumulation de connaissances déclaratives disciplinaires avec la moitié des enseignements réservée à la littérature et à la civilisation françaises et l'absence de formation à la recherche scientifique. Les dispositifs utilisés ne favorisaient pas vraiment la mise en place de formes d'enseignement interactives/réflexives, ni l'autonomisation des apprentissages et l'autoformation : très peu de modules intégrant les TIC, tous à option et très récents, et peu d'enseignements exploitant la plate-forme d'enseignement à distance asynchrone de l'Université.²⁴ La formation en didactique des langues représentait 8% de l'ensemble du cursus (taux calculé en fonction des modules et des heures d'enseignement consacrées). Elle se concrétisait par deux modules obligatoires (chacun d'entre eux à raison de 4h de cours magistral/théorique + 2h de TD) et 3 modules optionnels (à raison de 2h chacun).²⁵

La refonte générale du Programme d'études a préférentiellement visé la limitation du nombre des modules obligatoires, qui devaient être dispensés pendant les trois premières années d'études, et l'augmentation consécutive du nombre des modules optionnels répartis sur les 8 semestres. Le nombre d'heures par module

²⁴ <<http://eclass.uoa.gr>>.

²⁵ Pour une analyse plus détaillée de l'ancien Programme d'Études, voir Proscolli (2008).

s'est vu homogénéisé (3 heures hebdomadaires) et le nombre total des modules pour l'obtention du diplôme s'est vu augmenté (de 40 à 52).

La formation didactique a connu une diminution des heures d'enseignement obligatoire mais une augmentation des heures d'enseignement optionnel. Or, la révision essentielle de la formation didactique avait déjà été entamée quelques années avant la refonte du Programme d'études dans le souci de répondre aux exigences de professionnalisation (conscience des difficultés d'insertion professionnelle dans le secteur public, par suite de la participation au concours de recrutement²⁶) et en tenant compte des potentialités des effectifs estudiantins, déterminées selon des variables indépendantes mais aussi dépendantes : carences linguistiques²⁷ des étudiants qui accroissaient le coût cognitif des acquisitions disciplinaires, particularités de la formation qui mettait l'accent sur le discours « littéraire » narratif et descriptif ce qui avait comme conséquence l'absence de rigueur dans les analyses du discours scientifique. Par conséquent, toute innovation en matière de formation didactique des étudiants devait tenir compte de la nécessité de rééducation en réception mais également en production cognitive des contenus d'enseignement (rationalisation, argumentation, discours méthodique et elliptique...), et focaliser sur le développement des compétences requises pour l'enseignement du FLE.

²⁶ À ce propos, voir Proscolli et al. (2010).

²⁷ À ce propos, voir Forakis (2008) et Proscolli (2007).

CHAPITRE 2 : Politiques d'intégration des nouvelles technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au service de l'éducation

2.1. L'évolution des TIC et leurs incidences dans la société actuelle

Il est incontestable qu'un grand nombre de changements, surtout technologiques, ont perturbé, ces dernières décennies, la société et les manières dont les gens cherchent l'information, communiquent, collaborent, travaillent, voyagent, s'amuse etc. Des innovations comme la télévision, la vidéo, l'ordinateur, le téléphone mobile, les TIC, ont métamorphosé la vie familiale et sociale et ont eu un impact considérable sur les modes et valeurs de vie. Parmi tous ces outils technologiques qui ont tant influencé la société, celui qui a vraiment touché la planète tout entière et a bouleversé le monde au point de dire qu'on ne peut plus vivre sans, c'est Internet. Il est vrai qu'aujourd'hui on préfère s'informer par le web que par les journaux, on regarde plus de vidéos sur *YouTube* qu'à la télé, on communique plus par *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Skype* ou *Viber* que par le téléphone, on télécharge de la musique au lieu d'acheter des CDs, on réserve nos tickets d'avion en ligne au lieu d'aller à une agence de voyage, on met en ligne nos compétences professionnel sur *LinkedIn* au lieu d'envoyer son CV par la poste. En bref, on peut tout faire sur Internet. Ces modifications ont évidemment touché toute la société mais elles ont eu un impact particulier aux jeunes générations qui sont nées et ont grandi dans un monde numérique et ils ne peuvent pas imaginer une vie sans ces outils technologiques. Il s'agit de ceux et celles qui sont nés entre les années 1985 et 2000²⁸ et que Marc Prensky a baptisés *les Digital Natives* (natifs numériques), dans un article paru en 2001²⁹ en essayant de décrire l'avènement, dans le système éducatif américain, de tous ces élèves et étudiants hyper-connectés pour lesquels le numérique était un territoire *natif* dont ils seraient les *autochtones* contrairement aux plus âgés, leurs enseignants qui, eux, étaient des *immigrants*. Ce sont ces apprenants accros à leurs smartphones et leurs ordinateurs avec des

²⁸ Les étudiants de l'échantillon de notre recherche sont nés entre 1987 et 1994.

²⁹ Son article intitulé *Digital Natives, Digital Immigrants* a été publié en octobre 2001 dans le journal *On the Horizon* (voir bibliographie).

nouvelles habitudes dictées par les nouvelles technologies et aux comportements desquels l'enseignement, même du supérieur, devrait s'adapter.

Ce sont ces jeunes que Michel Serres a baptisés, dans son livre³⁰ *Petite Poucette* et *Petit Poucet*, notamment pour leur capacité à envoyer des SMS avec leur pouce. Ce grand philosophe et historien des sciences, dont le sujet de prédilection est la nouvelle génération, souligne dans un entretien de 2011 dans *Libération*³¹ :

Je le baptise ce « nouvel humain » Petite Poucette, pour sa capacité à envoyer des SMS avec son pouce. C'est l'écolier, l'étudiante d'aujourd'hui, qui vivent un tsunami tant le monde change autour d'eux. Nous connaissons actuellement une période d'immense basculement, comparable à la fin de l'Empire romain ou de la Renaissance.

Nos sociétés occidentales ont déjà vécu deux grandes révolutions : le passage de l'oral à l'écrit, puis de l'écrit à l'imprimé. La troisième est le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies, tout aussi majeure. Chacune de ces révolutions s'est accompagnée de mutations politiques et sociales : lors du passage de l'oral à l'écrit s'est inventée la pédagogie, par exemple. Ce sont des périodes de crise aussi, comme celle que nous vivons aujourd'hui. La finance, la politique, l'école, l'Eglise... Citez-moi un domaine qui ne soit pas en crise ! Il n'y en a pas. Et tout repose sur la tête de Petite Poucette, car les institutions, complètement dépassées, ne suivent plus. Elle doit s'adapter à toute allure, beaucoup plus vite que ses parents et ses grands-parents. C'est une métamorphose !

(Serres, 2011)

Au cours des dernières années, un grand nombre de matériels et de services s'appuyant sur l'informatique³² mais aussi sur la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux) et le multimédia ont été développés.

³⁰ Petite Poucette, éd. Le Pommier, 2012.

³¹ Entretien [En ligne] par Pascale Nivelles, 3-9-2011, [consulté le 10-11-2016], disponible sur <http://next.liberation.fr/culture/2011/09/03/petite-poucette-la-generation-mutante_758710>

³² Le terme « informatique » (contraction des mots « information » et « automatique ») a été utilisé pour la première fois en 1962 par Philippe Dreyfus, ingénieur chez Bull, qui souhaitait trouver un équivalent français de l'expression anglophone « computer science ». Le terme sera définitivement adopté en 1967 par l'Académie française pour désigner la Science du traitement de l'information.

Ces technologies, regroupées aujourd’hui sous l’acronyme de TIC ou plus récemment celui du « numérique » constituent l’un des facteurs les plus marquants des sociétés contemporaines et

lorsqu’elles sont combinées et interconnectées, [elles] permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, image fixes, images animées, etc.) et permettent l’interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines.

(Basque et Lundren-Cayrol, 2002 : 264)

Il est incontestable que le développement des TIC et leur intégration dans tous les domaines de l’action humaine est suivi, à la fin du 20^e siècle, par des modifications radicales dans l’organisation et la structure de la société des pays développés et a joué un rôle primordial concernant le phénomène de la mondialisation qui constitue

[...] désormais, une dimension ordinaire de la vie des hommes, et notamment sur le plan professionnel : le commerce, l’industrie, la culture, la politique, se déclinent aujourd’hui sur le mode de la mondialisation.».

(Porcher, 1997 : 5)

Jacques Attali³³, dans un article paru dans le journal *Le Monde*, souligne que « La croissance du septième continent³⁴ sera le principal moteur de la croissance du 21^e siècle » et se demande :

Quand l’Europe se réveillera-t-elle ? Quand comprendra-t-elle qu’Internet est un nouveau continent, où il est urgent de débarquer sous peine de laisser ses immenses trésors à d’autres ? Combien faudra-t-il de bulletins de victoire américains pour que l’Europe s’intéresse enfin à cet enjeu ? [...] Enfin, il faut commencer par l’école, en envoyant tous nos enfants, au moins une heure par jour, sur le septième continent.

(Attali, 1997)

³³ L’article de Jacques Attali, professeur d’économie, écrivain et Conseiller d’État, est disponible sur : <<http://www.attali.com/actualite/blog/nouvelle-economie/le-septieme-continent>>.

³⁴ Ce septième continent, qualifié par d’autres « 3^eème révolution industrielle », concerne les Technologies de l’Information et de la Communication.

En effet, cette modification des façons de vivre, d'agir et aussi d'apprendre peut créer une rupture culturelle avec les générations précédentes si ces dernières ne s'y adaptent pas. Les enseignants formateurs doivent prendre en compte qu'ils sont désormais face à un nouveau type d'apprenants qui ne voit pas l'intérêt d'écouter pendant des heures ce qu'il peut lire sur l'écran de son ordinateur ou voir dans une vidéo éducative même en choisissant le temps et l'espace de la consultation. L'enseignement doit donc satisfaire non seulement de nouveaux modes d'apprentissage que le numérique développe mais aussi de nouveaux types de citoyens qui sont habitués à des documents qui sont multimodaux, à des informations qui viennent vite mais sans approfondissement, à des communications à distance. Pour certains cette adaptation de l'école et de l'université au contexte culturel des jeunes a un risque d'acculturation de l'éducation mais pour d'autres c'est la seule façon de préparer le citoyen du 21^e siècle où être compétent en numérique sera un devoir pour lui. Et si cette question, suivre ou renoncer l'évolution technologique, se posait il y a 20 ans, avec l'arrivée d'Internet et la massification de l'usage des TIC la question qui se pose désormais est comment mettre les technologies au service de l'humanité, comment mettre les TIC au service de l'enseignement.

2.2. Initiatives politiques pour la diffusion des TICE en Europe

Nombreux sont ceux qui, comme J. Attali, remarquent au début du 21^e siècle un retard de l'Europe en matière de nouvelles technologies –ce qui est en forte liaison avec le rythme d'intégration des TIC en éducation– par rapport à ce qui se passe de l'autre côté de l'Atlantique. Toutefois, les données chiffrées (Tableau 2 et 3) de l'organisation mondiale pour l'année 1993 ne semblent pas confirmer le décalage évoqué à l'époque entre les pays européens et les États-Unis.

Tableau 2 : Nombre d'ordinateurs en 1993

<u>ORDINATEURS</u>	<u>EUROPE</u>	<u>ETATS-UNIS</u>
de grande puissance	9 736	9 899
de taille moyenne	139 780	142 643
petits et minis	1 148 400	1 235 508

Source : Organisation mondiale du commerce, 1996

Tableau 3 : Nombre de lignes de télécommunication pour 100 habitants en 1993

- 1 - <u>Canada</u>	60,7	croissance moy.	2,4 % / an
- 2 - <u>France</u>	53,5		3,0 %
- 3 - <u>Etats-Unis</u>	52,5		1,1 %
- 5 - <u>Japon</u>	48,0		3,2 %
- 6 - <u>Royaume Uni</u>	47,5		3,5 %
- 7 - <u>Allemagne</u>	43,8		0,3 %
- 8 - <u>Italie</u>	42,2		3,8 %
- 9 - <u>Espagne</u>	36,9		5,4 %

Source : Direction Générale de la Commission Économique Européenne, 1996

On peut constater, d'après les données chiffrées du tableau ci-dessus, que l'équipement informatique des entreprises et des services est pratiquement le même aux deux côtés de l'Atlantique et qu'en Europe, qui figure en très bonne position, les réseaux de télécommunication sont aussi développés qu'aux États-Unis et qu'aux autres pays développés.

Par contre, en ce qui concerne les équipements individuels, la situation est bien différente :

Tableau 4 : Equipement individuel (nombre)

<u>Equipements individuels (nombre)</u>	<u>EUROPE</u>	<u>ETATS-UNIS</u>	<u>RATIO</u>
ordinateurs personnels (PC)	30 708 000	60 378 000	2,3
modems	4 760 000	18 240 000	4,4
téléphones mobiles	4 233 400	10 310 000	2,8
lecteurs de CR-ROM	600 000	3 000 000	5,8

Source : DG de la Commission Économique Européenne et Organisation mondiale du commerce, 1996

Nous pouvons donc remarquer (Tableau 4) qu'un écart significatif existe entre Européens et Américains au niveau de l'insertion des nouvelles technologies dans leur vie privée. Le faible usage des TIC par les Européens pourrait s'expliquer par des raisons économiques (prix élevés des produits et des services numériques à l'époque, environnement moins propice à l'esprit d'entreprise) mais aussi socio-culturelles (mentalité différente des sociétés européennes, qui sont plus rattachées aux modes d'information et de communication traditionnels, formation sur les nouvelles technologies insuffisante et inadaptée qui ressemble plutôt à un patchwork sans continuité et modernité). L'heure est arrivée pour l'Europe de se demander, vers la fin de la dernière décennie du 20^e siècle, dans la lignée de René Mayer, expert auprès de la Communauté Économique Européenne, s'il faut « rechercher l'explication dans le relatif échec des actions de formation et d'éducation pratiquées [...] d'une manière relativement désordonnée entre 1981 et 1986, et en régression depuis 1987, en raison du conservatisme du système éducatif. ».

Le seul pays européen qui semble échapper à ce retard est le Royaume-Uni qui, grâce à sa politique de déploiement des TICE et sans toujours avoir investi plus que d'autres pays européens, est considéré par certains comme l'eldorado en la matière. Ce qui justifie peut-être les dires de Mayer qui, faisant l'analyse du retard européen vis-à-vis de l'intégration des TIC en éducation, remarque

un décalage entre l'offre d'équipement et la demande du point de vue de l'utilisation de ces réseaux. Ces équipements sont en moyenne quatre fois moins utilisés en Europe qu'aux États-Unis. Le retard européen, du moins à l'époque, ne tenait pas à un sous-équipement infrastructurel, mais plutôt à des freins liés à l'évolution des mentalités.

(Mayer cité par Béziat, 2008 : 16)

Sans ignorer que l'usage des TIC est surtout une question politique, sociale et économique et que

si l'on tient à ce que le nouvel âge numérique ne se développe pas dans le sens d'une plus grande soumission des modes de vie aux impératifs du marketing, du consumérisme et de l'adaptation permanente,

(Kambouchner et al., 2011 : 192)

il serait intéressant de voir comment, dans une perspective historique, le domaine de l'éducation n'a pas échappé à l'emprise de ces technologies et passer en revue les initiatives importantes mises en place par des organisations européennes et par des décideurs des politiques éducatives dans le but de favoriser l'intégration de ces outils en éducation. En effet, dans les années 1980, un peu partout dans le monde, les décideurs des politiques éducatives s'accordent à dire qu'il s'agit d'un mouvement incontournable. L'affirmation de B. Harris est révélatrice de cette situation :

Séduits par la facilité de collecter des données, nous court-circuitons le coût de les transformer en information, de transformer cette information en savoir et ce savoir en sagesse³⁵.

(Harris, 1987 : 395)

Ainsi, les gouvernements se rendent compte que les TIC peuvent contribuer non seulement à la mise en œuvre d'un enseignement de qualité mais aussi à une administration de l'éducation plus efficace et la plupart des pays, dans le cadre de leurs politiques éducatives, planifient des programmes d'intégration de ces outils et services en éducation et investissent dans ce secteur en espérant plus d'efficacité et d'efficacité dans leurs systèmes éducatifs.

Les TIC représentent donc une opportunité concrète d'ouverture de l'établissement d'enseignement vers le reste de la communauté éducative locale, régionale, nationale, européenne et même mondiale, ce que de nombreux analystes considèrent aujourd'hui comme un besoin. [...] Les procédures administratives internes à l'établissement sont, elles aussi, potentiellement sources de modifications sensibles sous l'influence de l'introduction des TIC.

(Eurydice, 2001 : 13, 14)

L'Unesco, qui porte depuis le début des années 1980 son attention sur les questions d'informatique en éducation et en formation, dans son rapport final de 1989 souhaite voir s'installer une coopération internationale afin de fournir « un appui international à l'évaluation et à la diffusion de modèles de gestion adaptés aux changements d'ordre éducatif » (p. 65). Son objectif est d'« élaborer des modèles

³⁵ Traduction proposée sous la responsabilité de l'unité européenne d'Eurydice « Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens » (2011 : 3).

internationaux de conception de logiciels qui leur permettraient d'échanger librement des informations sur les critères de conception des logiciels éducatifs » (p. 66). Or, la conception de didacticiels ne doit pas « être confiée exclusivement aux entreprises industrielles et commerciales » (p. 66). Dix ans plus tard elle lance, en 1990, le plan « Éducation pour tous » (EPT)³⁶, une action qui vise à généraliser l'éducation primaire pour tous les enfants du monde et à réduire l'analphabétisme chez les adultes. Dans le chapitre 3.2, intitulé « Renforcer les capacités nationales », il est souligné qu'

il faudrait accorder un soutien international aux pays qui s'efforcent de développer leurs capacités nationales de planification et de gestion des programmes et services d'éducation fondamentale. C'est à chaque nation qu'il appartient, en dernière analyse, de mettre au point et de gérer ses propres programmes pour répondre aux besoins éducatifs de l'ensemble de sa population. Le soutien international pourrait concerner la formation et le développement institutionnel dans les domaines de la collecte de données, de l'analyse et de la recherche, de l'innovation technologique et des méthodes pédagogiques. Il pourrait aussi faciliter la mise en place de systèmes informatiques de gestion, ainsi que d'autres méthodes de gestion modernes.

(Unesco, 1990 : 19)

En 1996, une commission présidée par J. Delors remet un rapport à l'Unesco dans lequel la question de l'intégration des TIC en éducation dépasse « le cadre de leur simple utilisation pédagogique et engage une réflexion d'ensemble sur l'accès à la connaissance dans le monde de demain » (Delors, 1996: 194). Dans le même rapport est souligné que « les sociétés actuelles sont donc toutes, peu ou prou, des sociétés de l'information, dans lesquelles le développement des technologies peut créer un environnement culturel et éducatif susceptible de diversifier les sources de connaissance et du savoir » (Delors, 1996 : 195). De plus, en novembre 2000, dans le Courriel de l'Unesco, J. Hallack reconnaît que l'explosion des TIC accélère le processus de la mondialisation en affirmant que « ce processus est si impétueux qu'il gagne des secteurs jusqu'ici amplement publics, comme l'enseignement » (Hallack, 2000 : 17). La même institution, dans l'introduction de son référentiel de

³⁶ Plus d'informations sur le mouvement « Éducation pour tous » sont disponibles sur <<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/education-for-all>>.

compétences TIC pour les enseignants³⁷ (Unesco, 2011 : 5) souligne que « le potentiel de développement des économies et des sociétés du savoir offert par les TIC ouvre également des perspectives dans le champ éducatif ». Le Conseil de l'Union européenne, quant à lui, convaincu que l'intégration des outils informatiques dans les systèmes éducatifs est primordiale, invite, en 1996, les états membres

à développer ou à poursuivre leurs actions dans les domaines de la recherche, de l'expérimentation, de l'évaluation et de l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs et de formation, dans la perspective d'une adaptation à des besoins et à des méthodes pédagogiques qui tiennent pleinement compte du rôle des enseignants, donnent un rôle plus actif et coopératif aux élèves et aux étudiants, individualisent l'apprentissage, favorisent des approches interdisciplinaires et assurent la collaboration entre enseignants pour la définition de projets didactiques et la prise en compte des besoins spécifiques.

(Commission européenne, 1996 : 208-209)

Quelques années plus tard, en 2001, le Conseil de l'Europe lance le plan d'action « eLearning : penser l'éducation de demain »³⁸ qui couvre la période 2001-2004, vient compléter le plan d'action global *eEurope* et vise

à mobiliser les acteurs de l'éducation et de la formation, ainsi que les acteurs sociaux, industriels et économiques concernés, pour faire de l'éducation tout au long de la vie le moteur d'une société solidaire et harmonieuse, dans une économie compétitive.

(Commission européenne, 2001 : 2)

Cette initiative prévoit, en plus des initiatives précédentes, des actions fédératrices pour la formation des enseignants et des formateurs dans le but d'identifier les meilleures pratiques d'exploitation des TIC à des fins éducatives et d'améliorer les systèmes de formation tout en soulignant qu'

il ne suffit pas seulement d'acquérir une formation aux outils et un savoir-faire technique. Il est également important de mettre en perspective les nouvelles

³⁷ Le Référentiel de compétences TIC pour les enseignants, publié en 2011, est disponible à l'adresse suivante : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>>.

³⁸ Le plan d'action « eLearning : penser l'éducation de demain », publié le 28 mars 2001, est disponible en ligne : <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-172-FR-F1-1.Pdf>>.

technologies dans le cadre de pratiques pédagogiques innovantes et de les intégrer dans les disciplines pour favoriser l'interdisciplinarité. Il importe également de codifier les apprentissages non techniques qui sont requis par un bon usage des technologies : travail en groupe, planification des activités, travail en réseau, combinaison des séquences d'apprentissage autonome et de cours conventionnels, travail à distance et présentiel.

(Commission européenne, 2001 :13)

Dans ce contexte, et parallèlement à ces constats, initiatives et actions, les gouvernements des pays Européens lancent de nombreux projets. En France, on a le lancement, par le Général de Gaulle, d'un plan national³⁹ qui constitue la première opération d'introduction de l'informatique dans l'enseignement général en France (Baron et Bruillard, 1996). Cette action pourrait être la « réponse » à la publication d'une lettre ouverte destinée au Peuple Américain intitulée *A Nation at Risk*⁴⁰ (avril 1983), un des premiers textes officiels qui souligne l'importance de l'introduction de l'informatique en tant qu'objet d'enseignement dans le système scolaire. En Grèce, même si un certain nombre d'expériences d'intégration de l'informatique dans l'enseignement sont menées dès le début des années 1970, cette discipline scolaire est introduite au programme du collège en 1988 pour être par la suite généralisée dans tous les collèges au début de la décennie 1990. Depuis, on assiste à un changement de la conception d'intégration des TIC en éducation dans la plupart des pays développés. L'Europe semble suivre cette évolution : dans certains pays, l'idée de l'informatique en tant qu'objet d'apprentissage autonome s'abandonne progressivement et les TIC deviennent plutôt un outil au service de l'ensemble de disciplines.

Le réseau Eurydice publie en 2001 un rapport qui couvre les politiques publiques en faveur de l'intégration des TIC dans l'éducation, au niveau des établissements

³⁹ Le *Plan Calcul*, lancé en 1967, était destiné à développer en France l'informatique et son industrie en vue notamment d'assurer l'indépendance du pays en matière de gros ordinateurs vis-à-vis des constructeurs américains.

⁴⁰ Ce texte se présente comme une volonté de réveiller la nation américaine dans ses rapports aux savoirs scolaires face à la concurrence internationale, en redonnant une chance à tous les élèves, quels que soient leur milieu social ou économique. Il vise à améliorer la qualité de l'enseignement à tous les niveaux pour favoriser le progrès de la société américaine, tout en soulignant que cela présente un coût éducatif et financier.

scolaires, de l'enseignement supérieur⁴¹ et de la formation initiale et continue des enseignants. L'enquête⁴² sur laquelle s'appuie ce rapport s'est fixé comme objectif de

présenter les différentes stratégies et initiatives mises en œuvre dans les pays couverts. Elle souhaite aussi situer les actions menées par rapport aux valeurs véhiculées par le contexte actuel ainsi que par rapport au projet pédagogique d'ensemble auquel la simple intégration des TIC ne peut se substituer.

(Eurydice, 2001 : 10)

Les sept grands objectifs d'intégration des TIC à l'enseignement qui suivent par ordre décroissant sont mentionnés par les politiques éducatives des 30 pays ayant participé à cette recherche :

- améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement pour améliorer la qualité générale de l'enseignement et le niveau de compétences des apprenants (Communauté française de Belgique, Espagne, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Norvège, Bulgarie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Malte, Pologne, Roumanie);
- permettre un accès universel aux TIC selon le principe d'égalité des chances (Communauté française de Belgique, Allemagne, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Norvège, Lituanie, Hongrie, Malte, Slovaquie);
- faciliter les processus d'éducation et de formation tout au long de la vie (Communautés française et flamande de Belgique, Autriche, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Liechtenstein, Norvège, Estonie, Chypre, Lituanie);
- contribuer au développement d'une véritable société de l'information (Portugal, Finlande, Royaume-Uni, Bulgarie, République tchèque, Estonie, Pologne, Roumanie);
- amener les citoyens à développer une approche responsable, critique et créative à l'égard des TIC et faciliter leur participation à la société de l'information (Allemagne, Grèce, Espagne, France, Italie, Luxembourg, Norvège);

⁴¹ Les responsables de la recherche réalisée précisent dans le rapport que « les informations collectées sur ce niveau d'enseignement se limitent aux initiatives mises en œuvre de manière centralisée, et ne couvrent pas les initiatives, nombreuses, lancées par les établissements de l'enseignement supérieur qui ont l'autonomie nécessaire pour le faire » (Eurydice, 2001 :7).

⁴² Cette enquête de 2001 (voir Bibliographie) a été réalisée auprès des systèmes éducatifs de 30 pays, à savoir les 15 États membres de l'Union européenne, les 3 pays de l'AELE/EEE et les 12 pays en préadhésion.

- soutenir le développement économique et la compétitivité (Allemagne, Grèce, Suède, Royaume-Uni, Norvège, Estonie);
- favoriser l'intégration des jeunes sur le marché du travail (Communauté française de Belgique, Allemagne, Suède, Royaume-Uni/Écosse, Liechtenstein).

(Eurydice, 2001 : 25)

A noter que, parmi ces objectifs, seuls le 5^e et le 6^e ont également été indiqués par les instances grecques.

Dans la synthèse des résultats de la même recherche sont présentés et analysés les quatre axes essentiels mis en évidence par des politiques nationales dans le but d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus :

- les interventions en matière d'équipement (hardware, software) ;
- les actions de formation des enseignants ;
- l'introduction des TIC dans les programmes d'enseignement ;
- les initiatives d'appui spécifique.

(Eurydice, 2001 : 25)

Au cours de la même période, les stratégies mises en place en Grèce en vue du renforcement de l'intégration des TIC en éducation concernent l'infrastructure (connexion à haut débit, logiciels éducatifs, matériel informatiques, ...) et la formation (formation des enseignants et formation du personnel administratif). Ces projets concernent

- l'enseignement primaire : programme *île des Phaeakes* inclus dans l'action centrale *Odysseia* qui consistait à
 - équiper 14 écoles publiques pilotes de laboratoires informatiques connectés sur Internet et y installer de nouveaux logiciels éducatifs, y installer jusqu'en 2006 un ordinateur par 12 élèves et faire acquérir aux élèves les connaissances de base en matière d'utilisation des TIC ;
- l'enseignement secondaire : action *Odysseia* (Développement ou fourniture de logiciels éducatifs, formation des enseignants aux TIC) ;

- l'enseignement supérieur : mettre un réseau à haut débit à disposition des étudiants et des personnels d'enseignement des universités, le déploiement du GU-Net⁴³ et la création des classes pour l'apprentissage à distance⁴⁴ ;
- l'enseignement spécial : enrichissement des bases de données déjà existantes, équipement des laboratoires informatiques dans les écoles d'enseignement spécial et mise en place de dix laboratoires pilotes).

Il est vrai que les initiatives prises par les instances européennes ainsi que les actions mises en place par la totalité des gouvernements des pays européens amènent, dans la première décennie du XXI^e siècle, à une augmentation considérable du nombre des salles informatiques équipées et connectées sur Internet, des classes où chaque élève dispose d'un outil informatique (notebook) et de professeurs formés à l'usage d'outils informatiques. Les données chiffrées fournies par *European Schoolnet*⁴⁵ en 2013 (Graphiques 6 et 7) sont révélatrices de cette situation. Entre 2006 et 2012, dans l'UE, le nombre d'ordinateurs (de bureau, portables ou tablettes) est passé de 9,5 à 14,5 postes pour 100 élèves à l'école primaire (Graphique 6). De même, la situation au collège a évolué avec une augmentation de 10 postes par 100 élèves. On peut remarquer d'une part l'écart significatif entre certains pays : plus de 30 postes pour 100 élèves au Danemark et en Norvège contre 6 en Italie et en Grèce (primaire), et d'autre la baisse enregistrée dans l'équipement dont disposent les collèges helléniques entre 2006 et 2012, et cette tendance ne concerne que la Grèce.

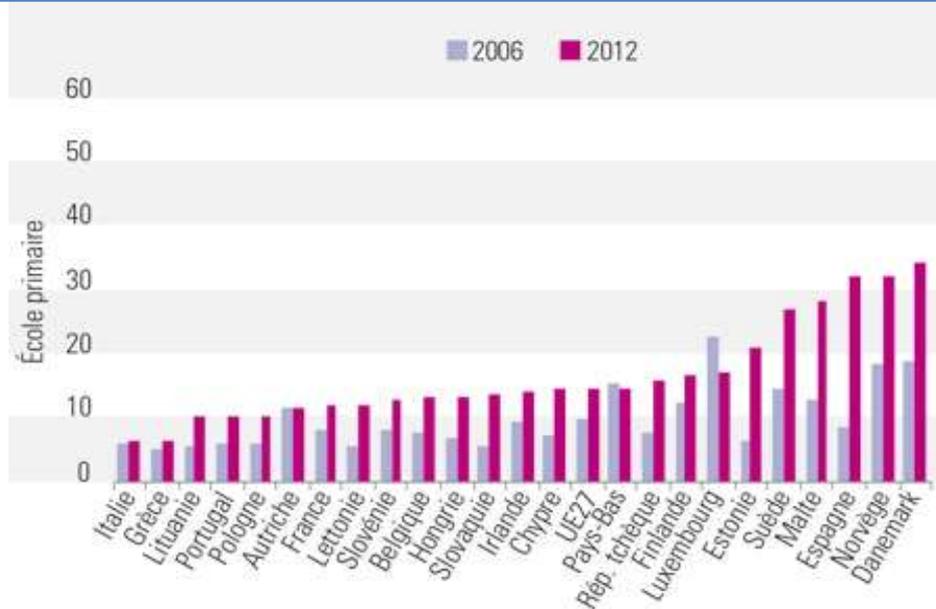
Et cela, malgré le vaste projet « Enseignement et formation tout au long de la vie » (2007-2013) qui se voulait renforcer la présence du numérique dans le processus éducatif des écoles primaires et secondaires grecques.

⁴³ Greek Universities Network (Réseau des universités grecques).

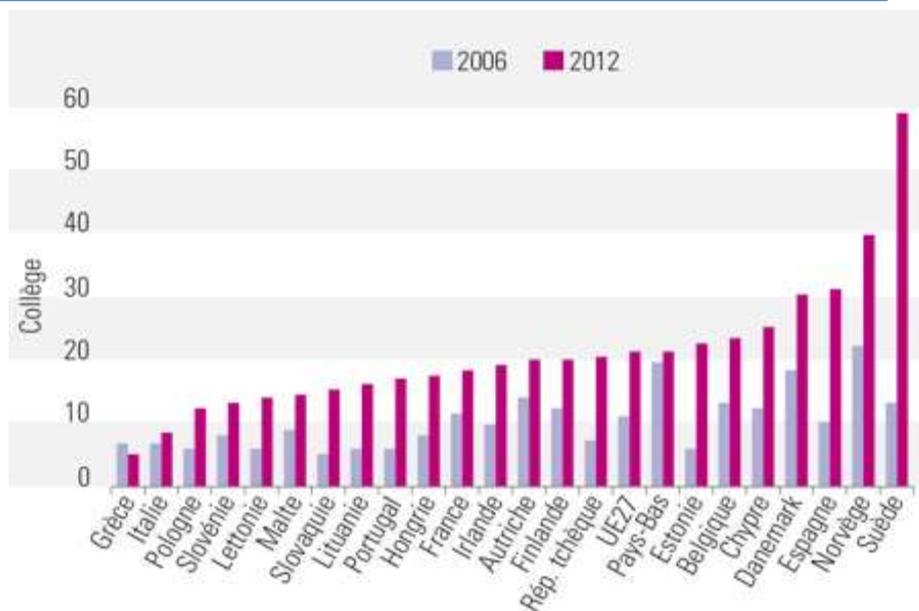
⁴⁴ 1998, c'est l'année de la création de « L'université ouverte et à distance » (EAP), qui proposait deux seuls programmes pilotes.

⁴⁵ Les données chiffrées sont disponibles sur http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9be81a75-c868-4558-a777-862ecc8162a4&groupId=43887.

Graphique 6: Nombre d'ordinateurs pour 100 élèves – École primaire



Graphique 7 : Nombre d'ordinateurs pour 100 élèves – Collège



De surcroît, une formation dirigée plutôt vers l'usage pédagogique des TIC semble plus que jamais nécessaire dans un contexte où les technologies sont

omniprésentes, dans un monde qui change constamment, dans un environnement pédagogique qui a beaucoup changé d'autant plus que

les nouvelles générations, contrairement aux anciennes, ont ainsi des attentes et des besoins nouveaux qui semblent particulièrement présents dans les milieux d'enseignement telle l'université

(Karsenti et al., 2001 : 89)

Dans un tel environnement pédagogique, on ne se demande plus si les technologies ont un impact sur la réussite des élèves mais on cherche les démarches pédagogiques et les usages pédagogiques et didactiques qui doivent être adoptés afin de favoriser la réussite scolaire, académique et professionnelle des citoyens, car

l'enjeu majeur est bien là. Certes, on peut supposer que certaines technologies ont un potentiel cognitif plus élevé que d'autres. Il n'en demeure pas moins, au bout du compte, que ce sont surtout les usages qu'en font les enseignants et les élèves qui seront déterminants.

(Karsenti, Collin, 2013 : 1)

Plusieurs auteurs (Karsenti et al., 2001, Charlier & Peraya, 2003) affirment, dans la même optique, que l'intégration des TIC dans l'enseignement implique des modifications dans les pratiques des enseignants et « touche à leurs représentations de l'apprentissage et à leurs modalités de collaboration et de l'évaluation (Ouerfelli & Charbi, 2008 : 2). La formation doit répondre à de nouveaux défis particulièrement en ce qui a trait à la motivation des apprenants, à la construction de compétences visant leur autonomie intellectuelle, au développement d'environnements technologiques de plus en plus riches et stimulants. Il est désormais clair que

les nouvelles technologies ne peuvent plus être tenues, comme elles l'ont été jusqu'ici, pour des perfectionnements extrinsèques et instrumentaux, des cours détachés de la pratique professionnelle quotidienne. Au contraire, nous soutenons qu'elles sont susceptibles d'amener un changement profond sur la formation en milieu de pratique ainsi que sur le profil de pratique futur des enseignants en formation.

(Karsenti et al., 2001 : 90)

Dans ce contexte et dans le but de renverser la tendance plus technocentrique que pédagogique et didactique des années précédentes, des programmes de

formation initiale et continue des enseignants focalisés sur les approches méthodologiques d'intégration efficace de TIC dans l'enseignement apparaissent. Les universités, ainsi que d'autres institutions chargées de la formation des enseignants, sont appelées à répondre aux nouveaux besoins de formation et commencent à proposer dans leurs programmes d'étude des modules sur l'utilisation et l'intégration de TICE. À ce stade de développement, les concepteurs de programmes de formation se mettent à analyser les conditions d'insertion (Quintin et al., 2005) dans lesquelles les produits de formation seront utilisés sur le terrain (formation initiale ou continue, utilisation individuelle ou collective, programmes en présentiel, à distance ou mixte, etc.).

2.2.1. Efforts d'intégration des TIC dans l'enseignement : stratégies, tendances et perspectives

Évaluer les politiques (policies) mises en œuvre ainsi que leurs résultats au niveau de l'enseignement est une tâche vraiment difficile pour ne pas dire impossible. Nous nous contenterons à une présentation de données quantitatives qui révèlent que, surtout après la grande explosion d'Internet et la massification de l'utilisation des outils numériques, tous les pays européens ont mis en place avec succès des stratégies nationales dédiées à l'éducation. Ces stratégies avaient pour but de doter les élèves de compétences en TIC ainsi que de former les enseignants aux TIC, soit à l'utilisation des outils numériques, soit à leur intégration efficace dans leurs cours. Ces deux objectifs devraient en bref améliorer le système scolaire et les performances des apprenants dans toutes les disciplines.

Pour ce qui est des compétences technologiques des élèves, on pourrait croire que cet objectif ne devrait pas être difficile à atteindre. La génération des « digital natives »⁴⁶, à l'heure du Web 2.0, crée des blogs ou partage ses idées sur les réseaux

⁴⁶ Marc Prensky déclare avoir inventé ce terme (en français natifs numériques ou enfants du numérique), désignant par là un nouveau type d'élèves entrant dans les établissements scolaires. Par contre, les adultes, « les immigrants du numérique » doivent s'adapter et assimiler leur nouvel environnement numérique. Prensky parle d'*accents numériques* chez les *immigrants*, comme imprimer les documents au lieu de les consulter à l'écran ou l'impression des courriels sur support

sociaux. Dès leur plus jeune âge, les enfants maîtrisent l’outil-ordinateur avec une facilité remarquable et considèrent le Net comme leur milieu naturel. Ces « enfants du numérique », hyperconnectés, hyperactifs sur Facebook, Twitter, Instagram, Tumblr ou autres réseaux sociaux, sont capables de s’amuser⁴⁷, s’informer, communiquer, partager ou produire cyber-connectés sans fil, à la maison, à l’école ou ailleurs. Ils utilisent même les réseaux sociaux pour chercher un emploi⁴⁸. Par contre, l’école semble être loin de ce qui se passe aux domiciles au niveau de l’équipement et reste derrière les promesses de la technologie : en 2012, selon les données de PISA⁴⁹ (2012⁵⁰), 95,8% des élèves de 15 ans déclarent avoir au moins un ordinateur chez eux, mais seulement 72% disent qu’ils utilisent un ordinateur fixe ou portable à l’école et ce taux représente parfois moins de la moitié des élèves dans certains pays⁵¹. Mais ce qui est encore plus inquiétant c’est le constat *de l’enquête internationale de l’OCDE*⁵², appuyée sur les résultats de Pisa 2012, selon lequel il n’y a pas de corrélation positive entre l’utilisation des TIC à l’école et les bons résultats scolaires. Pires encore, les données chiffrées révèlent que les apprenants exposés à une *numérisation* rapide et intense de l’enseignement n’obtiennent pas de bons résultats et que, statistiquement, plus un jeune utilise les nouvelles technologies à l’école, moins bons sont ses résultats scolaires. Par contre, selon l’enquête, ceux qui utilisent modérément les technologies à la maison et à l’école ont des résultats relativement meilleurs. Il en résulte que l’enjeu pour l’école est de savoir allier numérique et un bon niveau scolaire. Rien de nouveau sur le constat que le fait de

papier. Les immigrants du numérique ont un « fort accent » lorsqu’ils agissent dans le monde numérique à la manière prén numérique, par exemple, lorsqu’ils téléphonent à quelqu’un pour confirmer qu’un courriel a bien été reçu (d’après Wikipédia, consulté le 19 août 2016).

⁴⁷ Dans l’Union européenne, selon les résultats de PISA 2009, près de deux fois plus d’élèves utilisent internet pour le plaisir plutôt que pour l’école au moins une fois par semaine (83% et 46% respectivement).

⁴⁸ Une analyse publiée par l’Insee, portant sur l’année 2013, confirme la tendance des jeunes candidats mais aussi des entreprises à utiliser de plus en plus les « médias sociaux » pour être visibles et montre que le web est devenu incontournable afin de trouver un emploi.

⁴⁹ Program for International Student Assessment (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

⁵⁰ Les données de PISA 2012 sont disponibles sur <http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page204>.

⁵¹ La Grèce se trouve à la dernière position parmi les 38 pays pour ce qui est du nombre des élèves qui ont au moins un ordinateur à la maison (avec 94,6%), mais elle figure à la 3^e place, juste après le Danemark et l’Australie, concernant l’utilisation d’un ordinateur à l’école.

⁵² Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

disposer et d'utiliser des outils informatiques ne constitue pas une condition nécessaire et suffisante l'innovation attendue : presque toutes les recherches depuis plus de 20 ans concernant l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens aboutissent au même constat : la valeur ajoutée de l'utilisation des TIC dépend non seulement de leur disponibilité, mais aussi de la capacité des utilisateurs à les utiliser.

La tâche s'avère plus difficile pour ce qui est de la formation technopédagogique des enseignants, surtout de ceux qui, lors de leurs études supérieures, n'ont pas eu une formation initiale sur les TIC. Si les stratégies mises en place dans le but d'apprendre aux jeunes apprenants interconnectés comment devenir des usagers critiques plutôt que des consommateurs passifs des services numériques, pour ce qui est de la formation initiale et continue des enseignants au numérique et par le numérique, les objectifs sont encore plus complexes car

il ne suffit pas d'ajouter les technologies du 21^e siècle aux pratiques pédagogiques du 20^e siècle pour rendre l'enseignement plus efficace. [...] Il est très important que les enseignants deviennent des acteurs actifs de l'évolution, qu'ils commencent à créer eux-mêmes des environnements numériques innovants au lieu de les utiliser tout simplement».⁵³

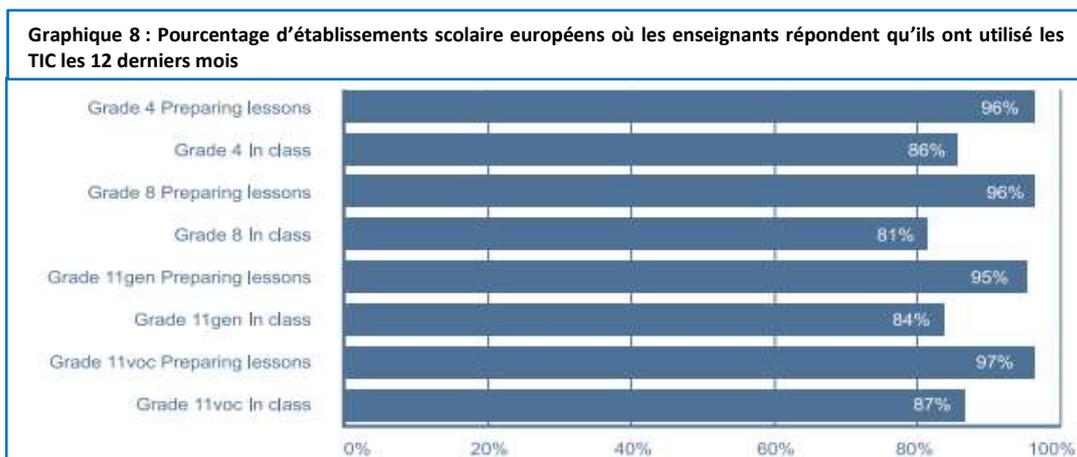
(OCDE, 2015 : 18)

Il est à souligner que les résultats présentés dans un rapport sur l'utilisation des TIC dans l'enseignement scolaire effectué par la Commission Européenne et publié en 2013⁵⁴ sont très positifs quant au recours des enseignants aux TIC pour préparer leurs cours ou pour faire travailler leurs élèves en classe (Graphique 8). Il semble que, dans les pays concernés, les enseignants utilisent les TIC dans leurs cours plus souvent qu'on ne le croit. Plus précisément, les données chiffrées (Commission européenne, 2013b, p. 56) montrent qu'entre 95% et 97% (moyenne européenne) des apprenants fréquentent des établissements scolaires du primaire et du secondaire⁵⁵ où les enseignants utilisent les TIC pour la préparation de leurs cours.

⁵³ C'est nous qui traduisons.

⁵⁴ L'enquête "Survey of schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools" (voir Bibliographie) a été réalisée dans 31 pays et a collecté plus de 190.000 réponses par des apprenants, des enseignants et des chefs d'établissement pendant l'année scolaire 2011-2012.

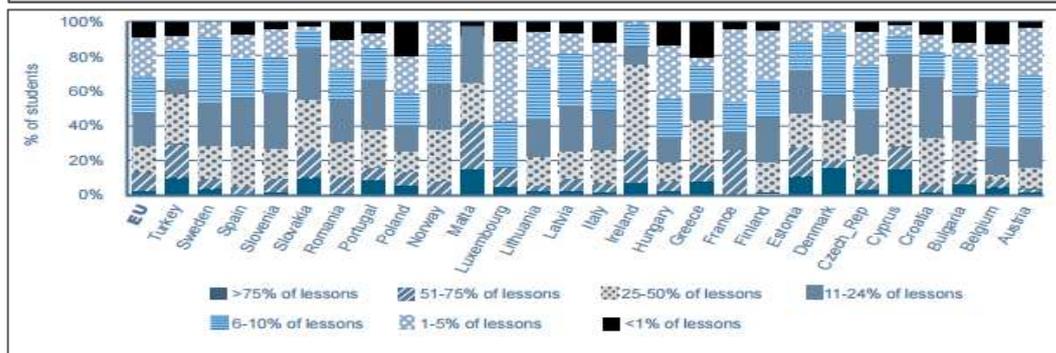
⁵⁵ Les 4 niveaux (grades) concernent la 4^e année du primaire (grade 4), la 2^e année du collège (grade 8) et la 2^e année du lycée (grade 11) d'enseignement générale et technologique (gen.) ou professionnel (voc.)



Source : Commission européenne, 2013b, *Survey of schools: ICT in Education*

Dans la même représentation graphique on peut observer que même les pourcentages inférieurs restent assez élevés (81%-87%). Ces taux élevés peuvent toutefois masquer une utilisation moins intense que celle à laquelle on s'attendrait ou une intégration des TICE plus ou moins traditionnelle. Pour ce qui est de la question de l'intensité du recours des enseignants aux outils technologiques, le graphique 4 (Commission européenne, 2013b, p. 56) nous fournit des informations importantes : en 4^e année de l'école primaire, seul 1 apprenant sur 8 (presque 12%) est dans un établissement scolaire où les enseignants utilisent l'ordinateur et/ou Internet pour plus de la moitié de leurs cours. Mais, en même temps, presque 30% des apprenants fréquentent une école dont les enseignants ne recourent à l'ordinateur et/ou au Net que trop rarement (environ pour un cours sur 20). Malte, la Turquie, la Slovaquie, l'Irlande, l'Estonie, Chypre et la France figurent aux premières positions (utilisation des TIC relativement intense pour plus de 50% des cours). Le Luxembourg, la Hongrie mais aussi la France sont les pays où il y a le plus grand nombre d'enseignants qui utilisent les TIC dans moins de 5% de leurs cours. En Grèce et en Pologne, on retient les deux pourcentages les plus élevés concernant les enseignants qui n'utilisent presque jamais l'ordinateur et/ou Internet dans leurs cours (<1% des cours).

Graphique 9 : Intensité de l'usage des TIC par les enseignants du primaire dans leurs cours les 12 derniers mois



Source : Commission européenne, 2013b, Survey of schools: ICT in Education

Selon les constats de la même recherche, quand les enseignants et les chefs d'établissements sont invités à expliquer les raisons du faible recours aux TIC, on retient deux tendances⁵⁶ :

- Axe technologique : manque d'équipement, ordinateurs vieux et lents, logiciels non compatibles, connexion internet trop lente
- Axe pédagogique : compétences techniques et pédagogiques insuffisantes, formation continue inadaptée au contexte scolaire et aux besoins des enseignants de terrain, contenus d'enseignement inappropriés, manque d'exemples pratiques d'intégration des TIC dans l'enseignement.

Pour ce qui est du premier axe, on peut voir dans le graphique 10 que l'équipement insuffisant est un facteur important évoqué par nombreux enseignants et chefs d'établissement du primaire surtout dans plusieurs pays (Commission européenne, 2013b, p. 63). Parmi les pays où un grand nombre d'enseignants considèrent le manque d'équipement approprié comme élément décisif pour le non recours à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, on trouve la Turquie, la Grèce, Chypre et la Roumanie. Par contre, à Malte ou en Roumanie, peu nombreux sont les enseignants qui trouvent l'équipement de leur établissement scolaire insuffisant.

⁵⁶ D'autres raisons sont évidemment évoquées par les enseignants comme, par exemple, la pression des examens ou les réserves de certains enseignants et parents à propos de la valeur ajoutée qu'offre l'utilisation des TIC à la réussite scolaire.

Graphique 10 : Perception des enseignants du primaire relativement à l'équipement (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)

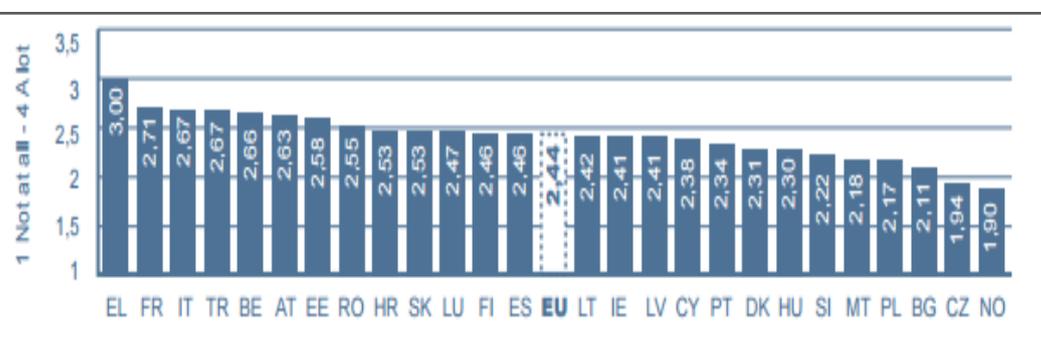


Source : Commission européenne, 2013b, *Survey of schools: ICT in Education*

Même si l'analyse des données chiffrées prouve qu'il n'y a pas de corrélation entre l'équipement disponible aux écoles et leur intégration dans les pratiques d'enseignement (Commission européenne, 2013b, p. 17), on ne peut qu'accepter que, dans certains pays où l'accès aux ordinateurs, à des tableaux interactifs ou à Internet est très problématique, les enseignants ont du mal à intégrer les TIC dans leurs enseignements.

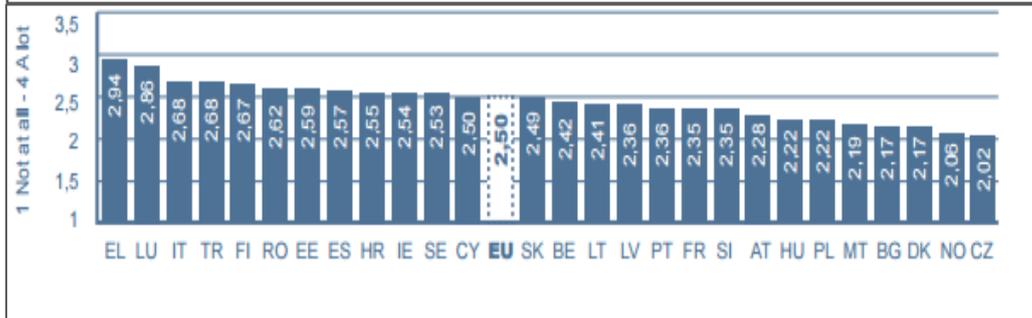
Mais l'état des choses est plus grave dans le cas des problèmes d'ordre pédagogique, surtout, à une époque où la banalisation des appareils numériques dits nomades a aboli les difficultés d'accès à Internet et aux services numériques. Les deux représentations graphiques qui suivent sont révélatrices de ce constat :

Graphique 11 : Perception des enseignants du primaire relativement aux facteurs pédagogiques (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)



Source : Commission européenne, 2013b, *Survey of schools: ICT in Education*

Graphique 12 : Perception des enseignants du secondaire relativement aux facteurs pédagogiques (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)



Source : Commission européenne, 2013b, Survey of schools: ICT in Education

L'intégration des TIC dans l'enseignement présuppose bien évidemment l'équipement nécessaire. Nous constatons, ces dernières années, la mise à disposition d'une technologie et d'une infrastructure de pointe à l'école, surtout après les années 2000, l'ère de démocratisation de l'utilisation de l'ordinateur et de l'accès à Internet. De plus, nombreuses sont les recherches qui ont montré que le taux d'équipement personnel des enseignants est plus élevé que la moyenne nationale de la population (Déro & Heutte, 2008). Or, même si les enseignants déclarent l'utiliser de plus en plus dans la préparation de leurs enseignements, l'usage qu'ils en font avec leurs apprenants est loin d'être analogue (Balanskat & al., 2006). En effet, la disposition d'un ordinateur (de l'équipement technologique) ne suffit pas pour assurer l'intégration des TIC à l'enseignement. La formation du personnel enseignant sur son utilisation est indispensable. Une formation qui leur permettrait de développer des compétences technologiques, d'exploiter les nouvelles potentialités des TIC, de devenir des créateurs d'environnements numériques, des concepteurs de e-activités, plutôt que de se contenter d'une utilisation passive des ressources numériques. Des enseignants qui vont exploiter les nouvelles potentialités des TIC, qui ne vont pas se contenter d'une utilisation passive des ressources numériques, qui vont devenir des créateurs d'environnements numériques, des concepteurs de e-activités. Bref, la façon dont ces technologies sont exploitées dans l'enseignement pèse autant que le fait de disposer d'un équipement numérique. De ce point de vue, la formation des enseignants devrait aller au-delà des compétences techniques d'utilisation des outils numériques.

L'intégration des TIC est ainsi l'occasion idéale de repenser la pédagogie, la conception de l'école, tant du point de vue de l'enseignement que de celui de l'apprentissage. Si l'école a pour mission de mieux préparer les futurs citoyens à faire face aux défis de la société de demain, il est primordial de promouvoir une intégration en profondeur, quotidienne et régulière des TIC pour mettre à profit les possibilités nouvelles, invitantes, prometteuses et diversifiées des TIC en éducation (Karsenti, 2002). La priorité doit être accordée aux enseignants/formateurs et les initiatives et projets de formation pour le développement de la culture numérique et médiatique ainsi que des compétences numériques doivent se multiplier en Europe.

Pour ainsi dire, les stratégies, projets et actions des décideurs de politiques ont une tâche très complexe :

- définir la politique de développement des ressources, des contenus et des services numériques,
- animer des réseaux de formation technologique et pédagogique,
- accompagner les initiatives et les pratiques de terrain,
- valoriser les innovations dans le domaine du numérique,
- assurer la coordination et l'animation des institutions chargées de la mise en place de la stratégie numérique et de la formation des enseignants (Université, Institut de Politique Éducative, Conseillers Scolaires, ...),
- coordonner les activités des opérateurs de l'enseignement scolaire, en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction des affaires financières,
- prévoir un référentiel pour mieux accompagner le développement des ressources et des contenus de formation,
- définir un *portfolio* de connaissances et de compétences techno-pédagogiques des enseignants,
- organiser et assurer un système de certification des enseignants.

Les données présentées supra mais aussi la réalité du travail des enseignants au quotidien, telle que nous l'avons vécue depuis plus de 20 ans, démontrent que

l'École, en tant qu'institution, et les enseignants, en tant que groupe professionnel, ont exprimé des résistances face à ces nouveautés qui s'appelaient ordinateur, informatique ou technologies numériques. Ce phénomène n'est pas surprenant car, souvent, en pédagogie, la réalité et la pratique ne suivent pas toujours les théories et les recommandations des spécialistes. Ces résistances s'expliqueraient par la culture professionnelle plutôt « individualiste » (Hargreaves & Fullan, 1992 ; Lortie, 1975) qui « reste la culture dominante dans la plupart des écoles » (Gather Thurler M., 1994 : 27). Sur le plan pédagogique, ceci s'explique par une attitude conservatrice des enseignants du fait qu'ils sont attachés aux modèles pédagogiques auxquels ils ont été formés. En effet, même si, après les années 1990, les usages pédagogiques des TIC se sont multipliés grâce à l'expansion d'Internet, ces usages se caractérisent souvent par des approches didactiques traditionnelles et « bien souvent, plus les technologies sont nouvelles, plus les approches didactique et méthodologique sont anciennes/traditionnelles » (Proscolli & Markantonakis, 2010 : 531). On peut donc dire qu'en pédagogie il ne suffit pas de savoir ce qu'il faut faire pour le faire et que de nombreuses propositions pédagogiques restent souvent lettre morte. Philippe Meirieu, ce grand pédagogue⁵⁷ français, pense que

ce phénomène peut être d'abord compris comme relevant d'une conjoncture idéologique et sociale particulièrement difficile qui paraît compromettre la légitimité même de la pédagogie

(Meirieu, 1995 : 211)

2.2.2. Les TIC dans le système éducatif grec

Les Technologies de l'Information et de la Communication ont beaucoup évolué ces dernières années. Cette évolution concerne particulièrement les systèmes numériques de communication, basés sur Internet (Baron & Bruillard, 1996). L'introduction et l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs des pays développés constituent probablement l'un des changements les plus importants

⁵⁷ Philippe Meirieu, Professeur de sciences de l'éducation, se déclare lui-même pédagogue en se référant à la définition donnée par Haussaye : celui « qui n'est ni pur praticien, ni pur théoricien, celui qui est entre les deux ».

survenus dans l'éducation ces dernières années. Les principales approches qui ont dominé dans les pratiques d'intégration des TIC dans le domaine éducatif sont au nombre de deux (Gabriel, 1998) :

- a) Les TIC considérées comme discipline autonome et
- b) Les TIC considérées comme des instruments de connaissance, de recherche et d'apprentissage pratiquement dans toutes les disciplines.

Parallèlement à ces approches, qui sont complémentaires, les TIC sont également considérées comme des éléments de culture générale (Linard, 1990) et doivent préoccuper les institutions scolaires (Rapport de la Commission Européenne, 2000).

La place des Technologies de l'Information et de la Communication dans le système éducatif grec, durant les trente dernières années, révèle une distinction fondamentale entre l'informatique-objet et l'informatique-outil d'enseignement.

L'introduction de l'informatique a commencé en 1985 par les lycées techniques-professionnels et les lycées polyvalents comme un cycle de cours de spécialisation (filière informatique). Les collèges ont suivi pendant les années 1992-1995 comme un cours d'alphabétisation. À partir de 1999, l'informatique se voit également introduire dans le premier degré de l'éducation élémentaire où a est prévu un enseignement de la matière de l'informatique à partir de la troisième année de l'école primaire.

L'informatisation de l'école, les besoins de l'alphabétisation en informatique (littératie numérique) de même que les exigences des syndicats des enseignants d'informatique étaient à l'époque les critères pris en compte par le Ministère hellénique de l'Éducation nationale pour désigner le niveau scolaire d'introduction de l'informatique. Les modalités de cette introduction n'ont pas été basées sur une problématique en didactique de la matière. Par ailleurs, une absence de politique éducative par rapport à l'éducation en informatique et par l'informatique peut être observée car

[...] les seuls textes s'y référant pendant toute la période des années quatre-vingt – quatre-vingt-dix sont ceux des programmes scolaires publiés dans le journal officiel. Cependant, ils ne comportent aucune indication relative à la problématique générale

et ils contiennent uniquement le programme à suivre (par cours et par heure) et de très brèves consignes d'enseignement.

(Komis & Politis, 2001 : 72)

Le changement de perspective des différents systèmes éducatifs dans le monde entier concernant la place des TIC dans l'éducation auquel on assiste dès la fin des années quatre-vingt (Baron & Bruillard, 1996), apparaît en Grèce avec dix années de retard. Les premiers efforts pour une politique nationale d'intégration des TIC se lancent en 1997 avec le projet-pilote « Odyssée » dont les objectifs visaient, entre autres, à la formation des professeurs sur l'utilisation et l'exploitation des TIC dans l'enseignement.

2.3. Les TIC dans l'enseignement supérieur

L'université, étant elle aussi, un élément constitutif et participatif de la société, n'a pas échappé à l'avènement des TIC. On peut toutefois remarquer que les chercheurs et spécialistes en lettres et sciences humaines, tout comme les institutions mondiales et européennes, s'intéressent davantage à l'impact de TIC sur les premiers cycles de l'éducation (primaire, collège, lycée) que dans le système universitaire. Or l'évolution des pratiques d'enseignement au cycle supérieur est aussi avancée et se caractérise par une utilisation intensive des outils informatiques et une croissance considérable des nouveaux services numériques proposés aux étudiants. Surtout après les années 1990, de plus en plus d'universités recourent l'utilisation des ressources numériques comme un enrichissement de l'enseignement en présentiel et les premières tentatives de création de campus numériques voient le jour. C'est l'époque où tous les gouvernements des pays du monde entier s'investissent à ce domaine. C'est aussi le moment où les représentants de 155 pays et de 150 organisations s'engagent à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous réunie qui a lieu à Jomtien (Thaïlande), à garantir l'Éducation pour tous pour l'an 2000. Leur objectif était que toute personne –enfant, jeune ou adulte– bénéficie d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs tout en définissant que « les besoins d'apprentissage fondamentaux des adolescents et

des adultes sont variés et [qu'] il convient pour les satisfaire de recourir à des systèmes de formation divers » (UNESCO, 1996b : 6). Pour atteindre cet objectif

Les sociétés devraient aussi offrir à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique une amélioration de l'enseignement supérieur et le développement de la recherche scientifique. D'étroits contacts avec le savoir technologique et scientifique contemporain devraient pouvoir exister à tous les niveaux d'éducation.

(UNESCO, 1996b : 8)

Ainsi une nouvelle orientation en matière d'éducation supérieure et de formation s'inscrit et en même temps un débat sur les approches et les pratiques d'enseignement se lance : comment pousser les universitaires à apprendre à utiliser les TIC et à réactualiser leurs méthodes d'enseignement traditionnelles ? Comment placer l'étudiant, envisagé de nouveau comme un « apprenant », au centre du système d'enseignement universitaire ? Comment profiter des TIC pour mettre en place une pédagogie active qui donnerait à cet « apprenant » le rôle du coproducteur de ses savoirs ? Comment enfin

surmonter les obstacles psychologiques (crainte de s'exposer, conservatisme ambiant, inquiétudes face aux changements) qui sont à l'origine d'une sous-utilisation tendancielle des TIC par les universitaires dans le cadre de leurs relations pédagogiques avec les étudiants ?

(Valluy, 2002 [en ligne])

Même si l'on peut observer un certain retard dans le domaine de la technologie numérique et son exploitation pédagogique, surtout en Europe, en raison de la « faiblesse des investissements européens dans la production et l'utilisation des TIC par comparaison aux États-Unis » (Cohen-Tanugi, 2008 : 275), de nouveaux outils et services numériques sont intégrés dans les situations pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Cette irruption des TIC dans le champ de la formation universitaire n'a toutefois pas suscité de nombreux travaux de recherche. Et cela pourrait s'expliquer par la complexité de la réalisation de telles recherches. Car, pour étudier l'impact éventuel de l'intégration des TIC à la formation des étudiants, il est nécessaire d'introduire en amont des TIC dans les pratiques d'enseignement d'où l'intérêt, estimons-nous, de notre recherche. Dans plusieurs pays, de même qu'en

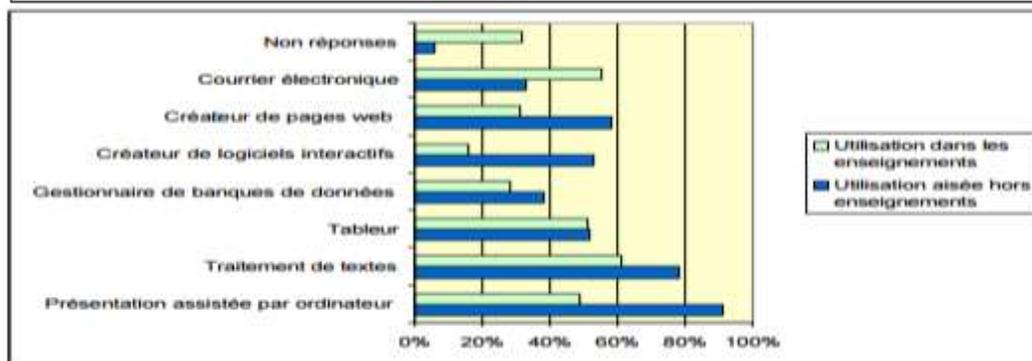
Grèce, on a observé la crainte de l'enseignant, le seul détenteur du savoir, de se voir remplacé par les TIC. De plus, en Europe surtout, faute d'initiatives politiques en matière des TICE dans l'enseignement supérieur, celles-ci étant ciblées, comme il a déjà été signalé, à l'enseignement primaire et secondaire, les conceptions pédagogiques concernant ce domaine évoluent assez lentement.

Il est vrai que l'intégration des TIC dans l'enseignement universitaire intervient à un moment où les pratiques des enseignants font l'objet d'importantes réflexions critiques dans différents pays (Paivaldi S. & Espinosa G., 2013) mais aussi à une époque où les jeunes qui arrivent aux amphithéâtres ont une culture et une mentalité concernant les outils technologiques complètement différente comparée à celle des professeurs universitaires qui ont vécu et étudié à l'époque « analogique » c'est pourquoi ils ne sont pas très familiarisés avec les nouveaux outils numériques. Une enquête⁵⁸ réalisée en 2002 en France apporte des informations intéressantes sur la façon dont les enseignants du supérieur vivent l'intégration des technologies dans leurs pratiques professionnelles : l'utilisation des TIC reste encore limitée tandis que « les technologies numériques sont intégrées en premier lieu pour améliorer des pratiques usuelles (pratiques magistrales). » (Albero & Dumont, 2002 : 34). Les résultats de cette même enquête nous permettent de constater que le nombre des enseignants qui utilisent aisément les outils technologiques en dehors de leurs enseignements est systématiquement supérieur que celui qui recourt à leur exploitation dans le contexte pédagogique (Graphique 13). Seule exception l'utilisation de la messagerie électronique à laquelle le recours pour des raisons pédagogiques est plus intensif. Cela laisse supposer des échanges électroniques entre enseignants et étudiants et un recours à des pratiques plus individualisées dans un but de mieux répondre aux différents besoins et profils des étudiants. Cela peut toutefois être expliqué par le fait que certains enseignants hésitent d'utiliser en présence des apprenants des outils qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, la messagerie électronique étant un outil qu'on utilise à distance sans la présence des

⁵⁸ L'enquête a été réalisée par la Fédération ITEM-Sup à la demande du Ministère de la recherche, Direction de la Technologie française, Sous-direction des technologies éducatives et des technologies d'information et de communication (SDTETIC).

apprenants, contrairement à d'autres qui peuvent être aussi exploités lors de l'enseignement.

Graphique 13 : Taux d'enseignants qui utilisent les TIC et qui les exploitent dans le domaine



Source : Rapport enquête ITEM, 2002

Il serait aussi intéressant de s'arrêter au taux élevés des non-réponses des enseignants invités à répondre à la question concernant l'utilisation des logiciels dans leurs enseignements (presque un tiers des personnes interrogées). Cette hésitation à répondre à cette question dissimule des résistances à utiliser la technologie à des fins pédagogiques et amène au constat que le savoir-faire technique ne constitue pas une condition nécessaire et suffisante pour l'acquisition du savoir-faire pédagogique

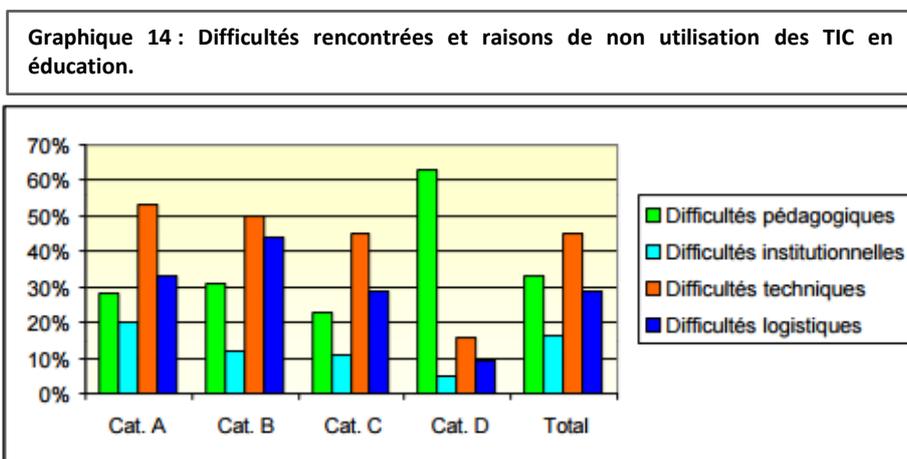
Selon toujours les résultats de la même enquête, lorsqu'on demande aux enseignants de préciser les difficultés rencontrées⁵⁹ pour ce qui de l'exploitation des TIC, la plupart d'entre eux déclarent que les principales difficultés sont d'ordre techn(olog)ique. Plus précisément, cette réponse est la première à être évoquée pour les trois catégories⁶⁰ d'enseignants suivantes:

- ceux qui recourent aux TIC à des fins pédagogiques (catégorie A),
- ceux qui les ont utilisés dans le passé sans toutefois continuer à le faire et
- ceux qui ont envie de les utiliser (catégorie C).

⁵⁹ Dans le formulaire, les difficultés ont été déclinées en quatre types : institutionnel, logistique, technique et pédagogique.

⁶⁰ Une question du formulaire qui portait sur les usages des TICE a permis cette catégorisation.

Par contre, ceux qui ne souhaitent pas s'investir dans l'exploitation des TIC (catégorie D) mettent en avant (63%) les raisons pédagogiques quand ils choisissent une des quatre réponses proposées dans le formulaire de l'enquête pour expliquer pourquoi ils ne souhaitent pas utiliser de manière pédagogique les TIC dans leurs enseignements.



Source : Rapport enquête ITEM, 2002

Comme le signalent Alberro & Dumont (2002 : 44), ces résultats concernant l'utilisation d'outils technologiques ainsi que les difficultés que rencontrent les enseignants du supérieur confirmeraient que certains professeurs ne sont pas convaincus du potentiel et de la valeur ajoutée des TICE :

l'usage des technologies dans l'enseignement a progressé, ce qui peut aussi conduire un certain nombre d'enseignants à les refuser pour des raisons pédagogiques. Néanmoins, les problèmes techniques et logistiques restent encore au cœur des difficultés rencontrées.

On voit donc qu'en 2000, 30 ans après les premières tentatives d'utilisation de l'ordinateur en éducation, même si les enseignants universitaires sont familiarisés avec les outils technologiques, au moins les plus répandus, ils se mettent à manifester des réticences quant au potentiel éducatif des TIC. De plus, l'équipement des laboratoires, même s'il ne correspond pas toujours aux besoins des enseignements, a beaucoup évolué grâce à des initiatives prises dans la plupart des pays développés et ne sont plus l'obstacle majeur pour l'utilisation des TIC dans les enseignements. Considérer donc les problèmes techniques comme le facteur le plus

important qui détermine le recours ou non des enseignants aux TIC serait une approche simpliste. Les constats de l'étude de F. Haeuw, réalisée en 2001⁶¹ auprès des membres du personnel enseignant de cinq universités françaises, sont révélateurs:

La maîtrise technique des outils est nécessaire, mais n'est pas l'obstacle le plus difficile à lever à l'université. Les autres familles de compétences, liées au «savoir-être», tel que la communication ou la coopération, sont autrement déterminantes, mais impossible à estimer dans le cadre d'une analyse de besoins. Nous avons par exemple constaté que, dans la plupart des cas, les enseignants-chercheurs maîtrisent parfaitement les outils et les utilisent couramment dans leurs activités de recherche, et pas du tout dans leurs activités d'enseignant, preuve que les blocages ne sont pas techniques. Si le «déficit de compétences» en terme d'usage des TICE peut encore être un frein au développement des innovations pédagogiques, la résolution de ce déficit est une condition nécessaire, mais non suffisante au changement.

(Haeuw et al., 2001a : 4)

2.3.1. Les divers aspects d'exploitation des TICE

Persuadés que l'implication des TIC en éducation exige une politique de choix stratégiques, les chefs d'établissements d'enseignement supérieur, dans les pays développés surtout, décident de lancer un grand nombre de projets d'intégration des TIC à des fins pédagogiques. Même si ces projets ne sont souvent pas suivis d'une évaluation qui permettrait l'amélioration des pratiques et approches didactiques, leur mise en place et la pratique a quand même permis à des chercheurs, enseignants et décideurs de l'enseignement supérieur, de se demander sur les modifications nécessaires, tant organisationnelles, que technologiques et pédagogiques à mettre en œuvre.

Dans cette optique, un outil de pilotage des projets TIC dans l'enseignement supérieur est proposé en France, en 2001⁶². L'objectif de cet outil est d'une part la

⁶¹ Cette étude a été réalisée à la demande de la Direction de la technologie, Sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation du Ministère de l'éducation nationale et du Ministère de la recherche.

⁶² Il a été élaboré par un groupe de travail réuni à l'initiative de la Direction de la Technologie du Ministère français de l'éducation nationale et de la recherche et piloté par Frédéric Haeuw.

professionnalisation (par l'élaboration d'un référentiel des compétences exigées) de tous les acteurs qui œuvrent pour l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignement/apprentissage et, d'autre part, la définition des paramètres qui pourraient garantir la réussite des projets d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.

Ce qui est intéressant dans cet outil de pilotage des projets ce sont les 5 catégories (5 scénarii) d'usages suivantes proposées par le groupe de travail, révélatrices de l'évolution des usages et des modalités d'intégration des outils numériques de l'époque : les TIC sont au service de l'enseignement non seulement pour enrichir ou améliorer les cours proposés dans les amphithéâtres des universités mais aussi pour proposer des cours à distance :

1. le présentiel enrichi : salles de cours équipées d'un ordinateur et d'un vidéoprojecteur, utilisation d'Internet, des CD et/ou DVD, enrichissement du cours par des ressources textuelles, graphiques, extraits audio et/ou vidéo, visio ou audio conférences ;
2. le présentiel amélioré : utilisation de la messagerie électronique pour la mise à disposition des étudiants d'un certain nombre de ressources et pour les échanges à distance entre enseignants et étudiants ;
3. le présentiel allégé : quelques heures de cours sont remplacés par des activités d'autoformation sur un site, éventuellement tutorées par l'enseignant ou des tuteurs, l'essentiel de la formation étant assuré par l'enseignant en présentiel ;
4. le présentiel réduit : l'enseignement, dans la plus grande partie, se fait à distance de façon synchrone ou asynchrone ; l'enseignant présente les notions essentielles en présentiel, par un enseignement magistral et, grâce à des outils de pilotage en ligne, il intervient pour préciser et expliquer les notions, guider la réalisation des e-activités, animer les échanges et les interactions des étudiants. Le temps de l'enseignement présentiel est consacré en plus à l'évaluation sommative.
5. le présentiel quasi-inexistant : formation ouverte et à distance. L'essentiel de la formation se fait sans la présence de l'enseignant. Les étudiants ne se

déplacent que pour l'évaluation finale. Une plate-forme permet le suivi des études et offre à distance les potentialités habituelles d'un campus.

En effet, c'est l'époque où les TIC, grâce au développement de la technologie et surtout d'Internet, sont exploitées dans un contexte pédagogique et de plus en plus en dehors des classes. Cette évolution va être accompagnée par une redéfinition des rôles des enseignants et des apprenants. Ces nouveaux usages des TIC en éducation, caractérisés par une évolution des démarches pédagogiques, impliquent en même temps un ensemble d'interactions considérable entre enseignants et apprenants. Le potentiel des outils numériques de communication synchrone (chat, messagerie instantanée, téléconférence) et asynchrone (forum) qui viennent s'ajouter à celui de la messagerie électronique est de plus en plus exploité par les enseignants et les étudiants. La relation éducative entre eux s'appuie sur un ensemble de situations variées (tutorat, accompagnement, ...). Or ces situations d'accompagnement, qui favorisent sans doute les interactions entre enseignants et étudiants, ne sont toutefois pas recherchées aussi suffisamment que les contenus, les méthodes et les techniques pédagogiques (Bireaud 1990, De Ketele 1996, Dupont & Ossandon, 1994). Une explication pour le faible nombre d'études dans ce domaine de communication et d'interaction pourrait s'expliquer par la nature même des études supérieures et le rôle qui est traditionnellement attribué aux étudiants qui

[...] en tant que jeunes adultes, entreraient dans une phase de leur parcours éducatif marquée par l'affirmation de leur autonomie et la rupture avec la dépendance scolaire vécue pendant la période antérieure. Dans une telle perspective, la relation éducative perdrait de son importance et ne constituerait plus une question cruciale des situations d'apprentissage universitaire.

(Paivaldi & Espinosa, 2013 : 1)

Le contenu des 5 catégories (scenarii) ci-dessus ainsi que la catégorisation des compétences proposée dans l'outil de pilotage des projets TIC répondent à un besoin de définition de différents usages qu'on peut attribuer aux TIC comme aide à l'apprentissage. En effet, ce contenu nous permet de distinguer les différents usages et pratiques didactiques des enseignants tout en essayant d'illustrer les divers catégories par des exemples d'enseignement/apprentissage du FLE :

- **Les TIC comme moyen d'information** : L'enseignant utilise les TIC –en particulier Internet– pour chercher des documents authentiques à exploiter dans son cours ou pour rester informé sur des sujets pédagogiques et didactiques. L'apprenant utilise Internet comme source documentaire (comme autrefois les encyclopédies) pour faire, le plus souvent, un exposé sur un thème proposé par l'enseignant ou choisi par lui-même (une région française, des personnalités francophones, ...).
- **Les TIC comme support de ressources pédagogiques** (cédéroms, sites pédagogiques) : On est dans ce qu'on appelle l'ordinateur tuteur. L'enseignant utilise les TIC pour présenter/proposer des logiciels pédagogiques, des didacticiels (présentation d'un phénomène grammatical, exercices structuraux, ...). L'apprenant ne reste qu'un utilisateur passif de ces outils car les possibilités d'interaction et de créativité sont trop limitées. Ce type d'usage des TIC est désormais considéré dépassé par les didacticiens et pédagogues. Il fait toutefois souvent partie des pratiques du terrain des écoles et des universités. Les enseignants ont toujours tendance à proposer cet usage comme supplémentaire à d'autres activités, plus ouvertes et créatives. Ils proposent, par exemple, aux apprenants de réaliser une production écrite, de produire une présentation audiovisuelle ou de participer à un projet de collaboration à distance et, pour les aider, ils vont lui conseiller de consulter une ressource pédagogique en ligne. Cette ressource peut être souvent un exercice structural, un travail sur des phrases isolées hors contexte, ou la présentation d'une notion grammaticale, ce qui semble se trouver en contradiction avec de nouveaux principes pédagogiques et didactiques (constructivisme, approches communicative et actionnelle, apprentissage actif, ...) mais dont l'enseignant ne peut pas facilement se passer.
- **Les TIC comme moyen de publication, de création** d'un objet d'enseignement/apprentissage : Cet objet peut être un texte ou une

affiche sur une fête ou un festival de l'école, un blog ou un site de la classe. L'ordinateur, les logiciels bureautiques⁶³ mais aussi des services de publication proposés en ligne, deviennent donc des outils de production. Les apprenants apprennent à utiliser ces outils ce qui les met dans une situation d'apprentissage plus actionnelle et créative que dans les cas précédents. L'approche didactique est plus moderne contrairement aux pratiques adoptées à l'époque de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO).

- **Les TIC comme moyen d'échange** (courriel, forums, chat,...) : L'enseignant utilise les TIC dans son enseignement dans le but de permettre, d'assurer et d'accompagner les échanges synchrones ou asynchrones, entre lui-même et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes, à deux ou en groupe. Même si les pratiques et les usages peuvent varier, on n'est plus dans l'utilisation de l'ordinateur tuteur, l'ordinateur étant un outil de communication et de collaboration en ligne à des fins pédagogique.

Il est vrai que depuis le début des années 80, plusieurs auteurs ont proposé de telles « typologies »⁶⁴ des applications des TIC à des fins pédagogiques souvent appelées « applications pédagogiques de l'ordinateur » (APO). Deux ans après la publication de l'outil de pilotage des projets TIC dans l'enseignement supérieur, Bibeau (2003) a essayé de classer les usages des TIC en éducation et a proposé, lui, 7 catégories :

⁶³ Selon la définition du Journal officiel de la République française (arrêté du 22 décembre 1981) du 17 février 1982, la bureautique est l'ensemble des techniques et des moyens tendant à automatiser les activités de bureau et principalement le traitement et la communication de la parole, de l'écrit et de l'image. Selon l'Association des sciences et technologies de l'information (anciennement AFCET), le terme bureautique regroupe l'ensemble des techniques et des outils tendant à automatiser les activités de bureau. Elle désigne une assistance aux activités de bureau. À ce titre, elle prend en compte les aspects organisationnels dont ceux de la coopération entre des individus actifs à l'intérieur d'un bureau (source : Wikipédia).

⁶⁴ Une typologie constitue une classification, une taxonomie, une sorte de carte conceptuelle d'un domaine qui contribue à faire avancer les connaissances dans ce domaine comme le fut, en biologie par exemple, la fameuse typologie « *Systema naturae* », proposée en 1735 par le naturaliste suédois Carl von Linné.

1. Télé-correspondance comprenant a) la correspondance scolaire, b) la téléconférence et c) la classe virtuelle. Ce sont des activités de communication interpersonnelle. On pense ici à la correspondance scolaire par messagerie ou par logiciel de « clavardage ». On peut également concevoir une activité de téléconférence. Une classe virtuelle est un dispositif d'enseignement reproduisant une classe régulière mais pour laquelle certaines ressources sont accessibles à distance par réseau télématique alors que les enseignants et les apprenants ne sont pas nécessairement dans le même lieu physique. Les besoins en contenus et en outils numériques interactifs sont : des fiches descriptives de projets, des fiches conseils pour les enseignants, des fiches méthodologiques, des banques de personnes ressources, des banques de correspondants, des outils de télécollaboration, des correcteurs, des conjugueurs, des éditeurs de texte, d'images, des outils de gestion des espaces de travail et des collaborateurs, des logiciels de téléconférence, de service conseil et de soutien aux projets, des outils d'évaluation et d'auto-évaluation, etc.
2. Édition et publication. Ici, les élèves sont invités à : a) construire un site Web ou créer un document multimédia sur cédérom ou encore à mener des enquêtes et à recueillir de l'information afin de réaliser un reportage, b) publier un journal, c) réaliser une émission radiophonique ou télévisuelle en ligne (vidéo sur Internet). Les besoins en contenus et en outils numériques sont les suivants : édition de journal d'école, d'album de classe, de bandes dessinées, de pages Web, de cahier de notes interactif, gestion de portfolios, service de diffusion et de soutien à la rédaction, service de presse en ligne, site d'autoformation aux médias, etc.
3. Recherche et gestion documentaire comprenant a) la recherche documentaire, b) l'orientation et le choix de carrière, c) l'entrepreneuriat. Ces thématiques donnent lieu à l'élaboration de projets particuliers comme des projets de recherche documentaire dans Internet qui visent à rassembler, étudier, analyser, interpréter ou résumer des documents souvent disponibles sur supports numériques. L'élève apprend à exploiter l'information

(reconnaître diverses sources d'information et exercer son jugement critique) tout en utilisant les TIC. Les besoins en contenus et en outils numériques sont les suivants : fiches méthodologiques, banques de données statistiques, données de recensements, biographies, bibliographies, description des métiers et professions, liste des centres de formation et des cours offerts, notices d'emplois, logiciels de rédaction de curriculum vitae et exemples, banques de films documentaires, d'émissions de radios, volumes électroniques, textes, images, cartes thématiques, service de formation des enseignants et de soutien à l'acquisition d'habiletés d'information, portfolio, etc. ;

4. Collecte, partage d'information comprenant : a) mutualisation des informations, b) télécollaboration. Ce type de projet vise à la constitution de banques de données collectives visant à rassembler dans un cas des données inédites en utilisant les outils numériques de télé-collaboration. Les élèves se mettent en contact et en processus d'échange (d'opinion, d'information, etc.) individuellement ou en groupe. Dans les projets de mutualisation des informations l'accent est mis sur le travail de saisie, d'analyse et de traitement de données, sur la mise en commun de ces données, ainsi que sur l'échange et la communication des résultats, notamment sous forme de bases d'informations communes. Il s'agit de capter et d'analyser, de jour en jour, des données comme les cotes de la bourse, la température, la vitesse et la direction du vent, les données sismiques, etc. S'il y a, à la fin d'un processus soutenu d'échanges d'information, production d'une œuvre commune (journal, vidéo, page Web, etc.) on dira qu'il y a télécollaboration. Les besoins en ressources numériques sont les suivants : système de gestion de bases de données, tableur, éditeur graphique, application de saisies de données synchrones, éditeur de rapport de laboratoire, cahier de notes interactif, portfolio, encyclopédie et atlas, services conseils et l'ensemble des banques de données déjà énumérées ;
5. Résolution de problème comprenant : a) la résolution de problème ; b) les cyberquêtes qui sont une forme spécifique de résolution de problème ; c)

le laboratoire virtuel. Ici les élèves sont amenés à effectuer des cyberquêtes ou des simulations en laboratoire virtuel. On trouve également dans cette catégorie de projets des applications qui proposent des mots croisés, des télé-exercices ou des problèmes mathématiques, des expériences de laboratoires de chimie, de physique, de biologie, de géographie physique, etc. Les besoins en ressources numériques sont les suivants : banques de cyberquêtes, de rallyes sur le Web, de jeux de rôles, de romans interactifs, de mots croisés, de mots cachés, de problèmes mathématiques ou scientifiques, d'expériences de laboratoire, de jeux et de stratégies sportives, de capsules d'information, etc. ;

6. Apprentissage, étude et formation à distance. Ce sont des cours et des outils de support à la production et à la présentation de ces cours, à la réalisation des travaux et des devoirs ainsi qu'au suivi des élèves. Les besoins en ressources numériques sont les suivants : banques de leçons, d'objets d'apprentissage, d'exercices, d'énigmes, de travaux pratiques, d'expériences de laboratoires, de questions, d'items, d'épreuves, de dictées interactives, de cahiers à colorier en ligne, de cahiers interactifs de dessin, les services de soutien aux devoirs, aux travaux et aux leçons, etc. ;
7. Projets thématiques et transdisciplinaires. L'ensemble des projets pédagogiques peut être regroupé selon divers thèmes et sujets disciplinaires ou transdisciplinaires ou selon multiples problématiques. Les besoins en ressources numériques sont les suivants : activités intégratrices, scénarios pédagogiques, projets de recherche et ressources informationnelles afférentes classés par compétences ou par disciplines et selon une infinité de thèmes transdisciplinaires.

(Source : Bibeau, 2003, disponible sur <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>)

2.3.2. À la recherche de nouvelles compétences techno-pédagogiques

La priorité, au 21^e siècle, à part le développement des infrastructures technologiques, est accordée aux compétences non seulement des enseignants qui se lancent dans cette nouvelle réalité d'utilisation des TIC dans leurs enseignements, mais aussi des étudiants dont le rôle ne peut pas rester le même dans cet environnement technologique et pédagogique qui évolue. On constate que

le « métier » d'étudiant évolue lui aussi, et qu'en fonction des différents dispositifs de formation que l'on va mettre en œuvre, les tâches des uns [enseignants] et des autres [étudiants] et donc leurs compétences seront de plus en plus nouvelles et diversifiées

(Haeuw et al., 2001b : 1)

L'évaluation des expériences d'intégration des TIC dans le processus d'enseignement/apprentissage révèle aussi que la réussite des projets lancés nécessite l'implication du personnel qui intervient indirectement dans la relation pédagogique entre enseignants et apprenants, à savoir les responsables de projets, le personnel administratif mais aussi les techniciens qui sont responsables de la mise en place, du fonctionnement et de la qualité de l'équipement technologique. C'est pour cette raison que l'objectif essentiel de l'outil de pilotage de 2001 est la professionnalisation de tous les acteurs concernés par l'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes à l'enseignement supérieur : les enseignants, les étudiants, le personnel administratif et technique. Il est vrai que le référentiel proposé dans le cadre de cette professionnalisation vient s'ajouter à bon nombre d'autres référentiels qui voient le jour au niveau national ou européen, mais comme le remarque le groupe de travail :

La multiplication de ces référentiels complexifie davantage encore l'approche des nouveaux modes de formation, car la forte contextualisation de ces approches rend difficile leurs transferts. Trop précis, ils sont inutilisables par d'autres, trop généraux, ils ne débouchent pas sur une mesure opérationnelle des écarts entre le souhaitable et l'état actuel.

(Haeuw et al., 2001b : 1)

Les compétences définies par les auteurs de l'outil de pilotage des projets TIC dans l'enseignement supérieur de 2001 sont regroupées en quatre grandes

catégories, communes pour toute la population concernée (enseignants, étudiants, chefs de projet, personnel administratif/technique) :

- communiquer, coopérer
- organiser, gérer
- créer, produire des outils et des services
- se documenter.

Pour chacune de ces catégories est proposée une grille avec une graduation de 1 à 5. Chaque grille présente 5 situations qui servent comme critères d'évaluation ou plutôt d'autoévaluation. Par exemple, pour évaluer la compétence « communiquer, coopérer » les 5 situations proposées sont les suivantes :

État 1 : Je lis, j'écoute. Je m'intéresse et je perçois. J'interprète ce que je lis et ce que j'entends en créant des représentations. Mes critères d'évaluation reposent sur l'exhaustivité du message et sa reproduction à l'identique. J'assiste aux réunions en présence ou à distance. Je prends des notes « au kilomètre ». Je suis centrée sur la connaissance, le contenu. J'utilise les moyens de communication synchrone lorsque je suis appelée, je suis un grand lecteur sur Internet et j'adore recevoir des lettres. J'ai le plaisir d'arriver à comprendre.

État 2 : Je mets en mots, j'exprime oralement ou par écrit des connaissances, des idées ou des émotions. Je sais expliciter et exposer par oral et par écrit un sujet. J'essaie de faire passer mon message. Je sais m'exprimer avec le téléphone, le courrier, le fax et la messagerie électronique, c'est à dire écrire et parler avec ces technologies. Je prends la parole dans les réunions en présence ou à distance et je la garde lorsque je l'ai pris. Je prends des notes exhaustives, mais agrémentée de commentaires personnels. Mes critères d'évaluation reposent sur mon temps de parole et/ou le nombre d'auditeurs et l'impression d'être passionnant.

État 3 : Je réagis aux propos, je perçois et j'exprime mes émotions et je suis sensible à celles des autres. Je sais dialoguer, c'est à dire réagir et m'impliquer dans un échange quel que soit son mode présentiel ou à distance. Je sais faire des compte-rendus synthétiques de ces échanges. Je suis centré sur l'aspect relationnel. Je reconnais l'autre comme personne singulière avec un cheminement propre. Je pratique l'assertivité. J'ai une représentation de l'autre et une représentation de moi. Le moteur des échanges est souvent la représentation que je me fais de l'image que l'autre se fait de l'image que je me fais de lui. Mes critères d'évaluation sont la densité des échanges et la construction d'une relation positive.

État 4 : Je propose et explicite mes intentions. Je suis créatif et les TICE stimulent ma créativité. Elles me permettent aussi de matérialiser mes propositions et de me faire mieux comprendre. Je crois l'autre capable et aussi créatif. Dans un échange, je peux être force de proposition pour faire passer l'autre à l'action et je peux produire individuellement des éléments sur lequel nous débattons. Je laisse un espace à l'autre pour qu'il découvre ses désirs. Je travaille avec mon imagination, je rêve les choses et exprime mes représentations, croyances et désirs. Je suis empathique et j'accompagne l'autre. L'évaluation repose sur la négociation avec l'autre de mes propositions et le résultat de celles-ci en fonction de nos intentions. Je suis satisfait de voir l'autre progresser.

État 5 : Je résous des problèmes en coopérant avec d'autres. Je suis responsable, solidaire et autonome. Je sais faciliter la production de groupe en bénéficiant de la diversité de chacun. J'anime la réunion et je donne la parole, je reformule et fait avancer vers des décisions. J'aide à constituer une équipe intelligente. Je laisse un espace aux autres. Je me sens capable de résoudre des difficultés et des conflits. J'harmonise continuellement mes sentiments, mes sens et ma pensée. Mes critères d'évaluation sont la satisfaction de l'équipe à travailler ensemble, la coopération entre tous et la qualité et la force du travail produit en commun. Même si l'équipe est dispersée, j'utilise avec facilité les TICE pour la faire vivre en continue l'équipe même si celle-ci est dispersée, grâce à des outils offrant des fonctionnalités de coopération.

(Haeuw et al., 2001b : 34)

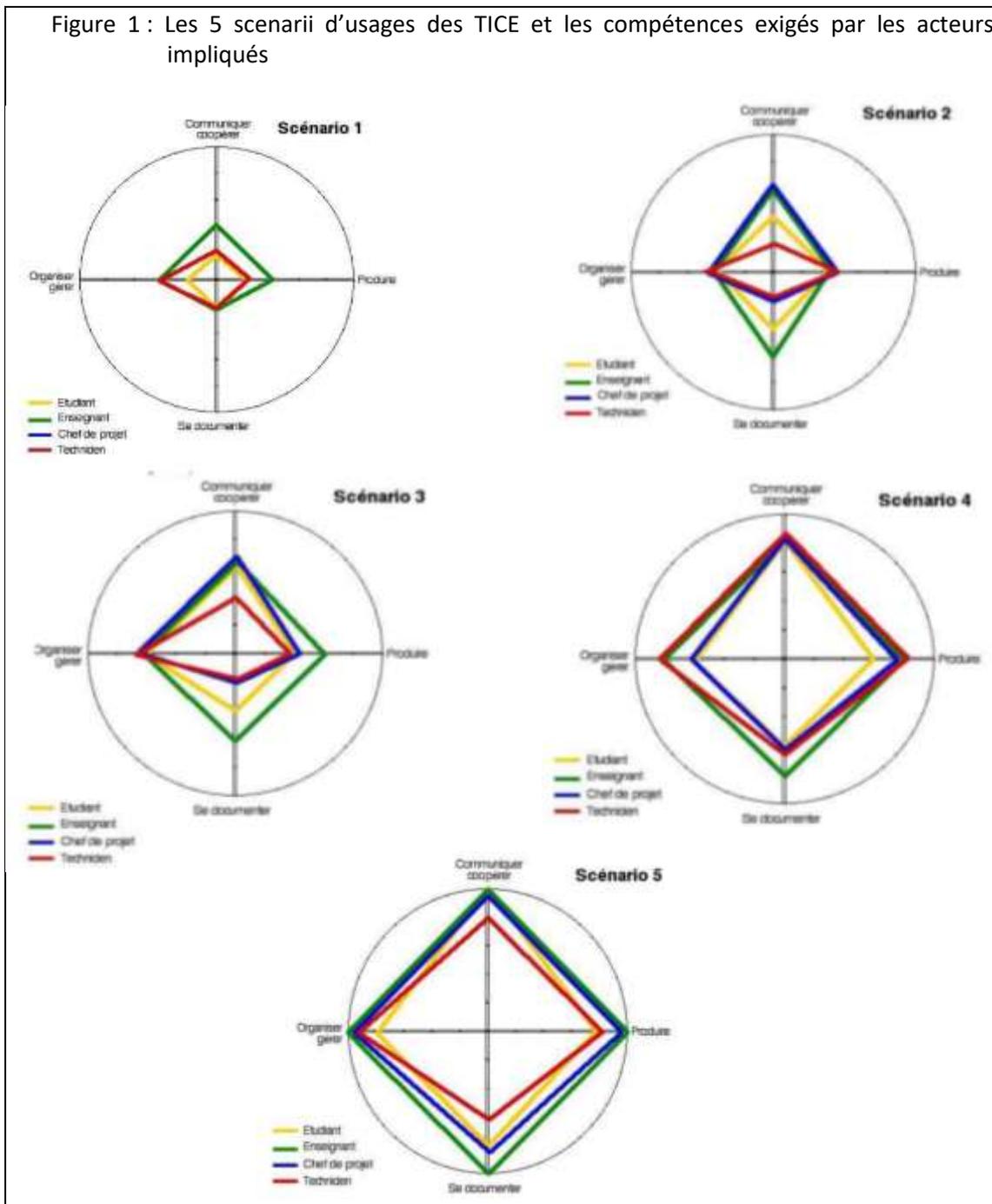
On peut observer dans la grille ci-dessus que les situations ainsi que les activités réalisées pour chaque situation sont présentées de manière très générale, simple et compréhensible, sans exhaustivité et sans trop insister sur des démarches et des pratiques qui pourraient concerner plus les enseignants que les étudiants, plus les techniciens que les enseignants et ainsi de suite. Pour justifier ce choix, le groupe de travail remarque que

chaque état est décrit par une série d'activités, de manière suffisamment générale pour que l'on puisse se situer aisément dans l'un ou l'autre des états proposés et ce quelle que soit la position ou la fonction que l'on occupe. L'hypothèse que nous avons retenue étant en effet que les mêmes compétences sont en jeu pour tous les acteurs, mais à des degrés de maîtrise et dans des univers de références différents.

(Haeuw et al., 2001b : 2)

En ce qui concerne le rapport entre les 5 catégories (5 scénarii) d'usages proposées et les compétences exigées par les acteurs qui s'impliquent à leur réalisation, les schémas suivants sont très illustratifs (Haeuw et al., 2001b : 40, 42, 44, 46, 48) :

Figure 1 : Les 5 scénarii d'usages des TICE et les compétences exigés par les acteurs impliqués



On peut donc observer que plus le dispositif prévoit un enseignement à distance, plus les TIC sont utilisées et plus de compétences avancées sont exigées par chacun des acteurs impliqués. Il est à noter que même si le niveau de compétence semble augmenter de façon proportionnelle d'un scénario à l'autre, chaque acteur mobilise des compétences de nature différente. Par exemple pour un enseignement en présentiel allégé (3^e scénario) les compétences exigées pour chaque acteur sont les suivantes :

- Pour le chef de projet :
 - accompagner enseignants et étudiants dans l'évolution des modes d'enseigner et d'apprendre,
 - assurer l'existence de l'équipement nécessaire (laboratoire, intranet, logiciels, ...) avec l'aide des techniciens,
 - programmer les temps en présence et à distance de la formation,
 - aider à l'organisation du travail avec les administratifs et techniciens,
 - suivre l'évolution de la formation,
 - mettre en place les règles de gestion pour tous les acteurs (temps de travail des enseignants, temps de formation et mode d'évaluation des étudiants, valorisation du travail des éventuels tuteurs),
 - inciter à l'innovation pédagogique en faisant réfléchir sur les modes d'enseignement (méthodes et pratiques) et les modes d'apprentissage des étudiants.
- Pour les enseignants :
 - rechercher des ressources pédagogiques,
 - concevoir le scénario pédagogique de leur cours (ressources pédagogiques + activités) qui permette un autoapprentissage,
 - travailler en collaboration avec leurs collègues et avec le chef de projet pour articuler les différents travaux des étudiants dans les différentes disciplines/modules,
 - accompagner eux-mêmes les étudiants dans leur travail d'autoformation (aussi bien sur les contenus que sur leurs difficultés dans leurs apprentissages),

- prévoir et assurer le coaching des éventuels tuteurs,
- évaluer les compétences acquises par les étudiants.
- Pour les étudiants :
 - apprendre à apprendre en autoformation,
 - gérer leur formation selon les scénarios proposés par les enseignants,
 - respecter et suivre les critères pour faire évaluer leurs compétences,
 - produire des documents numériques ou numérisés, individuels et/ou collectifs,
 - communiquer avec les outils qui leur ont été fournis,
 - faire des propositions l'amélioration des scénarios pour eux et les étudiants suivants.
- Pour le personnel administratif et technique :
 - assurer le bon fonctionnement de la formation même pendant les temps à distance tant au niveau du matériel que de la communication
 - faire fonctionner sans problème l'équipement technique (laboratoire, intranet, logiciels, ...)
 - entretenir les laboratoires
 - surveiller et aider les étudiants lors de leur travail autonome dans les salles informatiques
 - enregistrer les problèmes et les transmettre au chef de projet et/ou aux enseignants
 - être les relais pour les étudiants auprès des formateurs et du chef de projet.

Les concepteurs de ce référentiel tentent aussi de mesurer les écarts de compétence d'un scénario à l'autre pour chacun des acteurs proposés. Pour les deux catégories qui nous intéressent davantage (enseignant et étudiants) sont donc proposés les écarts suivants (Haeuw et al., 2001b : 52) :

- Pour les enseignants :

Tableau 5 : Mesure des écarts de compétences d'un scénario à l'autre pour l'enseignant

ENSEIGNANT	Du scénario 1 au 2	Du scénario 2 au 3	Du scénario 3 au 4	Du scénario 4 au 5
Communiquer, coopérer	entrer en interaction avec les étudiants. en présence	travailler en équipe pluri-disciplinaire Dialoguer avec un étudiant ou plusieurs à distance	coopérer et dialoguer avec les autres professionnels (tuteurs, documentalistes...) Dialoguer avec un étudiant dans une démarche d'autoformation Animer des séances de regroupements d'étudiants distants	utiliser l'ensemble des outils de communication (forum, chat ...) Animer une communauté à distance
Créer, produire	produire des ressources pédagogiques et des scénarii pédagogiques pour animer ses cours	publier ses ressources pour les étudiants Produire des évaluations et leur corrections ou des autoévaluations pour les étudiants Proposer des plans de travail Produire des fiches d'aide au travail des étudiants produire un service d'accompagnement individuel	élaborer des scénarii pédagogiques créer des communautés d'apprentissage produire un service d'évaluation continue	créer, avec d'autres, des supports multimédia et des scénarii pédagogiques interactifs produire un service de validation continue
Organiser, gérer	planifier ses interventions et la production de ressources et de service. organiser son temps, et celui des étudiants.	gérer la communication et les productions des étudiants organiser son temps entre différentes activités (évaluation, suivi, tutorat ...) en présence et à distance°	organiser le travail avec chaque étudiant suivre des étudiants de manière individuelle	gérer des activités diversifiées et des niveaux d'avancement différents des étudiants. Gérer la distance pédagogique avec l'étudiant
Se documenter	chercher les documents et les ressources pour lui-même et à proposer aux étudiants.	trouver les ressources autoformatives les mieux adaptées aux objectifs à atteindre	développer une veille pédagogique constante, afin d'alimenter le centre de ressources	se former et développer une veille technologique et du benchmarking afin d'améliorer les potentialités du dispositif. se documenter sur les clients potentiels et sur leurs besoins

(Haeuw et al., 2001b : 52)

- Pour les étudiants :

Tableau 6 : Mesure des écarts de compétences d'un scénario à l'autre pour l'étudiant

ETUDIANT	Du scénario 1 au 2	Du scénario 2 au 3	Du scénario 3 au 4	Du scénario 4 au 5
Communiquer, coopérer	<p>entrer en interaction lors d'activités avec ses pairs et avec l'enseignant. en présence pour apprendre</p> <p>formuler ses difficultés de compréhension</p>	<p>communiquer à distance en asynchrone</p> <p>formuler ses questions en les préparant avant les temps de rencontre</p>	<p>travailler de manière autonome avec des ressources</p> <p>Exprimer ses difficultés d'apprentissage</p>	<p>utiliser l'ensemble des outils de communication (forum, chat ...)</p> <p>travailler avec d'autres pour réaliser des tâches de manière coopérative</p>
Créer, produire	<p>produire des synthèses, des notes, des formalisations, des notes de lecture.</p> <p>créer une dynamique d'interaction avec les autres étudiants</p>	<p>Produire du travail, de la compréhension et des questionnements seul ou en groupe avant et après le cours/</p>	<p>produire des documents pour la communauté apprenante et les rendre « publiables »</p> <p>produire des synthèses personnelles, des fiches de lecture ...</p>	<p>Créer des relations à distance avec les autres apprenants et l'enseignant</p> <p>Produire des idées et des formulations personnelles, mais aussi des œuvres collectives avec les autres étudiants</p>
Organiser, gérer	<p>planifier l'exploitation de ce qui a été abordé durant le cours présentiel</p>	<p>anticiper sa participation au cours synchrone, en préparant, en lisant ce qui va être abordé. gérer une partie du travail de manière autonome.</p> <p>planifier des activités de nature différentes (travail-étude)</p> <p>Autoévaluer ses connaissances après le cours</p>	<p>prendre des initiatives pour organiser son temps, en prenant en compte les consignes de l'enseignant</p> <p>tenir un carnet de bord de ses activités</p>	<p>gérer son temps et ses activités de manière quasi autonome (suivi léger)</p> <p>gérer l'absence « physique » de formateur et des autres apprenants</p> <p>organiser son espace de travail</p>
Se documenter	<p>chercher les documents proposés par l'enseignant</p>	<p>chercher des documents en suivant les consignes de l'enseignant</p>	<p>utiliser des banques de données et des espaces de documentation multimédia avec des ressources de toutes sortes</p> <p>utiliser les ressources humaines pour se documenter.</p>	<p>Rechercher par soi-même ds documents multimédia et les faire partager aux autres</p>

(Haeuw et al., 2001b : 54)

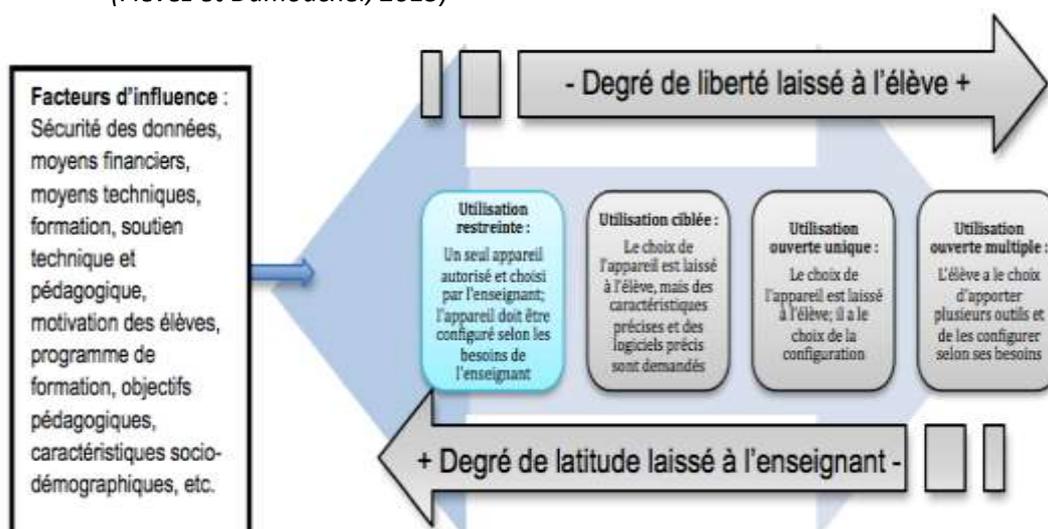
Un autre élément intéressant de cet outil de références, qui pouvait, à l'époque, servir en même temps à la définition des objectifs d'un projet de formation exploitant les TIC, est que dans les situations présentées et les activités définies le « savoir-être » a une place aussi importante que le « savoir-faire » technologique ce qui révèle une approche moins technocentrique que dans le passé. Ce tournage vers une approche plus pédagogique de l'utilisation des TIC dans l'enseignement ouvre de nouvelles perspectives surtout pour ce qui est de la formation initiale mais aussi continue des enseignants. La nécessité d'élaboration d'un référentiel des compétences non seulement sur l'utilisation des outils mais aussi sur leur intégration dans l'enseignement préoccupe de plus en plus les décideurs de politiques éducatives.

CHAPITRE 3 : Les outils technologiques au service de la formation

3.1. L'évolution des outils technologiques à des fins éduco-pédagogiques

Il est incontestable que les outils technologiques, qu'il s'agisse de la télévision, de l'ordinateur, des multimédias ou d'Internet, ont toujours eu un impact important sur la vie économique, sociale et/ou politique mais aussi, et surtout, sur la diffusion des connaissances, le partage du savoir, la (ré)organisation de l'enseignement. L'emploi des technologies à des fins pédagogiques, de la plus simpliste à la plus sophistiquée, a permis non seulement la diversification des activités que l'enseignant propose à ses apprenants mais aussi la façon d'apprendre, la relation ou la distinction entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Chaque fois et pour chaque outil technologique, c'était sa nature, sa présence dans la vie quotidienne et sociale, ses potentialités et sa simplicité pratique d'usage ainsi que la liberté laissée aux enseignants et aux apprenants, parmi les facteurs qui influençaient le degré et les modes d'intégration dans l'enseignement sans toutefois oublier la question financière de l'équipement technique qui limitait ou amplifiait leurs usages et leur impact éducatif. Tous ces facteurs qui déterminent les usages éducatifs choisis sont présentés dans le schéma suivant :

Figure 2 : *Modèle d'intégration des outils technologiques en contexte pédagogique (Fievez et Dumouchel, 2015)*



Le présent chapitre présentera un bref parcours historique de trois outils technologiques qui ont transformé de façon considérable, à part la façon de diffusion de l'information et du savoir, l'environnement techno-pédagogique de l'enseignement : la télévision, l'ordinateur et Internet. Il se penchera d'une part sur leurs possibilités et avantages et d'autre part sur les limitations de leur intégration dans les pratiques d'enseignants en cherchant toutefois le *comment car*

... on s'est beaucoup battu pour la présence des technologies en éducation. Au début, on se demandait : est-ce qu'on est pour ou contre les technologies, pour ou contre l'impact éducatif des technologies ? Actuellement, on a largement dépassé ce discours. On est davantage dans le « comment ». On sait que les technologies peuvent avoir un impact. Alors l'idée n'est pas de savoir si elles en ont un ou pas. Elles peuvent en avoir un, mais on s'intéresse surtout à comment l'impact peut avoir lieu.

(Karsenti, 2012 : 26)

3.1.1. La télévision : premier outil audiovisuel de formation

L'invention *téléviseur*⁶⁵ et surtout l'entrée massive de la télévision dans les foyers à partir des années 1960 a bouleversé les formes de divertissement, a modifié la vie familiale et a ouvert un long débat autour des médias et leur influence non seulement sur la société mais aussi sur le système éducatif. Certains technophiles de l'époque ont vu dans cet outil technologique un moyen de bouleversement du système d'éducation et de formation. On peut toutefois avouer que le rendez-vous des enseignants avec ce nouvel outil d'information, ce moyen de transmission du savoir et par conséquent de transmission de culture, a été manqué faute de moyens mais aussi en raison de préparation insuffisante du corps enseignant.

⁶⁵ L'inventeur écossais John Baird présente devant la Royal Institution de Londres son procédé de réception d'images sur tube cathodique. Il nomme son invention "téléviseur". Sa télévision mécanique utilise un disque de Nipkow pour la prise de vue d'images mobiles. Il présentera à son assistance médusée sa première émission télévisée montrant le visage de deux ventriloques. En 1930, Baird commercialisera le premier récepteur grand public.

Les années 1960-1970 ont été marquées, surtout dans les classes de langues étrangères⁶⁶, par un engouement impressionnant pour la pédagogie de l'audiovisuel. Cette attitude positive des enseignants vers la méthodologie audiovisuelle a été expliquée par certains chercheurs par le fait qu'elle était facilement appliquée dans le contexte scolaire. Dans ce sens, Rodriguez (2001) conclut son panorama des méthodologies de FLE en soulignant que « l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent ».

Or, malgré l'essor des nouveaux outils audiovisuels, la télévision en tant qu'outil d'apprentissage n'arrive pas à traverser en milieu de l'école et de l'université. L'idée que l'écran et les moyens audiovisuels allaient remplacer le tableau noir est restée une ambition qui n'a été réalisée que dans peu de classes et de salles universitaires et cela surtout grâce à des programmes pilotes et quelques enseignants pionniers comme arrive souvent lorsqu'il s'agit d'une innovation. Il nous semble toutefois qu'un bref bilan des tendances et des méthodes pratiques de la période du triomphe de l'audiovisuel n'est pas sans rapport avec la question de notre étude, de l'intégration de TIC dans l'enseignement, d'autant plus que l'audiovisuel reste encore présent malgré la numérisation de ses composantes (traitement informatique de l'image, du son, du texte etc.). En effet, au niveau de l'utilisation et des méthodes didactiques d'exploitation des documents audiovisuels dans les années 1960-70, les quatre types d'utilisation identifiés par Peraya (1993 : 17) nous renvoient à l'usage des TIC que nous faisons aujourd'hui. Pour Peraya, l'audiovisuel peut être considéré comme

- un moyen de formation et de recherche ;
- un moyen d'apprentissage ;
- • une technologie intellectuelle ; •
- un contenu d'enseignement.

⁶⁶ La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode *Voix et images de France*.

De plus, les arguments développés pour l'intégration de la télévision dans l'enseignement semblent utilisés même aujourd'hui par ceux qui prônent l'utilisation des TICE :

- la télévision est *une fenêtre ouverte sur le monde*
- elle offre, surtout grâce aux documents authentiques, des possibilités énormes pour l'apprentissage d'une langue étrangère
- elle favorise l'égalité des chances dans le domaine éducatif par la démocratisation d'accès à l'information et au savoir
- elle permet plusieurs types de discours (image fixe ou animé, son, texte)
- elle favorise la multimodalité d'expression
- elle peut transporter l'expertise dans le monde entier
- elle constitue un facteur important de motivation des apprenants.

Plusieurs tentatives de création d'une télévision scolaire et de diffusion d'émissions éducatives ont vu le jour dans plusieurs pays même avant l'arrivée massive du téléviseur au domicile. Aux États-Unis où l'enseignement à distance dit de deuxième génération a succédé la période d'enseignement par correspondance (enseignement à distance de première génération⁶⁷) grâce au développement des moyens audiovisuels, la télévision a joué un rôle central même avant la période de l'essor de la méthode audiovisuelle en Europe. Les premières émissions éducatives diffusées dans les années 1930 aux États-Unis par l'Université publique de *Lowa* se portaient sur des sujets tels que l'hygiène buccale, le système planétaire etc. Dans les années qui suivent plusieurs départements de l'enseignement supérieur, aux États-Unis mais aussi en Europe, se lancent dans l'aventure de l'enseignement à distance via des émissions télévisuelles. L'Université Ouverte de Royaume-Uni (*The Open University UK*) lance des programmes d'enseignement à distance et pour ses premières tentatives d'intégration de la télévision portent l'expérience et la qualité de la chaîne de télévision publique *BBC*. En France, après des initiatives de formation

⁶⁷ Encore appelé enseignement par correspondance, l'enseignement de première génération a vu le jour au milieu du XIXe siècle, précisément en 1840 (Moore et al., 2005).

radiophonique telle *Radio Sorbonne* en 1937, d'autres universités ont intégré la télévision dans leurs programmes de formation à distance. En 1963, la *Radio-Télévision scolaire* (RTS) commence à diffuser, à la radio mais aussi à la télévision, des émissions éducatives sur les mathématiques, la technologie et les langues étrangères. La France a essayé aussi de lancer des expériences pilotes dans plusieurs pays francophones d'Afrique : l'Office français des technologies et de l'éducation (OFRATEM) en collaboration avec RTS a diffusé des programmes de télévision éducative autour de plusieurs thématiques parmi lesquelles l'enseignement linguistique. Dans la même période, nombreuses sont les universités⁶⁸ dans le monde entier, comme en Chine, Inde, en Turquie, en Afrique du Sud, qui proposent dans leurs programmes de formation des modules intégrant des émissions qui sont diffusées par des télévisions éducatives de leurs pays. En 1966, la promotion rurale des projets de l'UNESCO introduit la télévision éducative dans les pays en voie de développement comme support de formation de masse. En Grèce aussi, un service de télévision éducative a été créé en 1977⁶⁹ sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation nationale mais le projet de faire entrer la télévision dans les pratiques des enseignants n'a jamais été soutenue suffisamment par les autorités éducatives grecques et donc les enseignants n'ont pas pu profiter de la production audiovisuelle. D'ailleurs, le matériel éducatif diffusé ne présentait aucune originalité et souvent il était présenté de façon très scolaire en reproduisant des approches traditionnelles, le seul signe de modernisme et d'innovation se limitait à l'enrichissement audiovisuel. De plus, ces programmes d'enseignement n'étaient jamais suivis d'une formation des enseignants sur les approches didactiques ni d'un matériel d'accompagnement ou d'un kit pédagogique qui pourrait se servir éventuellement comme fiche d'exploitation. Un exemple de l'intégration de la télévision éducative dans l'enseignement de langue en Grèce fut, entre autres, la diffusion des cours de langues étrangères dans les années 1980 : des séquences

⁶⁸ Ces universités figureraient à l'époque dans la liste de *Mega Universities*.

⁶⁹ La première émission a été diffusée le 12 août 1977 par la chaîne ERT qui a continué à diffuser le programme éducatif jusqu'en 2013. En novembre 2016, le Ministère hellénique de l'Éducation, de la Recherche et des Cultes a décidé la reprise du Programme en collaboration avec l'Institut national de la Jeunesse et de la Formation tout au long de la vie. A partir de 2016, un site Web (<http://www.edutv.gr>), une plate-forme numérique (<http://www.i-create.gr>) ainsi que d'autres outils Web 2.0 ont été rajoutés au projet de l'intégration de l'audiovisuel dans l'enseignement.

vidéos présentaient des dialogues souvent artificielles suivies d'une exploitation avec des questions de compréhension et une présentation des règles grammaticales. En même temps, le magazine officiel hebdomadaire de la chaîne télévisée ERT consacrait deux pages avec les transcriptions des documents audiovisuels présentés lors de chaque émission.

L'objectif de toutes ces initiatives avait beau être ambitieux, les résultats des expériences et des programmes pilotes n'étaient pas satisfaisants. Les enseignants du terrain mais aussi les spécialistes ont rendu compte que l'écran et la télévision ne pouvaient par répondre aux exigences d'un enseignement efficace, actif, moderne et motivant. Les propos du directeur du CNDP⁷⁰, dans un article publié en 1978⁷¹, est illustrative de ce constat : « La TV scolaire doit cesser d'arroser le sable ». Au milieu des années 1980, presque toutes les télévisions scolaires ont cessé de diffuser leur programme. Parmi les inconvénients de l'intégration de la télévision dans l'enseignement, on peut citer les suivants :

- Horaires de diffusion imposés : l'enseignant devrait programmer son enseignement en fonction de la programmation de la télé ;
- Programme fixe : l'enseignant devrait prévoir à ce que le contenu du cours soit en rapport avec le contenu de l'émission ;
- Répétition de l'émission non prévue ;
- Impossibilité d'intervention de l'enseignant pour modifier le contenu et l'adapter au niveau de sa classe ;
- Manque d'interactivité donc passivité des apprenants ;
- Impossibilité de préparation de l'enseignant en raison de la diffusion directe de l'émission.
- Inexistence de démarches pédagogiques adaptées au public d'apprenants.

Les points problématiques ci-dessus ont été exprimés par la plupart des enseignants qui ont tenté d'intégrer la télévision éducative dans leurs cours. Ce sont

⁷⁰ Centre national de documentation pédagogique en France.

⁷¹ Télérama de 05.03.1980 cité par Duboux (v. bibliographie)

aussi développés, plusieurs années plus tard, par Souchon (1982) dans son bilan de la télévision scolaire :

La programmation des émissions éducatives pose des problèmes insurmontables. Dans le cas d'une réception médiatisée, celui de la rigidité des horaires. Dans le cas d'une réception isolée, celui de la fidélité du public... Il est paradoxal qu'on ait tenu contre vents et marées et en dépit de toutes les évidences sur l'incompatibilité des deux programmations (celle du temps d'antenne et celle de l'emploi du temps scolaire) et qu'on renonce au moment où le magnétoscope rend l'entreprise de la télévision scolaire enfin réalisable et raisonnable.

(Souchon cité par Wallet, 2012)

Qui plus est, l'homogénéité du message, de l'information et du savoir transmis sans prendre en compte les besoins des publics concernés a été beaucoup critiqué par les enseignants pionniers même si comme souligne Wolton (cité par Wallet, 2012) cette homogénéité en matière de communication « n'interdit pas l'hétérogénéité de la réception ».

Par ailleurs, le phénomène télévisuel, surtout après la massification de son usage, la privatisation des chaînes, la concurrence et le désir de rentabilité, change de nature, commence à vivre par la publicité et devient le principal moyen de communication de masse. Elle finit donc par être considérée comme une des causes de l'illettrisme au lieu de devenir un moyen de formation et de garantie d'égalité de chances éducative. Encore une fois dans l'histoire des technologies éducatives nous sommes devant la question que pose la relation entre pédagogie et technologie : est-ce l'outil qui est en cause ou la manière dont nous l'utilisons ? Pour répondre à cette question on peut aller jusqu' en 1963 où Célestin Freinet soulignait que

L'information dont on tend à exagérer l'importance en éducation, doit être remise à sa vraie place, non pour remplacer l'éducation, mais pour en activer et en aider les processus. Il y a toute une partie de notre délicate mission, et la plus importante, qui se fait obligatoirement par l'intérieur, grâce à la sensibilité que nous nourrissons et excitons, à l'affectivité, au recours à une

infinité de conquêtes subtiles, à base de vie, dont aucune machine ne nous a jamais apporté l'équivalent.

(Freinet cité par Wallet, 2006 : 92)

Presque trente ans après les propos de Freinet qui dénonçait l'importance exagérée qu'on donnait à l'information en soulignant le rôle central de l'enseignant-pédagogue et de sa mission, la conclusion d'une étude menée par l'Union Européenne en 1966 dans le cadre du groupe de travail *Logiciels éducatifs et multimédia* va dans le même sens, cette fois à propos du multimédia :

Le multimédia a démontré son efficacité pédagogique dans le cadre de nombreuses expériences pilotes. Son intégration dans les pratiques ne pourra cependant se réaliser sans que les approches pédagogiques innovantes trouvent une meilleure écoute institutionnelle et sociale. C'est ainsi qu'il trouvera sa place dans le cadre général de la mutation des systèmes éducatifs.

(Document de travail des services de la Commission Européenne,
cité par Lebrun, 2000 : 46)

Nous sommes dans l'époque de l'essor du multimédia⁷², dans les années 1980, où, grâce à l'ordinateur et ses périphériques (surtout le CD-Rom et le DVD-Rom), des outils plus interactifs que le récepteur de la télévision et/ou les magnétoscopes offrent aux usagers des possibilités énormes d'intervention et de participation active. À l'époque, ces outils, souvent appelés nouvelles technologies audiovisuelles, sont considérés d'une haute performance, ne sont pas toujours intégrés dans un seul ordinateur et coûtent cher. L'école, en intégrant ces outils, commence à s'intéresser aussi à leur origine et à leurs usages. L'éducation aux médias prend donc sa place dans les programmes scolaires ainsi que dans les programmes d'études supérieurs :

Les médias introduisent au sein des sciences de l'éducation, comme un cheval de Troie, leur statut propre, théorisé et modélisé par les sciences de la

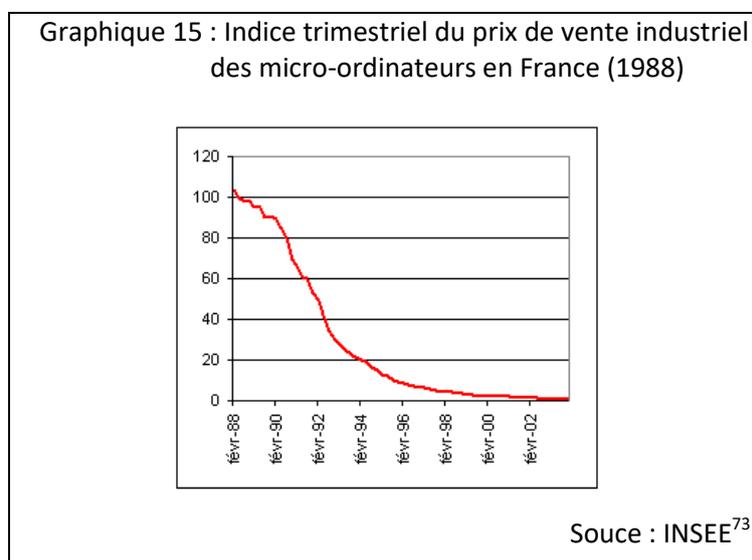
⁷² Le terme a été utilisé vers la fin des années 1980 pour représenter un ensemble de médias (textes, images, sons,...) numérisés, concentrés par un ordinateur qui, à l'époque, n'était pas le plus souvent connecté au réseau. Aujourd'hui, on utilise ce terme pour désigner tout matériel numérique (logiciel, application, etc.) qui, de façon interactive, relie images fixes ou animées, son, musique, films, vidéos, texte et/ou hypertexte pour créer du *contenu numérique*.

communication et, surtout, par la sémiologie structurale: l'analyse de l'image, du film et des pratiques médiatiques prises comme langage font partie de la formation initiale et continue des enseignants.

(Pera et al., 2002 : 245)

3.1.2. L'ordinateur : moyen et objet de formation

Il faut attendre la dernière décennie du 20^e siècle pour vivre la massification de l'usage du micro-ordinateur, ce qu'on appelle ordinateur personnel, aux domiciles et voir la plupart des établissements du primaire, du secondaire et du supérieur équipés de *l'ordinateur multimédia* qui s'offre désormais à un prix abordable. L'évolution du prix des micro-ordinateurs qui baisse depuis 1990 dans la plupart des pays développés de plus de 30% par an joue un rôle de catalyseur pour persuader même les plus réticents à se lancer dans *l'aventure numérique*. Dans le graphique 15 on peut observer la diminution du prix des ordinateurs en France à partir de 1988 :



Il ne s'agit pas simplement d'une évolution de la technologie et des usages mais d'une véritable révolution qui influence considérablement de secteurs de

⁷³ L'Institut national de la statistique et des études économiques de France.

production, de loisirs, de gestion et autres même avant de trouver sa place dans l'enseignement. Une relation entre les humains et la souris, le clavier, les écrans tactiles etc. commence en même temps que l'enseignement assisté par ordinateur (EAO)⁷⁴ ouvre des nouvelles perspectives didactiques sous l'influence des théories cognitivistes. De nombreux théoriciens et chercheurs voient dans ces nouveaux outils technologiques une occasion d'adoption de concepts didactiques et pédagogiques plus interactifs, plus ludiques et plus motivants. Ainsi, comme le notent Peraya et al. (2002 : 250), « *Exerciceurs, leçons informatisés, quizz, tests et quelques simulations constituent la base des pratiques dites innovantes* ». On parle donc d'ordinateur « tuteur », qui permet de produire des « cours » grâce aux logiciels appelés didacticiels⁷⁵ dans lesquels l'enseignant n'est pas censé intervenir. Or l'interactivité est souvent limitée à l'interactivité fonctionnelle (boutons, menus défilants permettent à l'utilisateur de naviguer dans la structure, de se repérer, etc.). C'est dans ce sens que de nouveaux logiciels éducatifs sont créés pour guider les apprenants à leurs parcours d'apprentissage⁷⁶. En même temps, l'usage de documents multimédias dans des environnements réels et virtuels se multiplie dans l'enseignement en général et des langues étrangères plus particulièrement. Une évolution qui exige certes de nouvelles habiletés et de nouveaux apprentissages, des nouvelles compétences des enseignants mais aussi une nouvelle éducation multimédia, ou ce qui est appelé une alphabétisation numérique.

⁷⁴ Le sigle E.A.O. est la traduction adoptée en France pour le sigle C.A.I. (Computer Assisted Instruction) adopté aux États-Unis. C.A.L.L. (Computer Assisted Language Learning) ou C.A.L.L.T. (Computer Assisted Language Learning and Teaching) renvoient à un E.A.O. appliqué à l'enseignement des langues.

⁷⁵ Il s'agit de logiciels de trois types : tutoriels, exerciceurs et tests)

⁷⁶ D'après Robert Bibeau, il y a sept critères de qualité pour un produit multimédia éducatif :

- la convivialité : un produit adapté à sa clientèle, à sa culture informatique et à ses besoins d'apprentissage doit épouser la logique de la situation d'apprentissage et non celle du système ;
- l'interactivité : le logiciel doit permettre la recherche, le traitement et la manipulation des informations ;
- l'ouverture : elle doit s'étendre non seulement aux paramètres de fonctionnement du logiciel mais aussi à l'extension et la mise à jour de la banque de données ou aux capacités d'échanges des données avec d'autres applications ;
- la pertinence : elle réside en la conformité avec les contenus, les approches et les méthodes du cycle de formation qui garantit la bonne intégration aux pratiques pédagogiques ;
- la diversité : concerne l'étendue des choix d'applications ;
- la qualité technique : elle est un sine qua non insuffisant ;
- le service : Il consiste tant en la capacité à répondre rapidement aux interrogations du client ou à lui fournir une version de démonstration qu'en la mise en place d'un service après-vente de qualité.

Il est vrai que comme tous les objets techniques véhiculent l'idéologie du progrès ainsi que les valeurs de rationalité, de productivité et de performance, on dirait qu'ils véhiculent aussi des concepts didactiques qui définissent, de leur tour, des méthodologies d'enseignement/apprentissage.⁷⁷ En effet, les premières tentatives d'exploitation de l'ordinateur comme outil d'enseignement est marqué de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), celui-ci influencé au début par les théories béhavioristes et néo-behavioristes. Il s'agit d'une approche d'exploitation de la puissance informatique et en même temps d'une spécialité informatique qui regroupe les logiciels permettant l'aide à l'apprentissage dans des domaines divers. Malgré les limites de l'EAO au niveau surtout de la transmission trop directive du savoir, cette approche d'exploitation de l'informatique dans l'enseignement a vite trouvé des adeptes dans le système éducatif et a transformé la communication entre machine et usager en un outil d'apprentissage. C'est le moment où les spécialistes de la pédagogie technologique commencent à penser à des nouvelles perspectives de traitement intelligent de l'information par l'ordinateur, recherches abandonnés dans les années 1960 faute d'outils technologiques aussi performants. Sous l'influence de ces recherches sur le traitement intelligent de l'information par l'ordinateur, les sciences cognitives commencent à étudier le processus cognitif sous le prisme du traitement de l'information. Pour les constructivistes de cette décennie « l'ordinateur est un outil technologique, un artefact matériel et symbolique – logiciel– susceptible d'aider à construire et à organiser la connaissance » (Meunier, Peraya, 2010 : 376). On entre dans l'ère de l'approche constructiviste, même s'il est vrai qu'aucune méthodologie et approche nouvelle n'efface la précédente : l'apprenant construit ses connaissances sur son expérience personnel et cela en situation d'action dans des environnements simulant la réalité, même simplifiée et peu authentique, grâce aux logiciels de simulation qui succèdent les didacticiels. C'est en 1980 que les travaux de Papert aboutissent au développement de *Logo*⁷⁸,

⁷⁷ Dans le domaine des sciences de communication, le grand essor du micro-ordinateur et l'expansion de l'usage de l'informatique caractérise l'époque où le modèle structural de la communication donne sa place au modèle pragmatique des sciences du langage en intégrant la dimension relationnel du langage et le concept de l'acte de parole ce qui influence les méthodes d'enseignement/apprentissage de langues étrangères.

⁷⁸ L'appellation du projet est inspirée du grec *Logos* « parole, discours, intelligence ».

connu pour la fameuse tortue graphique, qui était un programme informatique et une philosophie à la fois : l'apprenant peut même devenir concepteur des programmes et c'est par ce processus de programmer l'information stocké⁷⁹ à l'ordinateur qu'il va acquérir la connaissance. On ne peut que reconnaître dans les travaux de Papert une approche de pédagogie active influencée par les théories sur le développement cognitif de Piaget sans toutefois ignorer les premières démarches de l'enseignement programmé à l'origine duquel s'inscrit le projet *Logo*.

Durant ces premières années de l'usage éducatif de l'ordinateur, la formation des enseignants aux TIC se fait plutôt pour l'appropriation de l'outil et moins pour le développement d'une réflexion critique sur les stratégies pédagogiques qui devraient être mises en place pour une intégration susceptible de faciliter l'acquisition des compétences par les apprenants. En effet, la plupart des projets d'intégration des TIC présentent très souvent des caractéristiques d'une démarche très traditionnelle et se limitent à un enrichissement de l'enseignement magistral par des présentations numériques multimédias (images, vidéos, tableaux etc.) ayant souvent recours à un logiciel de Présentation assistée par ordinateur (PréAO)⁸⁰, dont l'efficacité a été reconnue par de nombreux chercheurs (Harknett et al, 1997 ; Rickman, & Grudzinski, 2000 ; Carrell, & Menzel, 2001). Même s'il s'agit d'une démarche d'exploitation des TIC rudimentaire et trop peu interactive, nous sommes dans une pratique nouvelle qui, par rapport au cours magistral traditionnel, offre de nombreux avantages car comme souligne Lebrun

la présentation des matériaux sur l'écran demande bien souvent, pour les enseignants, une révision du contenu et des modes d'appréhension de ce dernier par les étudiants. Les cours y gagnent donc en clarté, en structure et en contextualisation. Ce n'est pas suffisant pour garantir un apprentissage de qualité mais c'est une porte d'entrée nécessaire à condition, comme nous l'avons dit, que des structures d'impulsion et de soutien encouragent l'enseignant à aller plus loin et à migrer doucement du pôle enseignant vers le pôle apprenant.

(Lebrun, 2000 : 50)

⁷⁹ L'évolution de la capacité de stockage et de traitement des données a permis de réaliser des interfaces visuelles plus riches et intégrant, enfin, certains des outils, dont la souris, inventés vingt ans plus tôt par Englebart (1962).

⁸⁰ C'est en 1990 que sort la première version de *PowerPoint* inclus dans la suite d'applications *Microsoft Office*.

Pour ce qui est de la recherche de l'époque sur le domaine de formation des enseignants sur les TICE, c'est dans les années 1990 où on considère les outils technologiques comme des moyens qui permettront une modification de la relation des enseignants mais aussi des apprenants avec le savoir et cela d'une part grâce aux nouvelles potentialités ouvertes par Internet qui ouvrent de nouvelles perspectives à l'ingénierie pédagogique et d'autre part sous l'influence du courant constructiviste. C'est dans sens qu'

[la recherche] tentait surtout de justifier le recours à l'utilisation de l'ordinateur en montrant ses effets potentiels et en le comparant à une pédagogie traditionnelle. Ces travaux n'ont produit que des résultats mitigés et, plus intéressant, un débat sur la pertinence des études comparatives. Enfin, on explorait de nouvelles pistes d'utilisation en s'inspirant des courants pédagogiques constructivistes. Outil de production, l'ordinateur devenait aussi un outil de communication et de construction de connaissances tant individuelles que collectives.

(Peraya et al. 2002 : 250)

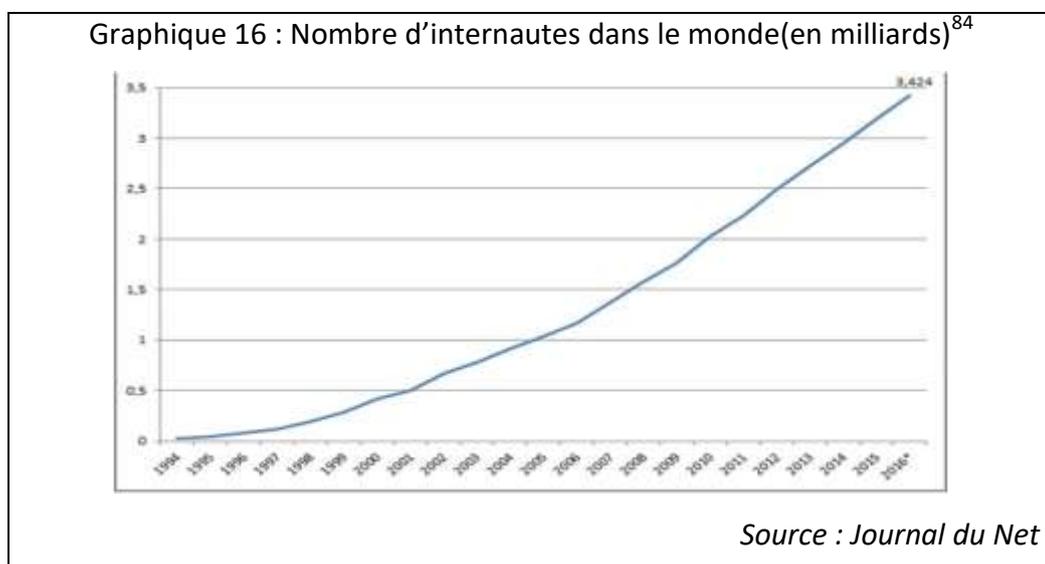
3.1.3. Le *World Wide Web* : transmission du savoir

C'est avec l'apparition du célèbre *World Wide Web*⁸¹, en 1991, que débute l'époque de la grande explosion d'Internet⁸² et la massification de son usage. La naissance du Web a permis au grand public d'entrer dans un monde d'informations et de savoirs partagés, assuré par le système de l'hypertexte inventé par Tim Berners-Lee, considéré comme le principal inventeur du Web. Jamais, dans l'histoire, l'adoption de nouvelles technologies n'a été aussi rapide qu'aujourd'hui, à l'exception peut-être de la télévision dans les années 50. Les statistiques de fin 2015 sur le nombre

⁸¹ Le Web, fréquemment confondu avec Internet, n'est qu'une de ses applications (courrier électronique, chat, etc.). Il est désigné par de nombreux noms comme *WorldWideWeb*, *World Wide Web*, *World-wide Web*, *Web*, *WWW*, *Toile d'araignée mondiale*, *Toile mondiale*, *Toile* dont certains ne sont plus utilisés. Le nom du projet originel étant *WorldWideWeb* les mots ont été ensuite séparés en *World Wide Web* pour qu'il soit plus lisible.

⁸² Internet est le réseau informatique mondial qui permet le regroupement de millions de réseaux autonomes, publics ou privés, et l'élaboration d'applications et de services (le Web, le courrier électronique, la messagerie instantanée etc. tout en assurant l'accès des internautes par des outils numériques connectés. L'interconnexion de tous ces réseaux et ordinateurs se fait grâce à un ensemble standardisé de protocoles de transfert de données. Internet a été popularisé par l'apparition du *World Wide Web*.

d'internautes dans le monde (Graphique 16) sont révélatrices de la pénétration de cette technologie dans les sociétés. En 2015, le monde comptait plus de 3,2 milliard d'internautes sur 7,476 milliards d'habitants, (soit presque 40% de la population mondiale), contre 1,6 milliard en 2008. Selon les prévisions, ils devraient être presque 3,4 milliards fin 2016. Selon *We are social*⁸³, le nombre d'internautes au en 2017 va atteindre les 3,77 milliards, soit le 50% de la population mondiale, une augmentation très importante (de 10%). De plus, selon ces mêmes statistiques, la moyenne de temps passé en ligne par internaute se situe autour des 4 heures et 25 minutes par jour. Il est à noter toutefois que cet accès n'est pas également distribué : le nombre d'internautes aux Bermudes, au Bahreïn et en Islande est presque égal à la population de ces pays, alors que moins de 0,1% des populations de la Corée du Nord et du Soudan du Sud ont accès à Internet. D'ailleurs, les chiffres clés pour l'Europe illustrent aussi cette révolution technologique et cet engouement pour le Web : 637 millions d'internautes en 2016, soit 76% de la population européenne ce qui se traduit par une augmentation de 3% par rapport à l'année précédente et plus de 50% par rapport aux gens qui utilisaient Internet en 2008.



Vite appliqué dans l'enseignement, ce système a ouvert de nouvelles perspectives à la transmission et au partage du savoir surtout grâce à la possibilité

⁸³ <<https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>>.

⁸⁴ Selon le *CIA World Factbook*, les pays comptant le plus d'abonnés à fin 2014 sont la Chine (626 millions) et les Etats-Unis (277 millions). La Grèce arrive en 72^e position avec 6,5 millions (soit le 56% d'internautes (3,1millions en 2008).

offerte aux internautes, donc aux enseignants et aux apprenants, de consulter gratuitement des pages numériques diffusées sur le Net mais aussi de créer et de mettre en ligne leurs propres sites web. Nous sommes au début de l'exploitation pédagogique d'Internet et les pratiques innovantes de l'époque se contentent à une recherche d'informations et à une exploitation du contenu des pages diffusées sur le réseau. Certains enseignants, ce sont les pionniers de cette époque-là, utilisent même un système de création de pages web et mettent à la disposition de leurs apprenants leur propre matériel pédagogique en ligne. En effet, la recherche, à cause de la rapidité que le domaine des TICE a évolué à partir du moment de la massification des usages du Web et l'implantation de nouveaux équipements technologiques dans les écoles ou l'impact pédagogique de leurs usages présente une telle variété que les chercheurs n'ont pas pu la suivre et l'étudier dans tous ses aspects. Ce qui est incontestable c'est que le Web a apporté un soutien considérable à la recherche par la « rapidité de collecte et de traitement des données et les possibilités de publication » (Gervais, 2012 : 5).

Nombreux ont été les enseignants qui ont tenté de profiter des possibilités ouvertes par l'usage du Web pendant cette période de démocratisation de l'usage d'Internet suivie des politiques de renforcement d'intégration des TIC dans l'enseignement surtout par de projets d'amélioration d'infrastructures aux établissements du primaire, du secondaire et du supérieur. Il y avait des enseignants qui demandaient aux apprenants de consulter des pages web pour trouver des informations en vue de présentation d'un exposé en classe, certains qui diffusaient en ligne des tests en item fermés⁸⁵, d'autres qui utilisaient en classe un vidéoprojecteur pour faire voir aux apprenants des vidéos, des images etc., d'autres, les plus motivés, qui enregistraient leurs cours au format sonore, ou plus rarement au format audiovisuel, et les proposaient en ligne⁸⁶. Même si peu de recherches ont été réalisées pour analyser l'effet de ces nouveaux usages des dispositifs en ligne sur

⁸⁵ Le logiciel *Hot Potatoes*, un exercice ludique et performant, très simple à sa manipulation, était à l'époque l'application préférée des enseignants, qui créaient des exercices (questions à choix multiples, d'appariement, de mise en ordre etc.) et les mettaient en ligne sur le site web personnel ou celui de leur établissement.

⁸⁶ La baladodiffusion, la diffusion pour baladeur, est le terme francophone pour désigner le *podcasting*, un moyen de diffusion de fichiers (audio, vidéo ou autres) sur Internet appelés *podcasts* ou balados au monde francophone.

le développement des compétences et des savoir-faire des apprenants, ne manquent pas les travaux qui fournissent des informations précises sur l'exploitation du web à des fins pédagogiques. Ce qui est incontestable c'est ce que Bernard (1999) souligne en essayant de montrer que chaque tentative d'intégration des outils technologiques dans l'enseignement véhicule des différents concepts et cultures :

Le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il en prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture. [...] Le dispositif comprend certes des procédures. Mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie.

(1999 : 263)

De plus pour mesurer la plus-value de chaque outil et dispositif il est nécessaire de prendre en compte quel est le contenu de nos enseignements, à quel public on s'adresse et surtout quels sont les objectifs à atteindre. Un bon exemple d'intégration non appropriée des potentialités du web est présenté dans l'extrait suivant

On a mis des cours de chimie à l'Université de Montréal en baladodiffusion et j'en présente un extrait dans mes cours du microprogramme où j'enseigne. C'est un bijou de baladodiffusion dans le sens qu'on ne comprend absolument rien ! Entendre de la chimie sur son iPod, il ne doit y avoir rien de plus cauchemardesque que ça pour les étudiants. Alors là-dessus, ça a été un coup d'épée dans l'eau, mais en même temps, ça ne veut pas dire que la baladodiffusion en tant que telle est mauvaise. Elle est mauvaise pour les cours de chimie, de physique. Elle ne l'est probablement pas pour des cours de langue ou pour d'autres types de cours. Mais en tout cas, dans certains domaines, ça a été un échec monumental.

(Karsenti, 2012 : 26)

L'intégration du Web dans des dispositifs de formation a sans aucun doute changé l'environnement pédagogique, qui, grâce à la possibilité de diffusion et de partage des documents rapide et simple par le réseau Internet, ne se limite plus à une communication présentielle et ouvre les portes de la collaboration et des interactions. Son potentiel éducatif a contribué à « un changement de paradigme éducatif : de la transmission des informations par l'enseignant vers la construction

de ses connaissances par l'apprenant (Paquette, 2002 : 24). Il a aussi atténué les écarts culturels en réduisant les distances physiques et a permis aux internautes de s'informer et de se former à leur rythme ce qui a modifié les modes et les dispositifs de formation. Il s'agit évidemment des possibilités que les autres outils technologiques, comme la télévision, l'ordinateur, le CD Rom etc. ne pouvaient par offrir. Notons toutefois que là encore, dans des dispositifs de formation en ligne, des différentes pratiques peuvent être observées non seulement concernant le format des ressources mises en ligne (mono-média ou multimédia), le type d'exercices proposés (interactifs ou non, d'auto-évaluation, d'hétéro-évaluation), les technologies intégrées (pages avec ou sans possibilité de ajout de commentaires, le forum, le clavardage/chat, le partage de fichier,...) mais aussi et surtout concernant les choix didactiques d'exploitation de ces ressources (activités proposées, la présence ou non d'un formateur, ...).

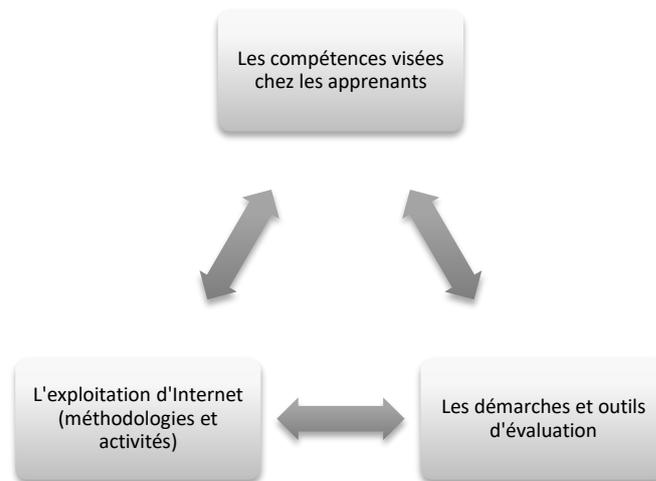
Notre expérience dans le cadre de la formation des étudiants du DLLf de l'Université d'Athènes nous a permis de nous poser toutes ces questions pratiques et méthodologiques avant de mettre en place les nouveaux outils technologiques et essayer de profiter de leurs potentialités. Nous avons opté pour une utilisation des outils numériques plus interactifs et collaboratifs (wiki, téléconférence, forum, clavardage/chat,...) convaincus que le type d'interactions que ces outils favorisaient était un

processus qui amène l'apprenant à exprimer des idées afin de les partager avec le groupe, à établir des liens entre les idées exprimées (les siennes et celles des autres) afin de faire émerger de nouvelles idées et à structurer les idées (les siennes et celles des autres) pour donner un sens et pour construire des connaissances.

(Henri et Basque, 2003 : 36)

D'ailleurs, notre démarche d'intégration du Web dans la formation des étudiants du département a été fondée, comme la plupart des démarches intégrant Internet dans les

pratiques didactiques et pédagogiques, sur le principe de la *Triple concordance*⁸⁷ dans laquelle trois principaux axes s'articulent :



Par rapport aux autres outils technologiques, les grands avantages de l'intégration du Web dans l'enseignement sont les suivants :

- l'abolition de la distance (les apprenants ne sont pas obligés de travailler en classe ou en salle informatique)
- l'éveil de l'intérêt/la motivation des apprenants (par l'authenticité des ressources didactiques)
- la possibilité de collaboration entre enseignant et apprenants par la co-construction des pages web
- le développement de l'esprit critique des apprenants
- l'autonomisation des apprenants qui deviennent acteurs de leur apprentissage (exploration des ressources, expérimentation, création)
- les possibilités d'auto-évaluation
- modification du rôle de l'enseignant qui se libère de l'unique manuel scolaire et crée son propre matériel didactique adapté aux besoins des apprenants
- le développement des savoir-faire technologiques pour les apprenants (pour les enseignants aussi)

⁸⁷ Depuis Tyler (1949), il existe un consensus sur l'importance des liens qui doivent exister entre les trois piliers d'une formation : les objectifs, les méthodes et les évaluations, liens que Leclercq (1995) appelle « Triple concordance ». En anglais, le terme consacré est « alignent » (ex : Anderson & Krathwohl, 2001, p. 9).

- les potentialités d'un enseignement pluridisciplinaire
- la diversification de l'enseignement et l'adaptation du contenu didactique au niveau des apprenants.

3.2. L'enseignement à distance à l'ère du numérique

Dans le cadre de notre recherche, lorsqu'on parle de l'enseignement en ligne, on désigne en même temps l'enseignement à distance, qui se réalise de façon synchrone ou asynchrone, via de divers outils technologiques (documents numériques à la disposition des apprenants, forum de discussion, clavardage/chat, exercices autocorrectifs en ligne, visioconférence, sites web, ...). L'outil par excellence d'un enseignement/apprentissage en ligne est, à notre avis, une plate-forme d'enseignement créée par un LMS⁸⁸ car il s'agit d'un espace numérique de travail où peuvent être intégrés tous les outils technologiques qu'un enseignant voudrait exploiter dans le parcours de son enseignement et cela dans un environnement numérique contrôlé et administré même sans avoir des connaissances de programmation. Les LMS *Open Sources* (à code ouvert, libres et gratuit) les plus utilisés dans l'enseignement sont *Moodle*, *Claroline*⁸⁹ (la réponse francophone au *Moodle*), *Doceos*, et *Ganesh*. Parmi les nombreuses fonctionnalités d'une plate-forme d'enseignement en ligne nous pouvons citer les suivantes :

- Gestion centrale et mise à disposition des ressources (utilisateurs, cours, matériels/outils),
- Création et mise en ligne des contenus des cours (documents à être étudiés et tests d'évaluation),
- Outils de travail collaboratifs asynchrones (messages instantanés, forum, etc.),

⁸⁸ LMS (Learning Management System) c'est l'acronyme anglais pour désigner un logiciel qui permet de créer et de gérer un site web, ou mieux une plate-forme numérique destinée à être utilisée dans un parcours pédagogique. Dans le monde francophone, on parle de « plate-forme d'apprentissage », « système de gestion de l'apprentissage », « centre de formation virtuel », « plate-forme e-learning », « formation ouverte et à distance » (FOAD) ou « formation en ligne », et, particulièrement au Québec, d'« environnement numérique d'apprentissage » (ENA).

⁸⁹ La première version du système LMS grec *Open eClass* (au quel se base la plate-forme *e-Class*) a été créée à partir du code source de *Claroline*.

- Outils de travail collaboratif synchrone (clavardage/chat, visioconférence/classe virtuelle par interfaçage avec BigBlueButton⁹⁰).

3.2.1. Les plates-formes d'apprentissage en ligne *alias* LMS

Une plate-forme d'apprentissage en ligne peut être exploitée soit en tant qu'outil complémentaire d'enseignement en présentiel soit en tant qu'outil de formation dispensée exclusivement à distance. Il est à noter que c'est exactement entre ces deux modalités d'usages que notre étude de l'usage de la plate-forme *e-Class* a été réalisée : un enseignement hybride dans lequel les outils d'enseignement en ligne jouent un rôle central sans que l'enseignement en présentiel soit exclu. En effet, il est vrai que pendant longtemps,

les activités d'enseignement en présence ont été considérées comme des concessions pédagogiques au principe de séparation physique entre l'enseignant et l'apprenant alors qu'aujourd'hui elles sont perçues comme partie intégrante d'un dispositif de formation à distance dans le cadre de ce qu'on appelle l'apprentissage hybride ou mixte.

(Depover, 2012, cité par Komis et al., 2016 : 54)

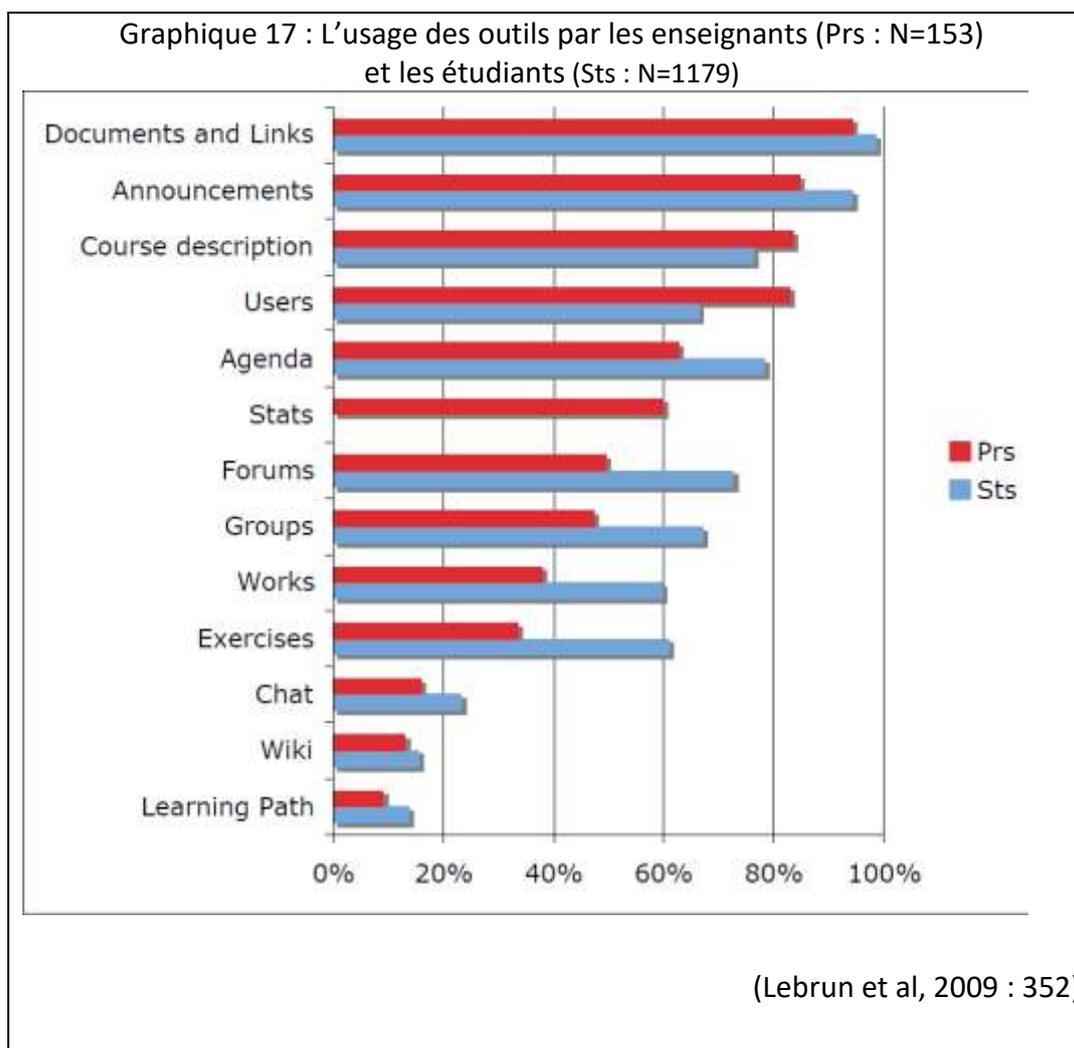
Les premières tentatives d'exploitation des plates-formes d'enseignement en ligne, vers la fin de la décennie 1990, consistaient surtout aux plus simples de leurs fonctionnalités : mettre à la disposition des apprenants les documents exploités lors de l'enseignement conventionnel en présentiel et proposer ensuite des exercices d'évaluation formative à items clos. Les outils collaboratifs tels que le forum ou le chat restaient peu exploités. De cette manière

Les plateformes constituent plutôt des endroits où il est possible de gérer des contenus (content management systems) plutôt que des supports de gestion des apprentissages par l'intermédiaire de communications et d'interactions sociales entre enseignants et apprenants (learning management systems).

(Komis et al, 2013 : 53)

⁹⁰ *BigBlueButton* est une application *Open Source* (à code gratuit) de visioconférence qui permet aux institutions éducatives d'offrir leurs cours en ligne, avec une bonne qualité des slides, de la voix et de la vidéo.

Les approches plutôt directives adoptées par les enseignants sont illustrées dans la représentation graphique qui suit : on peut constater que les outils qui servent plutôt à diffuser l'information sont plus fréquentés que les fonctionnalités plus interactives (forum, groups, chat, works, exercices). Par contre, les étudiants, eux, vont plus souvent que leurs professeurs à utiliser les outils interactifs.



Pour Lebrun, un des créateurs de la plate-forme francophone *Claroline*, professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve, et fort défenseur d'une approche plus active quant à l'exploitation des plates-formes dans l'enseignement, les LMS devrait s'appeler TMS (Teaching Management System) puisque leurs usages adoptés par les enseignants valorisent, selon lui, plutôt l'enseignement que l'activité de l'apprenant. Il souligne que la passivité de l'apprenant résulte de l'activité de l'enseignant en

critiquant même les enseignants qui décident et proposent à leurs étudiants les documents à étudier, les ressources à consulter et les productions à réaliser. Il ajoute que « dans les pratiques traditionnelles, l'enseignant transmet une sélection de ressources, qu'il a choisies et filtrées pour soutenir son propos » (Lebrun, 2008 : 47). Il propose donc une exploitation des plates-formes numériques plus centré sur l'activité de l'apprenant et une évolution du rôle de l'enseignant vers celui du facilitateur et du guide qui interagit avec les étudiants pour leur donner des conseils et/ou pour leur donner du feed-back. Pour illustrer ces dires il décrit cet environnement didactique numérique en soulignant que :

Par contraste, les pratiques « actives » amènent l'étudiant à rechercher lui-même et à sélectionner des ressources pertinentes pour comprendre et réagir à des situations-problèmes proches de la vie quotidienne et du champ professionnel. Les activités relèvent de la résolution de problème, de l'analyse de cas, de la gestion de projet. Les interactions entre étudiants sont fréquentes et organisées (travail en petits groupes)[...] L'étudiant est amené à montrer ce qu'il a appris à travers des productions personnelles (ou collectives) : rapport de synthèse, dossier personnel (portfolio), présentation orale, éventuellement devant un jury, maquette... Les compétences de l'étudiant en recherche d'information (y compris en utilisation des TIC), en travail de groupe, en résolution de problème, en communication écrite et orale, son esprit critique sont exercés. Sa motivation est mobilisée par le sens et l'utilité qu'il perçoit des apprentissages et des activités proposées.

(ibid , p. 47)

Il est vrai que les plates-formes d'apprentissage en ligne ont offert de nouvelles perspectives à la formation ouverte et à distance (FOAD) et a été servi comme outil d'enrichissement des cours conventionnels, en présentiel. Or il ne semble pas qu'elles aient fondamentalement transformé l'enseignement et la manière dont les étudiants apprennent. En effet, leur impact consiste plutôt « à la liberté les modalités d'organisation de l'apprentissage (horaires d'apprentissage, localisation de l'apprenant, durée impartie aux différentes activités...) que l'apprentissage lui-même » (Vaufrey, 2013). Il faut que les plates-formes d'enseignement en ligne soient considérées comme des environnements numériques où les apprentissages sont assurés par une organisation qui focalise davantage sur l'apprenant. Cela nécessite une exploitation des potentialités d'interaction, de communication et de

collaboration qu'offrent les différents outils technologiques intégrés dans la plateforme numérique. Cette exploitation ne sera pas sans impact aux choix méthodologiques qui devraient se renouveler à plusieurs niveaux : du type et du format du contenu d'enseignement au nombre et aux types d'activités en passant par les formes d'intervention de l'enseignant/tuteur. Il est à noter toutefois que la création de contenus pédagogiques numériques est un travail long selon certaines estimations comme la suivante :

La création de contenus pédagogiques numériques est un travail long et factuel. Suivant certaines estimations, la traduction d'une heure de cours traditionnelle en format numérique peut prendre plus de 200 heures (en comptant les phases d'analyse, de design, de montage, de production de contenus multimédias, de programmation, de tests, etc.).

(Business Interactif, 2003, 23)

Pour ce qui est des plateformes actuelles, des nouvelles perspectives s'ouvrent par l'intégration de nouveaux outils technologiques plus performants et surtout plus orientés vers l'apprenant et ses besoins tant personnels que professionnels : FOAD, MOOCs, e-learning, mobile learning, serious game learning, e-portfolio etc. La question qui se pose toutefois est si en même temps on assiste à une évolution des pratiques d'enseignement. Ce qui importe c'est que toutes les recherches montrent qu'un grand nombre d'enseignants sont prêts à intégrer les nouveaux outils dans leurs enseignements et que les étudiants se disent plus motivés dans les cours qui font appel à une plateforme numérique. Notre recherche, nous espérons, va apporter des nouveaux indices sur l'apport de la plateforme d'enseignement en ligne aux compétences des étudiants.

3.2.2. La visioconférence : outil d'enseignement à distance en mode synchrone

La visioconférence ou vidéoconférence⁹¹ est un système technologique de téléconférence qui permet, en plus de la transmission de la parole et de documents graphiques, la transmission d'images animées des participants éloignés. Les

⁹¹ La Commission générale de terminologie et de néologie (France) et l'Office québécois de la langue française considèrent les deux termes comme synonymes.

composantes de ce système définissent le type de communication qui se réalise entre les participants et caractérisent en même temps la notion de visioconférence et son apport à la formation. Il s'agit donc d'une communication

- audiovisuelle (on peut choisir si on parle en audio- ou en visio- conférence)
- à distance (la conférence se pratique entre participants éloignés géographiquement)
- virtuelle (possibilité de simuler une classe réelle et créer sa classe virtuelle grâce à un environnement technologique et des outils qui permettent de reproduire à distance le déroulement d'un cours en présentiel)
- synchrone⁹² (les échanges, orales ou même écrites via le clavardage/chat inclus, se réalisent en temps réel)
- interactive/collaborative (les participants peuvent participer activement à la conférence, partager les applications, manipuler toutes les fonctionnalités offertes au moment par exemple où le tuteur/l'enseignant leur donne la main sur le document partagé).

À partir de 1990, surtout en raison du développement technologique de système de connexions téléphoniques et de collaboration en ligne quelques universités pionnières se sont équipées en dispositifs de visioconférence. Il s'agissait à l'époque des *visio-aphis*⁹³, d'importants investissements en studios par des fournisseurs commerciaux dont le coût très élevé mais aussi d'autres contraintes techniques n'ont pas permis la généralisation de la pratique de la visioconférence à des fins pédagogiques. Il s'agit d'un modèle avec une salle où se trouve le bureau du tuteur/de l'enseignant équipé de tous les outils technologiques nécessaires (caméra, haut-parleurs, projecteur de diapositives, ordinateur) qui se connecte avec une salle séparée où les étudiants, équipés de mêmes outils technologiques suivent le cours. Dans le cadre de notre recherche, nous n'allons pas se référer à ce type de visioconférence dont les universités n'ont profité que pour des conférences entre

⁹² Des applications de communication asynchrones entre le tuteur et les apprenants (commentaires, forum de discussion, messagerie électronique, ...) sont récemment intégrées dans les systèmes de visioconférences permettant ainsi des modalités d'échange d'informations en différé.

⁹³ Dispositif où le pupitre de l'enseignant est situé dans la salle de cours. Dans ce cas, la connexion ne se fait via Internet mais par un réseau des lignes téléphoniques spéciales (RNIS). Pour des raisons de coût et de flexibilité, on préfère aujourd'hui utiliser le réseau Internet (TCP/IP).

établissements éloignés et des réunions des membres d'un jury pour la soutenance d'une thèse ou d'une mémoire d'un stage. Le type de visioconférence qui présente un plus grand intérêt pour la formation est, selon nous, celui qui permet une communication qui se réalise entre des participants qui utilisent leurs ordinateurs personnels. Selon ce modèle tous les participants, le tuteur/l'enseignant ainsi que les apprenants, se servant de leurs ordinateurs chez eux, communiquent en utilisant le réseau Internet et sont équipés (idéalement) d'une connexion Internet de haute vitesse, d'une caméra Web et d'un casque d'écoute et un micro. Ce type de communication, beaucoup moins coûteux que le premier permet à la fois une liaison audio, une liaison data (présentation de données de tout type et format, partage de l'écran de la conférence, de documents et d'application) et une liaison vidéo. Ce système de visioconférence, relativement simple à utiliser, fait partie de la nouvelle génération d'outils de télécollaboration qui permettent de simuler une classe réelle car Il est possible d'échanger, de mettre en forme de l'information, de partager des fichiers et d'utiliser différentes fonctions (outils de dessins, partage d'écran, tableaux blancs, exercices interactifs, sondage, etc.).

Dans le cadre de ce deuxième type de visioconférence, on peut envisager une exploitation didactique de cet outil technologique dans un dispositif de formation en présentiel, la visioconférence constituant un complément qui enrichit les cours, ou dans un dispositif d'enseignement à distance, la visioconférence sert à créer une classe virtuelle. Dans tous les deux types d'enseignement les cours sont généralement dispensés par un tuteur/enseignant devant un groupe d'apprenants et les approches méthodologiques ne devraient pas se différencier. En effet, l'une des premières activités organisées pour les apprenants doit consister à participer à une visioconférence organisée par leur tuteur/enseignant et destinée à les accueillir. Cela leur permettrait non seulement d'avoir une vue d'ensemble du cours et des différents outils mis à leur disposition mais aussi, lorsqu'il s'agit d'une formation à distance d'établir un contact personnalisé avec lui et les autres apprenants. Il s'agissait également de les familiariser avec les technologies utilisées, de créer un sentiment de présence sociale et de favoriser l'établissement de liens entre étudiants. Le tuteur leur expliquait aussi comment organiser eux-mêmes des séances

de travail par visioconférence l'objectif étant l'implication active de l'apprenant et la prise en main de cet outil soit pour collaborer avec son groupe soit pour présenter un exposé.

3.2.3. Le wiki : outil par excellence d'apprentissage collaboratif en ligne

Un wiki⁹⁴ est un système de gestion de contenu de site web qui rend les pages web réalisables et modifiables par les visiteurs successifs autorisés. Il s'agit donc d'une application participative qui a tous les caractéristiques de ce qu'on appelle *Web 2.0*⁹⁵. Grâce à des fonctionnalités particulières des technologies dites *2.0*, tous les utilisateurs du Net peuvent participer à la production de l'information et interagir à l'information produite en revendiquant une partie de cette information. Les internautes peuvent donc d'une part contribuer à l'échange d'informations et interagir (partager, échanger, etc.) de façon simple, à la fois au niveau du contenu et de la structure des pages et d'autre part entre eux. Le contenu de chacune de ces pages est donc le résultat d'un processus d'écriture collaborative et contribue à la construction de l'intelligence collective. Il s'agit, selon le créateur du wiki, Ward Cunningham, d'un espace collaboratif égalitaire où n'importe quel utilisateur peut interagir. Leuf & Cunningham (2001 : 14) parlent d'une base de données en ligne facile à y intervenir et à gérer, tandis que pour Brereton, Donovan & Viller (2003), il s'agit d'une technologie d'orientation humaine qui favorise la collaboration tout en permettant la création d'un espace de partage d'un savoir qui s'enrichit continuellement.

L'exemple le plus populaire, conçu et créé avec une application wiki, est l'encyclopédie numérique collective *Wikipédia* créée en 2001, basée sur le principe qu'une entrée puisse être ajoutée par n'importe quel utilisateur du Web et modifiée par un autre. Ce que la plupart d'utilisateurs du site *Wikipédia* ne savent peut-être pas c'est qu'il fonctionne à partir d'un logiciel libre de création de pages wiki que

⁹⁴ Le mot wiki vient du redoublement hawaïen wiki wiki qui signifie rapide.

⁹⁵ L'expression *Web 2.0* a été utilisée en 2003 par Dale Dougherty, un cadre de la société *O'Reilly Media*, et diffusée par Tim O'Reilly en 2004. Le *Web 2.0* est l'évolution du Web vers l'interactivité à travers une plus grande simplicité d'utilisation, les connaissances techniques et informatiques n'étant pas indispensables pour les utilisateurs.

n'importe qui peut utiliser pour créer son propre wiki. Cet outil de co-construction du savoir est aussi un excellent exemple de la collaboration et de l'interaction d'un groupe à travers Internet ce qui caractérise le Web social⁹⁶. Le wiki n'a pu qu'intéresser les enseignants-chercheurs qui y ont vu un excellent outil technologique étroitement liée, du point de vue pédagogique, aux principes du constructivisme. Sur un wiki, l'appropriation du savoir n'est plus un processus individuel ; en écrivant avec les autres et à l'attention des autres, l'accès au savoir dévient un acte social.

Depuis le début de notre siècle surtout, le wiki, tout comme les autres nouveaux outils numériques 2.0, tels le blog, le forum, le chat de même que les réseaux sociaux, est utilisé par un nombre d'enseignants qui se voit accroître, et ceci non seulement pour des raisons personnelles mais aussi professionnelles. Nombreux sont les enseignants qui ont exploité les potentialités de cet outil pour mettre en place un environnement d'apprentissage collaboratif. Cela a entraîné évidemment des modifications à des pratiques d'enseignement habituelles : l'enseignant, désormais dans le rôle du facilitateur et du guide, propose des activités exigeant la participation active et la collaboration des apprenants. Ces derniers doivent s'impliquer dans l'élaboration des contenus des pages wiki et dans la conception même des sujets qui y seront abordés, et des objectifs. Un système de forum et/ou des commentaires sont souvent intégrés dans une page wiki pour engager les participants/apprenants dans des discussions à propos des sujets et des problématiques exploités. Les rôles des participants dans une page wiki sont bien définis. L'enseignant est évidemment l'administrateur et celui qui a le contrôle : il peut ouvrir ou clore un sujet de forum, il peut effacer une page créée par un apprenant, il suit l'historique des publications pour pouvoir contrôler la contribution de chaque participant ou récupérer une version ultérieure le cas échéant.

⁹⁶ Le Web social, un aspect très important du Web 2.0, est une vision d'Internet considéré comme un espace de collaboration, d'interaction et de socialisation. Sa fonction principale est d'assurer une production continue de contenu, et non plus uniquement la distribution de documents ce qui était l'objectif du Web première génération. Différentes applications comme les pages wiki, les blogs, le réseautage social (Facebook, Twitter, Instagram,...) sont considérées comme des systèmes du Web social.

Les avantages de la technologie wiki et de son intégration dans l'enseignement/formation pourraient se résumer aux points suivants :

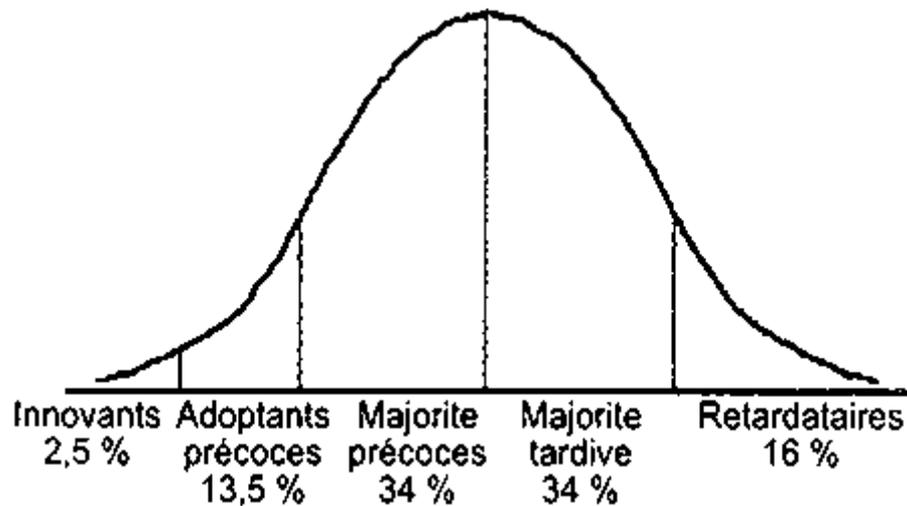
- le coût de sa création et de sa mise en ligne est très bas ;
- son utilisation n'exige pas de compétences technologiques particulières ;
- plusieurs utilisateurs peuvent contribuer à sa gestion ;
- ses documents peuvent être (co)rédigés ;
- son créateur a la possibilité de gérer les permissions accordées aux utilisateurs (type de permissions : simple lecture, écriture, ajout de commentaires etc.) ;
- la contribution de chaque utilisateur/contributeur est conservée dans le parcours historique de chaque page ;
- le système-éditeur de texte est inclus dans l'application
- le contenu peut se présenter en fonction des besoins (variables : par date, par thème, etc.) ;
- l'intégration de différents formats de fichier (doc, ppt, jpg, gif, etc.) dans une page est possible et facile ;
- l'actualisation de son contenu peut se réaliser en temps réel et à distance par n'importe quel ordinateur ;
- les documents peuvent être commentés par n'importe quel utilisateur.

Eu égard aux caractéristiques particulières du wiki, l'enseignant, pour arriver à exploiter toutes les potentialités de cet outil, doit recourir à de nouvelles méthodes et approches d'enseignement/apprentissage qui respectent les principes du constructivisme. Vu le caractère et l'environnement collaboratif du wiki, l'enseignant doit se dégager de son statut d'unique détenteur du savoir et choisir le rôle du « guide », du médiateur, de celui qui pose aux apprenants la problématique, qui les fait participer et interagir de telle façon que les apprenants soient plus autonomes et efficaces (Vosniadou, 2006a: 56). Or cela ne signifie point qu'il va assister à une production sans contrôle. Car le wiki permet à l'enseignant de recourir au parcours historique dans le but de suivre, contrôler, même analyser les contributions de

chaque utilisateur, de corriger, de commenter voire de supprimer une information fausse.

Dans son ouvrage *Crossing the Chasm*, Geoffrey A. Moore décrit le cycle d'adoption d'une nouvelle technologie sous la forme d'une courbe de Gauss, illustré sur la figure suivante.

Figure 3 : Adoption des nouvelles technologies : la courbe de Gauss



Il paraît qu'en Europe, contrairement aux États-Unis, la technologie wiki se trouve encore au début de la courbe ci-dessus et que cet outil d'enseignement/apprentissage n'est encore adopté que par un nombre limité des enseignants. Ce sont des enseignants pionniers, voire les innovants et les adoptants précoces qui figurent dans la courbe ci-dessus. Il est vrai que le wiki est une technologie en phase d'adoption en éducation, surtout en Grèce où l'intégration des outils collaboratifs dans l'enseignement n'est pas encore au rendez-vous avec les enseignants qui préfèrent les applications technologiques plus traditionnelles, donc plus faciles à être adaptées aux pratiques d'enseignements du terrain.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE I

Il n'est pas possible de se prononcer sur la question de l'intégration des outils numériques au service de l'éducation sans avoir pensé en amont aux politiques de formation des enseignants, pour passer ensuite à l'évolution des outils technologiques et à la place que leur a réservée la société. En effet, pour pouvoir envisager une exploitation des TIC non seulement en tant qu'outils-supports de l'enseignement/apprentissage mais aussi en tant que moyen d'accès au savoir, au progrès et au bien commun, il est nécessaire d'avoir en tête quelles valeurs éducatives on veut promouvoir, quel profil d'enseignant on veut former et, enfin, quel citoyen on veut préparer pour le XXI^e siècle, siècle du numérique, de la mobilité et de l'intelligence collective.

La nécessité de dispenser un enseignement de haute qualité fait partie des principaux objectifs du cadre stratégique *Éducation et formation 2020*. La qualité du système éducatif étant fortement reliée avec la qualité des enseignants dont le statut a subi une professionnalisation remarquable ces dernières années, l'importance du système de formation, aussi bien initiale que continue, est soulignée par tous les spécialistes des sciences de l'éducation et par toutes les institutions chargées des politiques éducatives dans tous les pays développés. Suite aux conclusions du Conseil de l'Union européenne (2013) inscrites dans la *stratégie Europe 2020*, ainsi qu'à l'« universalisation » de la formation initiale –tendance actuelle dans la plupart des systèmes éducatifs–, les départements universitaires en Grèce chargés de la formation initiale des enseignants ont répondu positivement, en 2014, au projet du Ministère hellénique de l'Éducation nationale de prévoir et planifier une année supplémentaire de formation qui aboutirait à la livraison du certificat de qualification pédagogique et didactique. Or ce projet n'a pas été mis en place jusqu'au moment où ces lignes sont écrites en raison aussi bien institutionnelles que politiques. Par conséquent, malgré les efforts entrepris, les actions mises en place et les réformes effectuées les dernières décennies dans notre pays, le système de formation initial, relié bien évidemment à celui du recrutement et de l'(auto)-évaluation des établissements scolaires et du corps d'enseignants, reste peu organisé, incohérent et inefficace. Dans la plupart des cas (au DLLf aussi) la

formation des étudiants comprend une composante générale avec des cours dans la ou les matière(s) que les étudiants seront appelés à enseigner (connaissances en langue française p.ex. modules de langue, de littérature, de civilisation, culture générale, actualité française,...) et une composante professionnelle avec des cours sur les pratiques didactiques et pédagogiques nécessaires à l'enseignement (p.ex. connaissances théoriques et compétences pratiques en didactique de FLE p.ex. modules de didactique, de psycho-pédagogie, d'intégration des TIC, ...). La composante professionnelle est enseignée en même temps que la composante générale (modèle simultané) et pour l'obtention du diplôme de stage pratique dans un établissement scolaire n'est pas obligatoire. Ce système, associé au manque de soutien en début de carrière sur le terrain et l'insuffisance de formation continue, nous fait douter de l'adaptation efficace à la réalité scolaire et au développement de la pensée critique et créative des (futurs) enseignants. En effet, le contexte socio-culturel, toujours en mutation, surtout après l'arrivée et l'intégration des TIC dans l'enseignement, a rendu nécessaire le développement à part les compétences didactiques, des compétences techno-pédagogiques et transversales (collaboratives, intégratives, adaptatives, créatives, ...) pour rassurer un environnement de perfectionnement professionnel. C'est pourquoi, la formation initiale qui doit viser au développement de ces compétences et, de plus, à la qualification des (futurs) enseignants en Grèce est à revoir. En fait, la certification didactique et pédagogique ou la « masterisation » seraient des éventuelles solutions, adoptées désormais par plusieurs systèmes éducatifs en Europe. Dans cette optique, l'Union Européenne, conformément à la logique tracée par les conseils de Bologne et de Lisbonne, a depuis longtemps demandé aux pays membres une augmentation des exigences en qualification qui passe par l'optimisation du niveau de formation et par la prolongation de la durée des études des (futurs)enseignants de manière à pouvoir s'adapter aux environnements éducatifs modernes dénués désormais de stabilité.

En 2004, dans le plan d'action de la Commission européenne dont l'objectif était de promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique et culturelle, un des objectifs spécifiques fixés a conféré un intérêt particulier à l'amélioration de la formation des professeurs de langues –dont le rôle est estimé

crucial dans la création d'une Europe plurilingue et pluriculturelle– ainsi qu'à la diffusion plus dynamique des outils développés pour l'enseignement/apprentissage des langues. Force est de souligner la référence du texte officiel de la Commission, qui date de 2003, au rôle des dispositifs de formation à distance pour « mettre à jour régulièrement les aptitudes linguistiques et pédagogiques » des enseignants des langues. De surcroît, dans le cadre des actions mises en place de 2004-2006, l'élaboration d'un profil pour la formation des enseignants de langues a été envisagée sous forme de *Référentiel* concernant non seulement ses acquis et connaissances dans sa discipline mais aussi ses compétences professionnelles tout en tenant compte des diversités nationales dans le domaine de la formation des enseignants. L'ambition des concepteurs de ce profil était qu'il puisse se servir de guide, d'une « boîte à outils », pour la réforme et l'actualisation des programmes de formation des professeurs de langue(s).

Dans ce contexte et en vue de l'actualisation de la formation, la refonte du Programme d'études –plus humanistes et culturelles que didactiques et pédagogiques– a lieu en 2009 au DLLf. En matière de formation didactique, malgré la diminution des heures d'enseignement obligatoire en faveur de celles offerte en option, nous assistons à des efforts de modernisation des approches et des méthodes didactiques et pédagogiques et surtout à des tentatives d'intégration systématique des TIC dans les enseignements. Cette révision des dispositifs mis à la disposition des étudiants, des compétences didactiques et transversales à développer ainsi que des approches méthodologiques à privilégier semble d'ailleurs être entamée avant la refonte du Programme d'études au FLLf en raison d'une part des exigences de professionnalisation du métier de l'enseignant de FLE et d'autre part de la baisse du niveau langagier en français du public visé.

À la fin du XX^e siècle, dans tous les pays développés, les services s'appuyant sur la technologie –et surtout sur le numérique– ont envahi tous les domaines de l'action humaine et notamment celui de l'activité professionnelle. L'éducation et la formation qui ne sont jamais restées en dehors de l'évolution technologique ne pouvaient que subir les conséquences d'une nouvelle culture numérique et d'une mondialisation du savoir. L'Europe, à son tour, et face au développement de l'autre

côté de l'Atlantique, a vite compris qu'elle devrait investir sur l'informatique, le multimédia et les réseaux de télécommunication ainsi qu'aux politiques de l'intégration des TIC au service de l'éducation pour survivre à ce « nouveau continent » où tout le monde vit connecté sur le Net. Or, vers la fin des années 1990, malgré le rythme accéléré du développement de l'équipement informatique dans les entreprises et les services des plusieurs pays européens, les données chiffrées révélaient un décalage remarquable entre les européens et les américains par rapport à l'insertion des nouvelles technologies dans leur vie privée. Nombreux sont ceux qui ont interprété ce faible usage des TIC par les européens en évoquant non seulement les raisons socio-culturelles et économiques mais aussi le relatif échec des systèmes d'enseignement et de formation qui, en raison d'une sorte de conservatisme, n'ont pas réussi à évoluer les mentalités concernant le nouveau rapport de l'homme avec l'information et le savoir et les nouveaux modes d'accès au savoir dans le monde de demain. A cette fin du siècle, toutes les institutions politiques européennes invitent ses états membres à ouvrir de nouvelles perspectives socio-économiques par l'intégration efficace des TIC au service de l'enseignement de qualité en espérant plus d'efficience et d'efficacité dans leurs systèmes éducatifs. C'est dans cette perspective de rendre l'éducation tout au long de la vie le moteur d'une économie compétitive dans une société solidaire et harmonieuse qu'est lancé, en 2001, par le Conseil de l'Europe, le plan d'action *eLearning* en complément de l'action globale *eEurope*. Dans les textes où s'inscrivent les priorités des actions, il est question d'une formation qui dépasse la vision technocentrique de l'utilisation des TIC à des fins éducatives et qui favorise la combinaison des séquences d'apprentissage autonome et en groupe ainsi que celles de travail présentiel et à distance. De surcroît, l'idée de l'informatique en tant qu'objet d'apprentissage autonome s'abandonne progressivement et les TIC deviennent plutôt un outil de l'ensemble des disciplines.

Dans le système éducatif grec, ces deux conceptions, les TIC en tant qu'objet d'apprentissage et les TIC en tant qu'outil d'accès au savoir pour toutes les disciplines, coexistent jusqu'aujourd'hui dans les Programmes d'études du primaire et du secondaire même si la perspective d'une utilisation horizontale et transversale

des TIC apparaît en Grèce avec presque dix ans de retard (en 1997) avec le projet-pilote *Odyssée* dont un des objectifs était la formation des enseignants sur l'intégration des TICE. De plus, les stratégies d'intégration des TIC en éducation mises en œuvre en Grèce dans la première décennie du XXI^e ont visé à la fois à l'amélioration de l'infrastructure à toutes les structures éducatives et à la formation des enseignants sur l'intégration des TIC dans leurs pratiques didactiques. Il s'agit des actions qui ont abouti à une augmentation considérable du nombre des salles informatiques équipées et connectées sur Internet et des professeurs formés à l'usage des outils informatiques. Or les données chiffrées publiées par *European Schoolnet*⁹⁷ en 2013 révèlent un écart considérable entre la situation de notre pays et celle des pays développés en Europe concernant la présence du numérique dans le processus éducatif des écoles primaires et secondaires grecques. En effet, un grand nombre des enseignants en Grèce considère le manque d'équipement approprié comme élément décisif pour le non recours aux TIC dans leurs enseignements. Force est de constater toutefois que les difficultés d'accès à Internet n'existent plus, surtout après les années 2010, vu la généralisation de connexion à haut débit aux établissements éducatifs et la banalisation des appareils numériques dit nomades ce qui nous amènent à chercher à des facteurs d'ordre didactique et pédagogique le moindre recours des enseignants grecs aux TICE. Les résultats des données quantitatives d'*Eurydice* de 2013 à ce sujet sont d'ailleurs révélateurs : la disposition de l'équipement technologique ne suffit pas pour assurer l'exploitation pédagogique des outils numériques, la formation techno-pédagogique du personnel enseignant étant absolument indispensable. En effet, pour rendre l'enseignement efficace, la question n'est pas d'ajouter les technologies aux pratiques pédagogiques comme un simple outil d'enrichissement du matériel didactique ; il faut que des environnements numériques innovants et renforçant la participation soient créés et exploités en vue d'une participation active, créative et critique des apprenants. La formation des (futurs)enseignants doit donc aller au-delà des compétences techn(olog)iques et leur permettre de repenser les approches didactiques et

⁹⁷ Les données chiffrées sont disponibles sur http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9be81a75-c868-4558-a777-862ecc8162a4&groupId=43887

pédagogiques. Pour ce faire, un référentiel pour mieux accompagner le développement des ressources et des contenus de formation ainsi qu'un *Portfolio* des compétences techno-pédagogiques sont absolument indispensables de manière que les connaissances techn(olog)iques ne restent pas lettre morte.

Dans l'enseignement supérieur la situation est analogue : l'équipement des laboratoires et l'infrastructure des télécommunications évoluent surtout après les années 2000, les enseignants sont de plus en plus familiarisés avec les outils technologiques, au moins les plus répandues, des politiques d'intégration des TIC dans les activités de recherche, la formation et l'administration sont mises en place dans tous les établissements universitaires dans les pays développés. Et pourtant, nombreuses enquêtes soulignent les résistances des enseignants du supérieur à recourir aux TICE, soit pour des raisons d'ordre techn(ologi)ques (l'équipement technologique ne correspond pas toujours aux besoins de leurs enseignements, ils ne maîtrisent pas suffisamment les logiciels éducatifs, ...) soit pour des raisons pédagogiques (ils ne sont pas persuadés de la plus-value éducatives des outils technologiques, les cours devraient être dispensés exclusivement en présentiel pour des raisons pédagogiques, ...). Dans ce contexte, des nombreux projets d'intégration des TIC à des fins éducatives ont été lancés dans les établissements de l'enseignement supérieur qui –même souvent dépourvu d'une évaluation systématique– ont permis aux responsables d'en tirer des résultats importants aussi bien au niveau institutionnel et organisationnel qu'au niveau techno-pédagogique. La plupart de ces projets expérimentaux ont abouti à des conclusions intéressantes et ont souligné le fait que les TIC doivent se mettre au service de l'enseignement non seulement pour enrichir les cours proposés en amphithéâtre (p.ex. visualisation du matériel par vidéoprojecteur) mais aussi pour proposer des cours en ligne soit en présentiel enrichi ou amélioré (formation assurée par l'enseignant surtout en présence, alternance des sessions et des activités en présentiel et à distance, communication en ligne synchrone ou asynchrone,...) soit en présentiel quasi-inexistant ou exclusivement à distance (l'essentiel de la formation dispensés via une plate-forme d'enseignement à distance, la plupart des activités proposées en ligne, ...). En effet, l'évolution de la technologie –surtout la banalisation de connexion à

haut débit– amène à de nouveaux usages des TIC –souvent en dehors de classe– ainsi qu’à de nouveaux modes de communication, de collaboration et d’interaction. Ce qui implique une redéfinition des rôles des principaux acteurs de l’enseignement (enseignants et étudiants) et en même temps une rénovation des démarches didactiques et pédagogiques. C’est l’époque où le potentiel des outils participatifs (chat, forum, téléconférence, messagerie instantanée,...) vient s’ajouter à la communication asynchrone par messagerie électronique (email) pour donner une nouvelle dimension spatiotemporelle à l’acte de l’enseignement et de l’apprentissage et ouvrir des nouvelles perspectives aux modes de transmission du savoir (tutorat, accompagnement individualisé, auto-formation, ...). Au bout de ces recherches, plusieurs spécialistes et chercheurs ont essayé de proposer une typologie d’usages (ou scénarii) des TIC à des fins pédagogiques qui ont servi de guide pour des projets ultérieurs. Un des plus connues parmi ces typologies c’est celle proposée par Bibeau en 2003 qui a proposé 7 catégories d’usages :

- Télé-correspondance
- Édition et publication
- Recherche et gestion documentaire
- Collecte, partage d’information
- Résolution de problème
- Apprentissage, étude et formation à distance
- Projets thématiques et transdisciplinaires

D’autres recherches-actions sont allés plus loin et ont essayé de définir les compétences requises pour la réussite d’un projet d’intégration des TIC dans l’enseignement supérieur en fonction du type d’usage adopté. Un des multiples référentiels des compétences proposés durant les premières années des expérimentations, celui de Haeuw et al., publié en 2001, concerne tous les acteurs qui s’impliquent à un tel projet (chef/s de projet, enseignants, étudiants, personnel administratif/technique) et sont regroupés en 4 grandes catégories :

- communiquer, coopérer
- organiser, gérer
- créer, produire des outils et des services
- se documenter.

Il est à noter que selon le référentiel en question chaque acteur mobilise des compétences de nature différente en fonction du type (*scenario*) de recours aux TIC adopté ; de surcroît, plus le dispositif prévoit un enseignement à distance, plus les TIC sont utilisées et plus de compétences avancées sont exigées. Enfin, selon les auteurs de cet outil de référence le savoir-être a une place aussi importante que le savoir-faire en situation de formation universitaire ce qui révèle une approche bien moins technocentrique que dans le passé.

La première exploitation de la technologie pour assurer un enseignement audiovisuel, en présentiel mais aussi à distance, remonte aux années 1930 quand, aux États-Unis, l'enseignement à distance via le téléviseur est venu succéder l'enseignement par correspondance. Depuis, plusieurs tentatives d'utilisation de la télévision en tant qu'outil d'enseignement et de formation ont vu le jour même avant l'arrivée massive de la télévision dans les foyers, dans les années 1960, et l'attitude positive des enseignants, surtout de langues étrangères, envers la méthodologie audiovisuelle. Certains technophiles ont vu à la télévision ainsi qu'aux outils multimédias un moyen de bouleversement du système d'enseignement et de formation grâce surtout au faible investissement qu'elles requièrent des enseignants. Or, malgré plusieurs tentatives de création des télévisions scolaires et de diffusion d'émissions éducatives, la télévision n'a pas pu s'intégrer de manière systématique dans les pratiques d'enseignement. Les spécialistes mais aussi les enseignants du terrain ont vite rendu compte que l'enseignement par l'écran de la télévision présentait des contraintes (programmes fixes, horaires de diffusion imposés, impossibilité d'adaptation à son public d'apprenant,...) et que la télévision ne pouvait pas satisfaire les exigences d'une pédagogie efficace, active et motivante d'autant plus que les programmes éducatifs diffusés étaient souvent présentés de façon très scolarisée et artificielle. De plus, ces programmes n'étaient presque jamais suivis des pistes d'exploitation ni d'une formation adéquate des enseignants.

Quelques années plus tard, en 1980, c'est le micro-ordinateur, avec ses périphériques multimédias (disquette, CD rom, DVD rom, ...) qui vient offrir plus d'interactivité que la télévision et permettre à l'utilisateur une certaine participation active. Il faut toutefois attendre les années 1990 pour que l'*ordinateur multimédia*

devienne un outil technologique abordable dans la plupart des pays développés. Il ne s'agit pas d'une simple évolution de la technologie mais d'une véritable révolution qui allait influencer tous les secteurs de la vie personnelle et professionnelle et ouvrir de nouvelles pistes d'exploitation de la technologie dans l'éducation. En même temps, un long débat sur la question de l'alphabétisation numérique commence et une nouvelle éducation aux médias devient indispensable. Dans le domaine de l'éducation, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), sous l'influence du courant béhavioriste, voit l'usage de l'ordinateur en tant qu'un « tuteur » qui, grâce à des logiciels appelés didacticiels, peut guider l'apprenant souvent à la place de l'enseignant. Or l'interactivité est souvent limitée à une interactivité fonctionnelle (boutons, menus défilants, réponses automatiques,...) qui n'offre pas de grandes possibilités d'intervention à l'apprenant. De l'autre côté, comme on entre dans l'ère de l'approche constructiviste, il y a des chercheurs et des spécialistes qui voient l'ordinateur et sa puissance comme un artefact matériel susceptible d'aider à organiser et à construire la connaissance. L'apprenant peut donc acquérir la connaissance à condition qu'il devienne lui-même concepteur de la programmation de l'information qui sera ensuite stocké à la machine. Dans ce contexte, l'usage éducatif de l'ordinateur à l'époque se limite à une appropriation de l'usage de l'outil sans soin du développement de la réflexion critique des apprenants. Les enseignants, quant à eux, adoptent très souvent des démarches traditionnelles et utilisent l'ordinateur pour enrichir leur enseignement magistral par des présentations numériques multimédias.

Nous devons attendre les dernières années du XX^e siècle avec l'arrivée du célèbre *World Wide Web* pour vivre la vraie révolution de l'usage de l'informatique. Cette possibilité de consulter des pages numériques diffusées à Internet mais aussi de créer ses propres pages web a vite changé la réalité de classes et a ouvert de nouvelles perspectives au partage du savoir, à la communication à distance et, par conséquent, à l'enseignement à distance. De nouveaux dispositifs ont été développés au sein des institutions d'enseignement et de formation en vue d'offrir des environnements d'enseignement en ligne (plate-formes LMS) qui, grâce à la massification de connexion internet, sont devenus des outils précieux et

indispensables pour un enseignement qui dépasse les contraintes spatiotemporelles d'un cours classique en classe ou en amphithéâtre. Qui plus est, d'autres technologies et de nouveaux services numériques comme les systèmes de téléconférence, les pages web participatives, les réseaux sociaux se sont mis à la disposition des enseignants et ont ouvert de nouvelles horizons aux approches méthodologiques adoptées dans des environnements numériques d'enseignement/apprentissage.

PARTIE II

LES EFFORTS DE MISE À NIVEAU DE LA FORMATION DIDACTIQUE DES ÉTUDIANTS-FUTURS ENSEIGNANTS DU DLLF DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES PAR INTÉGRATION DES TICE : DÉFIS ET APPORTS

INTRODUCTION DE LA PARTIE II

Dans cette partie, nous faisons, dans un premier temps, une brève présentation de la situation en formation didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE au DLLf. Plus précisément, cette présentation est focalisée sur les efforts entrepris pour une intégration efficace d'outils numériques dans les deux modules obligatoires de Didactique du FLE offerts en 4^e année d'études. C'est dans le cadre de ces efforts d'innovation qu'est présenté, par la suite, notre projet d'expérimentation qui nous a permis d'examiner les potentialités didactiques et pédagogiques de l'intégration des TICE et leur impact sur le développement des compétences chez les sujets de notre recherche (ceux qui ont suivi les modules en présentiel et ceux qui ont suivi un parcours exclusivement à distance).

Dans un deuxième temps, est présentée la recherche effectuée à la suite de l'innovation entreprise : la problématique, les méthodes, les échantillons, les corpora de notre recherche.

La troisième partie de ce chapitre est consacrée aux résultats des analyses de notre recherche –quantitative et qualitative– concernant l'intégration des trois outils technologiques suivants en formation didactique des étudiants :

- la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*,
- la visioconférence et
- le wiki.

CHAPITRE 1 : Efforts de renouveau de la formation didactique au DLLf de l'Université d'Athènes par intégration des TIC

Le Programme d'études en vigueur⁹⁸ au DLLf propose 40 modules pour l'obtention du *Diplôme de Langue et Littérature françaises* (bac+4), dont 33 modules obligatoires et 7 modules obligatoires à option. La formation en didactique paraît insuffisante : deux modules consacrés à la formation des étudiants en didactique pour la dernière année de leur cursus même si « les perspectives d'emploi de la grande majorité des diplômés du Département s'ouvrent, à l'époque, à l'enseignement » (Proscolli, 2008 : 28). Pour les deux modules obligatoires de Didactique du FLE *Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues* (désormais AMEL) et *Les Paramètres de l'enseignement des langues* (désormais PEL) sont prévues, pour chacun d'entre eux, 4h de cours magistraux/théoriques (désormais CM) et 2h de Travaux Dirigés (désormais TD). De plus, parmi les cours optionnels, deux nouveaux modules qui visent le développement de compétences technologiques des étudiants et les possibilités d'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE sont proposés dans le cadre du projet *Réforme des Programmes d'études*⁹⁹ : « Exploitation pédagogique des TIC en classe de langue » et « Exploitation des TIC pour la conception de matériel didactique destiné à l'enseignement des langues étrangères ».

1.1. Exploitation des TIC en formation universitaire : état de la situation en 2009-2010

Comme il a été déjà signalé, au cours des dernières années, le développement des moyens numériques, suivi d'une progression remarquable de la connexion haut débit à domicile, a considérablement favorisé la communication/collaboration à distance entre les acteurs de la formation à savoir les enseignants et les étudiants.

⁹⁸ Année universitaire 2009-2010.

⁹⁹ Il s'agit d'un projet entamé en 2004, subventionné par le *Programme opérationnel de Formation initiale et professionnelle* (Caisse européenne sociale) exigeant l'introduction obligatoire de nouveaux objets d'études.

Cette nouvelle réalité a poussé la quasi-totalité des établissements universitaires de même que le DLLf à chercher à intégrer activement certains outils technologiques à la formation de leurs étudiants, surtout des plates-formes d'enseignement en ligne asynchrone pour proposer des formations mixtes¹⁰⁰. Pour le cas du DLLf, nombreux sont les enseignants qui ont profité de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*¹⁰¹ pour enrichir leurs cours en mettant à la disposition des étudiants des documents de divers types et formats. Dans le tableau qui suit, on peut voir les données chiffrées concernant l'usage de la plate-forme dans le DLLf¹⁰² :

Tableau 1 : Usage de <i>e-Class</i> au DLLf (Année universitaire 2008-2009)			
	Modules proposés dans le programme d'études	Modules non proposés dans le programme d'études	Modules Master
Enseignants	8	1	0
Apprenants/Étudiants	675	112	0
Visiteurs	0	0	0
Désactivés	1	0	0
Accès contrôlé	2	0	0
Accès libre	3	1	0
Accès interdit	11	0	0

Il est à noter que malgré l'augmentation quantitative repérée, les enseignants-usagers de *e-Class* se limitent souvent à une simple mise en ligne de documents qui doivent par la suite être consultés par les étudiants, sans toutefois tenter d'exploiter les autres fonctionnalités de la plate-forme numérique (forum, chat, exercices, échange des fichiers, ...). C'est exactement cet écart entre les fonctionnalités offertes par la plate-forme et les usages faits lors des cours qui a poussé la responsable en Didactique du DLLf de l'année universitaire 2009-2010 de décider une intégration plus approfondie de certains outils technologiques offerts par la plate-forme *e-Class*.

¹⁰⁰ Le mode d'apprentissage mixte ou hybride (blended learning) désigne l'utilisation conjointe de l'enseignement à distance (e-Learning) et du mode classique d'apprentissage (en présentiel).

¹⁰¹ Il s'agit d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne et de travail collaboratif (ou LMS : Learning management system), open source sous licence *GPL* administrée par l'équipe *OpenEclass* de l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes et soutenue par le réseau universitaire *GUnet*.

¹⁰² Ces données concernent l'année universitaire 2008-2009.

1.2. Intégration de nouveaux outils technologiques en formation didactique

Des démarches innovantes dans la formation des étudiants en didactique du FLE sont également mises en place dans le but de dépasser une vision *technocentrique* d'exploitation des outils technologiques d'enseignement et opter pour une vision plutôt techno-pédagogique dans le but d'offrir aux étudiants des environnements qui favorisent l'apprentissage actif. Il s'agit d'un véritable changement de paradigme : ne plus mettre l'accent sur l'enseignement mais sur l'apprentissage. Ainsi, plutôt que sur un usage simpliste et rudimentaire des outils technologiques, l'attention devrait porter sur de nouveaux outils numériques qui ouvriraient de nouvelles possibilités d'apprentissage et qui permettraient aux enseignants d'essayer des nouvelles pistes d'exploitation des technologies au profit des étudiants. Pour la responsable des deux modules de formation en didactique, l'objectif était d'offrir un mélange de dispositifs d'enseignement, présentiel, mixte et à distance, et pouvoir enfin observer et analyser l'impact de certains outils technologiques dans ces différents contextes didactiques et pédagogiques, et plus précisément pour ce qui est des stratégies d'apprentissage et des performances des étudiants telles qu'elles pourraient se refléter dans leurs résultats de notation semestriels.

Dans cette perspective, à partir de l'année universitaire 2009-2010, sont proposés de nouveaux dispositifs d'enseignement en ligne, accessibles à l'ensemble des étudiants qui suivent les cours en présentiel. Parallèlement à ces cours, un parcours exclusivement à distance assuré par un dispositif d'enseignement à distance, alias de téléenseignement, est proposé aux étudiants ayant accompli leur cursus sans toutefois réussir l'examen final, pour leur offrir la possibilité de communication et de collaboration non seulement asynchrones mais également synchrones. Le choix de ces outils est fait par la responsable des modules de Didactique en fonction des caractéristiques et des fonctionnalités offertes qu'elle a estimées extrêmement appropriés à la formation mixte et/ou à distance ainsi qu'aux contenus des deux modules de la formation en didactique des langues.

Cette initiative d'intégration de nouveaux outils technologiques durant les deux semestres est prise dans une perspective d'optimisation et de professionnalisation

des études puisqu'elle donnerait l'occasion d'élargir la gamme des outils technologiques qu'on essayait d'intégrer dans la formation des étudiants avec un double objectif : d'une part reconsidérer les approches didactiques et pédagogiques dans une optique de co-construction des connaissances et de co-développement de compétences didactiques et d'autre part familiariser les étudiants avec les TIC et faire en sorte qu'ils développent des compétences technologiques indispensables au marché du travail.

Dans le cadre de notre projet d'expérimentation, nous avons alors décidé d'intégrer dans l'enseignement des deux modules en Didactique, à part l'outil « documents » largement utilisé depuis 2003, de nouveaux outils technologiques, pas encore exploités de façon organisée :

- conversation (chat)
- forum
- groupes d'utilisateurs
- liens
- glossaire
- échange de fichier
- devoir
- exercices (tests à ligne à items clos et réponses automatiques)
- parcours d'apprentissage.

Or, faute de ressources humaines¹⁰³, il nous serait presque impossible d'accomplir toutes les tâches exigées par un tel projet : surveiller le bien fondé des aspects didactiques et pédagogiques à enseigner (modes de présentation, activités de repérage et d'application), gérer les démarches administratives, garantir les points techniques (à noter que nous étions censés apprendre à utiliser parfaitement durant deux semestre d'études tous ces outils technologiques tout en encadrant les étudiants pour répondre à leurs problèmes d'utilisation défectueuse) et pouvoir en même temps observer, analyser et mesurer l'impact de chacun d'entre eux aux éventuelles performances des étudiants en Didactique de FLE, telles que nous les avons conçues avant de mettre en place ce projet.

¹⁰³ Un projet d'intégration d'outils technologiques, qu'il soit de façon synchrone ou asynchrone, exige une préparation à long terme, un travail en équipe, des ressources humaines et financières. Dans notre cas, il n'y avait que les deux réalisateurs du projet qui avaient en même temps le rôle des tuteurs et celui du personnel administratif.

Nous avons ainsi focalisé notre projet d'expérimentation sur certains outils de la plate-forme *e-Class* parmi ceux que nous avons utilisés dans les deux modules de Didactique

- Documents
- Forum
- Chat
- Exercices en ligne (Test en ligne)

et à deux outils technologiques puisés à des fournisseurs extérieurs au Département¹⁰⁴ :

- le wiki et
- la plate-forme de visioconférence/téléenseignement.

1.2.1. Exploitation de nouvelles fonctionnalités de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*

Pour le module AMEL (premier semestre de l'année universitaire 2009-2010), nous avons essayé d'intégrer de façon plus systématique d'autres fonctionnalités de la plate-forme *e-Class* à part l'outil *Documents* (voir 3.1) dans le but d'enrichir les cours en présentiel et de répondre aux nouveaux besoins d'enseignement/apprentissage ainsi qu'au nouveau profil d'étudiant à l'ère numérique. Nous avons ainsi incité tous les étudiants, ceux qui suivaient les cours en présentiel de même que ceux du cours à distance, à s'y connecter régulièrement non seulement pour consulter les documents mis en ligne et censés être étudiés dans le cadre de leur formation, mais aussi pour participer à une *vie numérique d'apprentissage* en utilisant tous les outils disponibles sur *e-Class* : annonces, fora, conversations (chat), tests en ligne, partage de documents, devoir à déposer en ligne.

Les résultats de cette tentative seront présentés de manière plus détaillée dans le chapitre 3.1 mais il nous paraît intéressant de souligner dès maintenant l'accueil

¹⁰⁴ En raison des fonctionnalités plus élaborées qu'ils assuraient.

très favorable de la part de la majorité des étudiants du DLLf en 4^e année d'études. Le nombre des visites du module en ligne, pendant les 4 mois du projet (voir tableau 2) est révélateur de cet accueil positif : les étudiants visitent régulièrement la plateforme et restent connectés pour plusieurs heures au moins pour consulter les contenus du cours ; or certains d'entre eux vont participer activement à cette *vie numérique d'apprentissage*¹⁰⁵.

Tableau 2 : Nombre des connexions sur e-Class pour le module AMEL (Année universitaire 2009-2010)¹⁰⁶					
	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	TOTAL
Nombre d'inscrits	135	169	169	169	169
Nombre des connexions	9256	23887	19987	19545	72675
Durée des connexions (en heures)	130	495	485	540	1650

1.2.2. Organisation d'un module à distance par exploitation de la visioconférence

À part les outils d'enseignement en ligne qui permettent l'enrichissement des cours offerts en présentiel, nous avons pensé utiliser un outil d'enseignement à distance qui permettrait la diffusion de cours en ligne de manière synchrone. Un tel outil permettrait de remplacer les cours magistraux/théoriques et les TD des modules de Didactique réalisés en amphithéâtre et/ou en salle de cours de la Faculté (donc en présentiel) par des enseignements à distance que les étudiants qui avaient des empêchements pour diverses raisons (professionnelles, de résidence éloignée...) pourraient suivre de chez eux. Il est à noter que la visioconférence était l'outil qui a attiré notre attention surtout pour les contenus du module AMEL, un module qui focalisait plus sur des notions théoriques et aux méthodologies de l'enseignement de langues, ce qui exigeait moins de travail pratique que le module PEL.

¹⁰⁵ Aux résultats présentés les visites des deux enseignants/tuteurs du module ne sont pas comptées.

¹⁰⁶ Ces données ont été fournies par le web-compteur automatique de e-Class.

Vu que la plate-forme *e-Class* n'offrait pas à l'époque parmi ses outils proposés cette possibilité, une recherche sur des outils de téléenseignement/visioconférence était indispensable. Nous avons opté pour l'utilisation d'une plate-forme de téléenseignement/visioconférence gratuite, disponible sur le site *www.wiziq.com*, qui, conformément aux 3 critères de caractéristiques des outils de communication (Mangenot, 2006 : 29), nous permettait

- des échanges synchrones (chronologie) et
- une présentation des contenus d'enseignement sous divers formats (modalité),
- le tout en interaction avec les participants qui pourraient échanger avec nous et entre eux (structure d'échanges), soit pour élucider des notions et des pratiques méthodologiques, soit pour exposer leurs propres points de vue, soit enfin pour présenter leurs devoirs.

Cette possibilité de suivre des cours exclusivement à distance, en mode d'enseignement synchrone, a été donnée pour la première fois aux étudiants de DLLf et ceci dans le cadre de la formation didactique. En effet, l'idée nous était venue après avoir constaté qu'un grand nombre d'étudiants ne pouvait pas suivre les cours en présentiel, ce qui était souvent la cause de leur échec aux examens. Une recherche effectuée auprès des étudiants a relevé que certains d'entre eux ne pouvaient pas suivre régulièrement les cours en présentiel pour diverses raisons :

- ils avaient des problèmes de déplacement (ils habitaient loin de la faculté, les grèves les empêchaient souvent de se déplacer)
- ils avaient des engagements professionnels (ils travaillaient à mi ou à plein temps) ou personnels (mariés, avec des enfants)
- ils se trouvaient à l'étranger dans le cadre d'un projet Erasmus
- ils avaient accompli leur cursus académique et étaient rentrés chez eux en province sans avoir la possibilité financière de prolonger la location de logement.

Nous avons ainsi pensé que la formule d'une formation à distance, de façon synchrone et asynchrone, leur permettrait de suivre les cours, de réaliser les activités obligatoires en ligne et de réussir ainsi leur module. Par ailleurs, cette initiative d'enseignement par visioconférence, donc synchrone, nous permettrait d'analyser les conditions de réussite d'un programme de formation en ligne et de réfléchir sur les contraintes posées ainsi que sur l'investissement humain nécessaire. Pour ainsi dire, il serait pour nous une occasion de formuler le tableau de bord/cahier de charge d'un module de formation en Didactique du FLE offert exclusivement à distance ou, au moins, de façon mixte dans un contexte d'hybridation de l'enseignement / apprentissage. Pour cette raison, il fallait observer si l'environnement proposé pour les cours à distance, le mode de travail prévu, les aides matérielles et humaines fournies et les outils de communication/collaboration proposés représentaient un ensemble adéquat pour une formation initiale au point même de remplacer les cours en présentiel.

Organisation des cours à distance

Avant le début des cours du semestre, une lettre d'information¹⁰⁷ concernant l'offre des cours à distance a été envoyée à tous les étudiants inscrits au module AMEL sur *e-Class*¹⁰⁸.

87 étudiants ont demandé de s'inscrire aux cours à distance mais nous avons décidé, pour des raisons tant organisationnelles que pédagogiques, de limiter sa fréquentation à 68 étudiants, le choix étant fait à partir de certains critères (année d'inscription¹⁰⁹, contraintes de déplacement, situation de famille, ...).

Déroulement des cours à distance

Pour le semestre en question¹¹⁰, tant pour les CM que pour les TD du module, 28 cours ont été proposés à raison de 2 heures chacun (selon un rythme de deux cours

¹⁰⁷ Voir Annexe 1.

¹⁰⁸ Au total 169 étudiants se sont inscrits sur la plate-forme *e-Class* pour suivre le module AMEL parmi lesquels seuls 107 se sont présentés à l'examen final.

¹⁰⁹ Le module à distance a été proposé exclusivement aux étudiants qui venaient d'accomplir leur cursus de formation l'année précédente (4^e année d'études ; année d'inscription : 2005).

¹¹⁰ 7^e semestre de l'année universitaire 2009-2010

par semaine), qui ont duré du début du mois d'octobre 2009 jusqu'à la fin du mois de janvier 2010.

Le programme précis des enseignements à distance a été comme suit :

- 1^{er} cours (CM) : mercredi le 7 octobre 2009¹¹¹ (20h00-22h00)
- 2^e cours (TD) : jeudi le 8 octobre 2009 (20h30-22h00)
- 3^e cours (CM) : mercredi le 14 octobre 2009 (20h30-22h00)
- 4^e cours (TD) : jeudi le 15 octobre 2009 (21h00-22h30)
- 5^e cours (CM) : mercredi le 21 octobre 2009 (20h00-21h30)
- 6^e cours (TD) : jeudi le 22 octobre 2009 (20h30-22h00)
- 7^e cours (CM) : mardi le 27 octobre 2009 (21h00-22h30)
- 8^e cours (TD) : jeudi le 29 octobre 2009 (21h00-22h30)
- 9^e cours (CM) : mercredi le 2 novembre 2009 (21h00-23h00)
- 10^e cours (TD) : jeudi le 3 novembre 2009 (21h00-23h00)
- 11^e cours (CM) : mercredi le 11 novembre 2009(22h00-23h30)
- 12^e cours (TD) : jeudi 12 le novembre 2009 (21h45-23h15)
- 13^e cours (CM) : mercredi le 18 novembre 2009 (20h00-22h00)
- 14^e cours (TD) : jeudi le 19 novembre 2009 (20h30-22h00)
- 15^e cours (CM) : mercredi le 25 novembre 2009 (20h30-22h00)
- 16^e cours (TD) : vendredi le 27 novembre 2009 (21h00-22h30)
- 17^e cours (CM) : mercredi le 2 décembre 2009 (20h00-21h30)
- 18^e cours (TD) : jeudi le 3 décembre 2009 (20h30-22h00)
- 19^e cours (CM) : mardi le 8 décembre 2009 (21h00-22h30)
- 20^e cours (TD) : jeudi le 10 décembre 2009 (21h00-22h30)
- 21^e cours (CM) : mercredi le 16 décembre 2009 (21h00-23h00)
- 22^e cours (TD) : jeudi le 17 décembre 2009 (21h00-23h00)
- 23^e cours (CM) : mardi le 12 janvier 2010 (22h00-23h30)
- 24^e cours (TD) : mercredi le 13 janvier 2010 (21h45-23h15)
- 25^e cours (CM) : jeudi le 14 janvier 2010 (19h45-21h15)
- 26^e cours (TD) : jeudi le 14 janvier 2010 (21h45-23h15)
- 27^e cours (CM) : mercredi le 20 janvier 2010 (21h45-23h15)
- 28^e cours (TD) : jeudi le 21 janvier 2010 (21h45-23h15)

Mise en œuvre des cours à distance

Pour les deux premiers cours du module à distance l'outil *téléconférence (chat)* de la plate-forme *e-Class* a été utilisé. Il s'agit d'un outil de communication synchrone avec

¹¹¹ Ce premier cours s'est répété le mercredi 8 avril pour les étudiants qui, pour des raisons techniques ou autres, n'ont pas pu suivre le cours du vendredi 27 mars.

lequel les étudiants étaient plus familiarisés et qu'ils avaient utilisé dans le cadre d'autres modules du DLLf mais aussi dans leurs pratiques quotidiennes. Par conséquent, il serait moins compliqué pour eux d'utiliser pour ces premiers cours du module en ligne cet outil simple intégré dans la plate-forme *e-Class* qui n'offrirait toutefois qu'une communication écrite synchrone par chat.

Avant le 1^{er} cours du module en ligne a été envoyé aux étudiants concernés le message suivant :

Notre première « rencontre virtuelle » aura lieu mercredi le 7 octobre à 20h et durera environ 2 heures.
Pour ce premier cours, nous utiliserons la « téléconférence », outil offert par la plate-forme *e-Class* (menu à gauche) qui sera activé quelques moments avant le début du cours.
Dans le cadre de ce cours, vous seront présentés

- les notions de base sur les compétences générales et communicatives définies dans le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (désormais CECR)
- les instructions concernant le Contrôle Continu du module
- des Tables de Matières de divers manuels de FLE ainsi que les différents types de présentation de leurs contenus.

Pour vous permettre de mieux vous préparer, des documents sont déjà à votre disposition sur *e-Class*. Nous vous proposons de les consulter avant notre rencontre virtuelle..
Rendez-vous virtuel, le mercredi 7 à 20h0 !
Argyro Proscolli
Stélios Markantonakis

Or, à partir du 3^e cours, la plate-forme d'enseignement en ligne¹¹² synchrone qui permettait la création de classes virtuelles a été utilisée. Avant le début des cours à distance sur cette plate-forme, la procédure d'inscription a été envoyée par le message qui suit :

Pour pouvoir suivre le 3^e cours en ligne, mercredi le 14 octobre, il faut :

- visiter le site www.wiziq.com et créer son compte
- une fois son compte créé, visiter la page <http://www.wiziq.com/tutorsession/detail.aspx?id=ABFA5C75D46F4AADB7C8AD487940AD69> et cliquer sur "yes I'm already a member sign in"
- se connecter (en utilisant son mot de passe et mot d'utilisateur - username et password)
- une fois connecté, cliquer sur "Launch class"

ça y est, vous allez voir combien de temps vous reste jusqu'au moment du lancement de la séance. ???
Rendez-vous virtuel, le mercredi 14 octobre à 20h30 !
Argyro Proscolli
Stélios Markantonakis

¹¹² La plate-forme qui a été utilisée était celle de *Wiziq*, disponible en ligne à l'adresse électronique www.wiziq.com et offerte à cette époque-là gratuitement pour des raisons éducatives.

Un message analogue qui informait les étudiants sur les jours et l'heure du cours ainsi que sur son contenu leur était adressé avant chaque rencontre en ligne en leur donnant le lien qu'ils devraient suivre pour se connecter à la classe virtuelle :

Le 3^e cours aura lieu mardi le 28 avril, de 20h30 à 22h00.

Dans le cadre de ce cours, on va travailler sur le texte *Qu'est-ce qu'on fera*. Pour mieux vous préparer, ce 1^{er} texte est déjà à votre disposition sur le wiki (<http://didactique.pbwiki.com>). Je vous propose de le visiter et d'essayer de repérer les compétences au développement desquelles ce document se prête.

Cliquer sur le lien suivant pour accéder à notre classe virtuelle :

<http://www.wiziq.com/tutorsession/detail.aspx?id=ADFB32E0C3A4FE0BA29EB00BEEEDB43>

A mardi,

Argyro Proscollì

Stélios Markantonakis

1.2.3. Intégration du wiki en formation didactique des étudiants

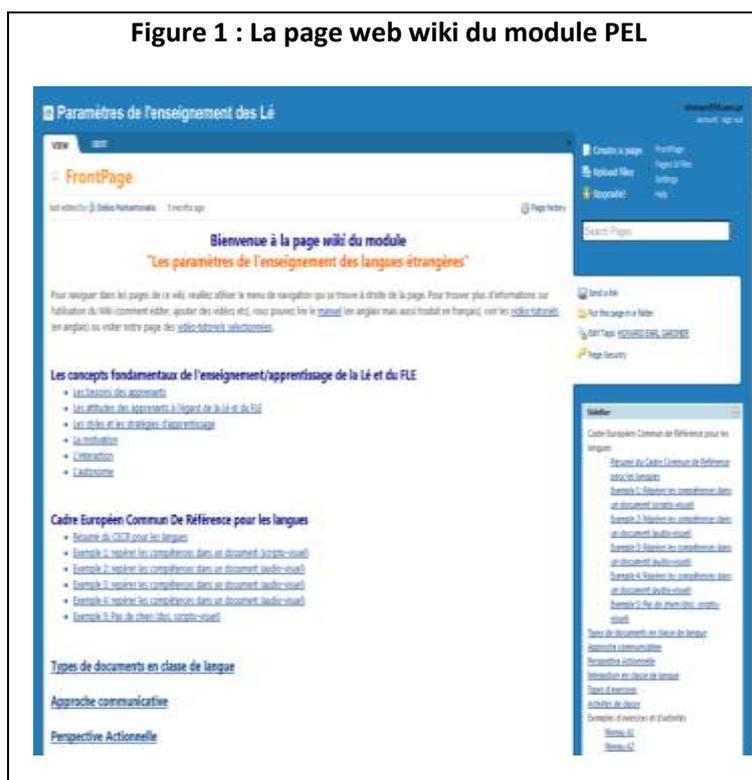
Parmi les outils proposés par la plate-forme *e-Class*, celui du wiki avait attiré notre intérêt pour sa valeur didactique et nous avons décidé de l'intégrer au projet d'exploitation des TIC en formation didactique. Cet outil pourrait être utilisé directement sur la plate-forme *e-Class*, or, après les premiers essais et expérimentations, nous avons vite constaté, qu'il serait préférable d'opter pour une plate-forme spéciale pour la création de pages wiki. Ce type de plate-forme était gratuit, plus facile à gérer¹¹³, offrait plus de fonctionnalités aux utilisateurs et, par conséquent, nous pourrions mieux la gérer et l'intégrer dans les enseignements. C'est pourquoi, pour le projet de création et d'enrichissement des pages wiki, nous avons opté pour un système externe au système *LMS* de *e-Class*. L'idée consistait à inviter les étudiants à rédiger des textes sur la page wiki de façon individuelle ou collaborative et/ou d'interagir sur les textes déjà mis en ligne pour enrichir et améliorer le contenu de la page. Cela permettrait non seulement une application active et créative des connaissances mais aussi une approche d'enseignement/apprentissage collaborative.

¹¹³ Grâce surtout au système éditeur *wysiwyg* qui permet aux néophytes de s'y prendre plus facilement.

La problématique à l'origine de ce choix était la suivante : en intégrant cet outil de co-construction d'un savoir collectif dans un contexte de formation en présentiel enrichi, on pourrait proposer de nouveaux modes d'enseignement susceptibles d'ouvrir de nouvelles perspectives de co-développement de compétences tant déclaratives que procédurales. Notre ambition était également de mettre les étudiants en situation d'apprentissage actif et de développer leur compétence d'apprendre à apprendre. Vu les potentialités de collaboration de cet outil de co-production mais aussi ses caractéristiques techn(olog)iques, nous avons décidé d'intégrer le wiki au module PEL, un module qui focalisait plus sur la pratique didactique qu'aux concepts théoriques. Il est à signaler que la contribution de chaque étudiant à la co-création du wiki représentait une partie des devoirs exigés pour chaque module¹¹⁴, et la note obtenue était prise en compte lors du calcul de la note semestrielle du module.

Plus précisément, en utilisant une plateforme numérique qui permet la création et la gestion d'un site web wiki (*wiki farm*¹¹⁵) nous avons créé et nous avons proposé aux étudiants le site (<http://didactique.pbworks.com>)¹¹⁶. Ces derniers pouvaient y avoir accès avec leur mot de passe et (co)rédigier des textes sur

Figure 1 : La page web wiki du module PEL



¹¹⁴ Voir chapitre 1.3 sur le contrôle continu (CC).

¹¹⁵ Il s'agit d'un wiki en ligne, une plateforme qui permet à l'utilisateur non seulement la création et la gestion des pages wiki mais aussi leur hébergement en ligne gratuit.

¹¹⁶ En ce qui concerne la participation des étudiants au wiki, dans le cadre du CC, et pour faciliter leur tâche, une présentation contenant des instructions plutôt techniques leur a été envoyée et a été publiée sur *e-Class* (voir Annexe 2).

des concepts de la didactique de langues étrangères ainsi que d'autres sciences de référence (linguistique appliquée, pédagogie, psychologie de l'apprentissage etc.). Ils devaient également illustrer les contenus de ces textes par des applications pratiques des concepts puisées dans des manuels de FLE ou des ressources numériques proposées pour l'apprentissage du FLE en ligne.

Chaque étudiant devait enrichir, modifier et/ou commenter les propositions de ses camarades pour aboutir à un produit collectif. De cette manière,

- le wiki pourrait devenir un outil qui favoriserait l'acquisition de connaissances déclaratives mais aussi procédurales,
- le produit final –appuyé à l'origine à un travail individuel– finirait par être le résultat d'une collaboration.

Les premiers sujets qui devaient être traités ont été proposés par les enseignants (voir figure 1) mais les étudiants ont été appelés à enrichir les contenus de la page.

1.3. Le contrôle continu (CC) en tant que pratique pédagogique de motivation et d'implication pour le développement de compétences des étudiants

Pour tous les deux modules de Didactique, et dans une logique d'évaluation non seulement sommative mais aussi formative, les étudiants ont été invités à participer de manière active à deux contrôles continus (désormais CC), un par module, dont l'objectif était de

- permettre aux étudiants de comprendre leurs erreurs et/ou leurs difficultés ;
- valoriser leurs réussites et encourager leurs progrès ;
- les aider à réussir les modules (la note de diverses activités du CC étant rajoutée à la note finale de l'examen semestriel et de ce fait elle comptait pour la validation de chaque module) ;
- de permettre aux enseignants de se renseigner sur les acquis des étudiants afin de réguler, ajuster et « piloter » au mieux leurs enseignements.

Il est à noter que la participation au CC était facultative et non obligatoire. De même, les étudiants n'étaient pas obligés de participer à la totalité des travaux proposés. Ils pouvaient ainsi choisir les épreuves auxquelles ils voulaient se

présenter et les devoirs à réaliser et solliciter ainsi les points à être ajoutés à leur note de l'examen final. Durant la première semaine des cours une annonce était donc envoyée à tous les étudiants qui étaient inscrits au module pour les informer sur les activités et le devoir à réaliser dans le cadre du module.

Nous allons par la suite essayer de présenter les épreuves du CC de manière plus détaillée et séparément pour chaque module didactique semestriel.

Contrôle continu du module AMEL

Le travail des étudiants dans le cadre du CC prévu pour ce module était évalué sur une échelle de 0 à 4 points, en fonction de leur participation ainsi que de la qualité de leur(s) production(s) :

- *Tests en ligne* (2 points) : la première tâche (devoir individuel) du CC consistait à répondre à 4 tests en ligne à items fermés sur la plate-forme de formation à distance *e-Class*¹¹⁷ ;
- *Devoir Pratique* (1 point) : pour le deuxième devoir de type collaboratif (travail en tandem), les étudiants étaient invités à se prononcer sur l'(in)existence d'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document multimodal, et utiliser l'outil *Devoir* pour le charger sur *e-Class* (voir instructions et exemple en Annexe) ;
- *Rapport de Stage* (1 point) : les étudiants devaient consulter les renseignements concernant la participation au stage disponibles sur *e-Class* et assister aux enseignements du FLE dans les écoles publiques ou privées indiquées afin de rédiger (en groupe de 2 ou 3) leur rapport de stage (voir exemples en Annexe).

Contrôle continu du module PEL

Parmi les trois épreuves proposées ici et évaluées sur une échelle de 0 à 4 points, les étudiants étaient appelés à

- *Tests en ligne* (1 point) : répondre à 4 tests en ligne à items fermés (travail individuel) ;

¹¹⁷ Pour informer les étudiants qui auraient envie d'y participer le message suivant leur a été envoyé par messagerie électronique et a été publié sur *e-Class* : « Le 1^{er} test du contrôle continu se réalisera (en ligne exclusivement) vendredi prochain. Ce jour-là, ceux qui veulent y participer doivent se connecter, de 22h30 à 23h30, au module sur *e-Class* et cliquer sur le bouton « exercices » qui se trouve au menu, à gauche. ».

- *Devoir wiki* (1 point) : participer activement à la co-production du contenu d'un wiki portant sur des notions didactiques et des pratiques de classe (travail individuel) ;
- *Unité Didactique* (2 points) : élaborer une unité didactique pour l'enseignement / apprentissage du FLE (travail en groupe de 2 ou 3 personnes). Pour cette troisième épreuve collaborative (en groupe), nous avons pris soin de prévoir une consigne opérationnelle qui leur a été adressée par un message publié sur *e-Class*. En même temps, un exemple qui pourrait servir de modèle pour la fiche signalétique de l'unité didactique a été mis à leur disposition sous format modifiable (document au format doc)¹¹⁸.

¹¹⁸ Voir Annexe 3.

CHAPITRE 2 : À la recherche des résultats de l'expérience d'innovation techno-pédagogique de la formation des étudiants en didactique des langues

Au terme de cette expérience d'actualisation de la formation universitaire, nous nous sommes intéressés à étudier l'impact des outils technologiques utilisés sur les connaissances déclaratives mais aussi procédurales des étudiants et cela sur la base de leurs résultats de notation. Notre expérience de recherche-action ne visait pas qu'à comparer l'apprentissage/enseignement avec ou sans les outils numériques et à confirmer l'impact positif du recours aux TIC. Notre ambition était également d'aboutir à des constats contenant les approches méthodologiques et les usages techno-pédagogiques qu'une formation numérisée devrait adopter. En effet, il n'était pas question de se prononcer simplement pour ou contre le recours aux TICE, mais plutôt d'explorer les conditions et les potentialités d'une formation au moyen de ces outils et leur impact en termes de résultats.

Nous avons ainsi entrepris des recherches à part pour les différents outils technologiques exploités dans le cadre des deux modules (AMEL et PEL) de la formation didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE. Nous avons donc essayé d'étudier l'impact de chaque outil aux étudiants, à savoir aux *sujets* de la recherche dont nous allons, dans ce chapitre, exposer les caractéristiques.

Les résultats de ces recherches nous permettraient aussi d'envisager les possibilités de mise en place d'un programme de formation didactique efficace en évitant les contraintes rencontrées et serviraient de guide à l'élaboration d'un tableau de bord pour la proposition de formation en ligne au DLLf. Pour être à même de se prononcer sur cette éventualité, il fallait observer si l'environnement proposé pour les cours en présentiel enrichi ou amélioré¹¹⁹ et les cours à distance, le mode de travail prévu pour chacun de ces types de formation, les aides matérielles et humaines fournies ainsi que les outils de communication/collaboration proposés

¹¹⁹ Nous rappellerons que ces définitions sont employées pour désigner des différents types des dispositifs de formation : « présentiel enrichi » pour la formation dans une salle de cours équipée de diverses sources numériques (ordinateur, vidéoprojecteur, sonorisation, ...) en vue d'enrichir le cours par la projection des ressources supplémentaires, « présentiel amélioré » pour la situation de formation où l'enseignant prévoit la consultation de ressources à distance en lien avec le cours en présentiel.

représentaient un ensemble adéquat pour une formation universitaire en Didactique. Au bout de nos recherches, nous pourrions même nous prononcer sur l'éventualité de proposer une formation hybride (mixte) ou exclusivement à distance au point de remplacer partiellement ou totalement les cours en présentiel.

2.1. Recueil des données et Méthodologie de recherche

Dans le cadre de notre projet de recherche, quantitative et qualitative, basé sur le projet expérimental entrepris au DLLf –réalisé donc *sur le terrain*–, nous avons opté pour une démarche expérimentale¹²⁰ et nous avons essayé de respecter les principes méthodologiques du modèle *recherche-action*¹²¹ dans le champ éducatif.

L'objectif de nos recherches était d'étudier l'impact de l'intégration des outils technologiques sur les résultats des étudiants-futurs enseignants et de voir comment le projet expérimental entrepris peut se voir concrétiser par l'élaboration de modules en ligne par une intégration efficace d'outils numériques de formation hybride ou exclusivement à distance.

Les résultats de la recherche permettraient donc de reconsidérer non seulement les usages des TIC adoptés dans le cadre d'une formation initiale des étudiants-futurs enseignants de langues mais aussi les approches didactiques et pédagogiques qui se prêtent bien à la formation en présentiel enrichi ou à distance , approches censées favoriser la co-construction des connaissances et le co-développement de compétences.

C'est dans cette optique qu'il était opportun d'entreprendre des recherches dans le but

¹²⁰ Nous entendons par cette démarche une procédure en étapes suivantes : expérience, hypothèses, observation, recueil et analyse de données, résultats, interprétation, conclusion. Cette méthode est aussi appelée par certains hypothético-inductive ou méthode empirique.

¹²¹ Selon ce modèle, dont les origines remontent aux années 1930 avec le psychologue social allemand Kurt Lewin, l'action (ou l'activité) et l'expérience occupent un statut primordial dans la recherche car on ne peut découvrir certaines choses qu'en expérimentant. Pour les théoriciens de la *recherche-action*, le chercheur participe, en réalisant ses recherches, dans la transformation de la réalité. Comme souligne Rhéaume (voir bibliographie) « Au cœur du modèle lewinien de recherche-action se retrouve l'idée du développement de la science dans et par l'action » (Rhéaume 1982 : 44).

- d'analyser les effets de certains outils technologiques sur le développement de compétences des étudiants impliqués, eu égard à leurs performances en didactique du FLE, telles qu'elles seraient évaluées au bout de ce projet expérimental,
- d'étudier les conditions de réussite,
- de repérer les écueils de leur exploitation ainsi que l'investissement humain exigé.

Les trois outils technologiques dont l'intégration et l'impact a retenu notre intérêt et sur lesquels notre recherche a été focalisée, sont les suivants :

- Les outils de la plate-forme *e-Class* de l'université
- L'outil de téléconférence d'une plate-forme de création de classes virtuelles
- Le wiki d'une plate-forme de création de pages wiki.

2.1.1. Problématique et Hypothèses

La question initiale de nos recherches concerne les outils numériques intégrés dans les enseignements de deux modules de Didactique (AMEL et PEL) et choisis par les étudiants¹²² et consiste à savoir si

- l'intégration/exploitation d'outils numériques s'avère efficace pour les deux acteurs principaux de la formation en didactique des langues (enseignants/formateurs et étudiants) en termes
 - d'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales
 - de développement de compétences didactiques et transversales
 - de maximisation de la motivation/implication
 - d'optimisation de l'interaction/collaboration
 - de renforcement des stratégies d'enseignement et d'apprentissage
- tous les outils numériques proposés se prêtent bien à la formation en question.

¹²² Nous rappellerons ici que leur utilisation était facultative et non imposée.

Cette problématique soulève des interrogations quant aux outils technologiques plus ou moins pertinents à utiliser dans un contexte de formation en présentiel enrichi, amélioré ou exclusivement à distance et à l'efficacité des modalités de leur exploitation pour faire développer des compétences didactiques mais aussi transversales aux étudiants-futurs enseignants de langues.

L'objectif de la mise en place du projet de formation didactique numérisé (synchrone et asynchrone) ainsi que la problématique de notre recherche a prescrit l'hypothèse directrice selon laquelle l'utilisation des outils technologiques aurait un impact particulièrement positif sur le développement de compétences didactiques chez les étudiants tout en imposant l'actualisation des modalités d'enseignement et des styles d'apprentissage et la modification des interactions entre les principaux acteurs de cette formation.

La formulation de nos hypothèses de recherche consistait à vérifier si :

- les sujets qui auraient suivi plus activement (interprété par le nombre de connexions, la durée de consultation, la participation au forum,...) les contenus numériques (documents numérisés, Tests en ligne, etc.) des modules auraient de meilleurs résultats de notation (CC et examen final) au/x module/s didactique/s comparés à ceux de leurs camarades qui ne les auraient pas utilisés aussi activement ;
- les sujets qui auraient utilisé plus régulièrement les outils collaboratifs et interactifs (chat, forum, tests en ligne,...) de la plate-forme numérique *e-Class* auraient de meilleurs résultats dans toutes les épreuves d'évaluation de leurs connaissances et compétences (CC et examen final) par rapport à leurs camarades qui n'auraient pas recouru à leur usage ;
- les sujets qui auraient suivi les cours¹²³ exclusivement à distance (groupe expérimental) obtiendraient des résultats de notation supérieurs à ceux des sujets qui auraient suivi les cours en présentiel (groupe témoin);
- les sujets qui auraient obtenu des notes relativement élevées aux tests en ligne auraient de meilleures notes à la partie théorique de l'examen final ;

¹²³ Du module AMEL.

- les sujets ayant participé plus activement à la co-production du contenu du wiki¹²⁴ (plus grand nombre de visites, contributions positives à l'élaboration des devoirs proposés, ...) et ayant des notes plus élevées aux devoirs proposés sur wiki auraient de meilleurs résultats à toutes les deux parties (théorique et pratique) de l'examen final ;
- les modes d'interaction entre étudiants et enseignant(s) et entre les étudiants eux-mêmes se verraient améliorés à la suite de l'intégration d'outils technologiques collaboratifs (fora, chat, wiki,..) et exerceraient leur impact sur les résultats de notation des sujets qui les utiliseraient.

2.1.2. Échantillons et Corpora

Notre principale hypothèse de recherche porte sur l'impact de différents outils technologiques (plate-forme *e-Class*, wiki et visioconférence) sur

i/ l'acquisition de connaissances et le développement de compétences (didactiques et transversales, théoriques et pratiques), –et ceci en fonction

- du type d'enseignement dispensé (présentiel enrichi/amélioré, à distance)
- de la physionomie des modules concernés (voir ch. 1.2.2 et 1.2.3)
- des modes d'évaluation et des contenus des épreuves (aspect théorique ou pratique/appliqué) retenues pour le contrôle du rendement des étudiants (compétences et performances)

ii/ les attitudes et les comportements (besoins, positions, points de vue...) de nos sujets.

La constitution de trois échantillons différents s'est avérée indispensable. Nous les avons ainsi retenus sur la base des outils numériques utilisés et exploités dans le cadre de leur formation :

¹²⁴ Du module PEL.

- a. La plate-forme *e-Class* (module AMEL) : nous avons analysé les résultats au CC et à l'examen final des sujets (169) qui étaient inscrits sur *e-Class* et ont eu recours aux différents services et outils de la plate-forme numérique. L'objectif était d'observer les usages et d'examiner l'impact de ces usages sur les performances didactiques des sujets.
- b. Le téléenseignement par visioconférence (module AMEL) : ici, nous avons eu affaire à deux échantillons : deux groupes d'étudiants dont le premier (groupe témoin : 101 sujets) a suivi des cours en présentiel enrichi par des contenus proposés en ligne et le second (groupe expérimental : 68 sujets) a travaillé exclusivement en ligne (enseignement à distance)¹²⁵.
- c. Le wiki (module PEL) : de nouveaux deux échantillons dont le premier (groupe témoin : 168 étudiants) n'a pas eu recours à ce dispositif et le deuxième (groupe expérimental : 88 étudiants) étant impliqué au projet wiki.

Nous avons ainsi eu affaire à trois corpora différents à analyser en fonction d'outil utilisé. Plus précisément :

- d. Pour la plate-forme *e-Class* (module AMEL) et ses différents outils exploités :
 - type d'utilisation de la plate-forme *e-Class* (analyse quantitative) ;
 - degré de motivation à participer aux épreuves du CC (analyse quantitative) ;
 - leurs résultats de notation au CC et à l'examen final (analyse quantitative et qualitative).
- e. Pour l'outil de visioconférence (module AMEL) :
 - degré d'implication des sujets aux devoirs du CC (analyse quantitative) ;
 - résultats des sujets des deux échantillons aux activités du CC et à l'examen final (analyse quantitative) ;

¹²⁵ Il est à noter que tous les deux groupes avaient recours aux mêmes outils technologiques asynchrones sur la plate-forme *e-Class* et aux mêmes contenus didactiques.

- réponses des étudiants ayant suivi des enseignements exclusivement en ligne au questionnaire d'évaluation du module (analyse quantitative et qualitative).
- f. Pour l'outil de wiki (module PEL) :
- participation des étudiants au wiki et contributions¹²⁶ au contenu publié (analyse quantitative et qualitative) ;
 - résultats des sujets des deux échantillons aux activités du CC et à l'examen final (analyse quantitative) ;
 - attitudes et représentations des sujets à l'égard du wiki (analyse qualitative).

2.1.3. Méthodes et Outils de recherche

Pour vérifier nos hypothèses nous avons suivi la méthode de recherche mixte et nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives :

- pour l'analyse quantitative de nos données chiffrées (notations, données chiffrées tirées par le système de gestion de *e-Class*, ...) nous avons utilisé le logiciel de SPSS qui nous a permis leur traitement statistique (voir les deux Corpus avec les notes des étudiants en Annexe).
- pour l'analyse qualitative nous avons utilisé *la technique d'étude du contenu*
 - en observant les contributions des sujets à la page web wiki telles qu'elles ont été enregistrées sur la page d'administration (historique et statistiques d'utilisation, traces de l'activité en ligne) pour être à même d'identifier les différents types d'usage ;

¹²⁶ La contribution des étudiants a été évaluée sur la base des chargements de nouveaux documents, des commentaires faits, de l'enrichissement du contenu chargé par d'autres utilisateurs,...).

- pour l'identification des tendances et des représentations des sujets nous leur avons proposés de remplir trois questionnaires en ligne élaborés sur www.surveymoz.com (avec des questions fermées et ouvertes).

De plus, vu que la méthode de recherche adoptée était, pour notre projet d'expérimentation, la méthode expérimentale, et que notre action-recherche visait à contribuer au débat épistémologique actuel sur les approches méthodologiques de l'intégration des TIC en formation, nous avons dû observer les changements de méthodes d'enseignement imposés par la modification de dispositifs mis en œuvre. Ainsi l'observation du déroulement de notre projet d'innovation des supports, des modes et des méthodes d'enseignement dans les cours de Didactique nous guidera à formuler des propositions concrètes non seulement pour enrichir ou adapter les cours en présentiel au nouvel environnement numérique mais aussi pour proposer la mise en œuvre d'un parcours d'enseignement en ligne et à distance.

CHAPITRE 3 : L'apport des outils numériques en formation didactique en présentiel ou à distance : résultats et discussions

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats ainsi que les conclusions de nos recherches –quantitatives et qualitatives– sur les effets d'exploitation des outils technologiques en formation didactique des étudiants-futurs enseignants du DLLf de l'université nationale et capodistrienne d'Athènes.

Les résultats de nos analyses –principales et secondaires– seront présentés en 3 sous-chapitres, compte tenu du type d'outils numériques utilisés dans le cadre de notre projet d'expérimentation :

- la plate-forme *LMS e-Class*, en tant qu'outil d'enseignement en ligne (asynchrone)
- la visioconférence, en tant qu'outil de formation à distance (synchrone)
- le wiki, en tant qu'outil de communication et de collaboration.

3.1. L'impact de l'exploitation des outils de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*

Cette partie sera consacrée aux principaux outils intégrés à la plate-forme *LMS e-Class* et utilisés par les étudiants du module didactique AMEL offert au 7^e semestre¹²⁷ de la formation. Il est à noter qu'à ce moment-là la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class* était exploitée par la majorité des enseignants du Département, qui étaient lancés à l'expérience de l'enseignement numérisé en ligne, comme un site où l'on pouvait déposer des documents à la disposition des étudiants. La plate-forme *e-Class* a été donc intégrée en tant qu'outil numérique d'enrichissement des cours dispensés en présentiel. Parmi les objectifs de notre recherche-action, il était essentiel de confirmer notre hypothèse directrice selon laquelle l'intégration de nouveaux outils rarement exploités (forum, conversation/chat, test en ligne, messagerie) dans le cadre de la formation initiale

¹²⁷ Année universitaire 2009-2010.

des étudiants-futurs enseignants de langues pourrait leur assurer un meilleur encadrement et les aider à améliorer leurs résultats aux examens et, par conséquent, leurs performances didactiques.

3.1.1. Usages de la plate-forme *e-Class* : tendances générales

Des données chiffrées concernant l'utilisation de la plate-forme numérique d'enseignement en ligne *e-Class* ont déjà été présentées, de manière générale, au chapitre 1.1 et ont prouvé que cet outil technologique a vite fait partie des pratiques d'apprentissage des étudiants : pour l'année universitaire en question 16 modules en ligne étaient proposés pour 375 étudiants inscrits sur *e-Class*. Pour ce qui est du module de la Didactique AMEL, 169 étudiants¹²⁸ y ont été inscrits pour consulter le matériel numérisé du module et pouvoir participer aux activités proposées en ligne.

Pour ce qui est de la fréquentation de *e-Class* par les étudiants qui ont suivi le module AMEL les données chiffrées sont présentées au tableau 3 : au total 72.675 connexions avec une durée totale des visites de 99.000 min soit 1.650 heures. Chaque étudiant s'y est connecté en moyenne 430 fois durant les 4 mois de la formation en didactique et y est resté connecté pour environ 10 heures (585,80 min).

Tableau 3 : Nombre et durée moyenne des connexions <i>e-Class</i>						
Nombre des sujets = 169						
	Plage ¹²⁹	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type ¹³⁰	Somme
Nombre des connexions par sujet	725	27	752	430,03	263,76	72675
Durée moyenne des connexions par sujet (en minutes)	1244	1	1245	585,80	404,18	99000

¹²⁸ Parmi les 231 étudiants qui se sont présentés à l'examen semestriel de ce module.

¹²⁹ Cette valeur statistique représente la dispersion, c'est-à-dire la variabilité ou l'étendue des différentes valeurs en fonction de nos deux variables : le nombre des visites et la durée de connexion.

Il faut toutefois noter que nous avons retenu pour ces données (nombre et durée des connexions) un écart type important (263,764 pour le nombre des visites et 404,183 min pour la durée de connexion) désigné également par la plage/dispersion importante entre les deux limites (minimum et maximum) : 725 visites pour le nombre des connexions des étudiants et 1.244 minutes pour la durée de leurs connexions.

Au tableau suivant, nous avons essayé de regrouper le nombre des connexions *e-Class* en 7 catégories calculées sur la base d'un intervalle de 100 connexions.

Tableau 4 : Nombre des connexions *e-Class*

Nombre ¹³¹ d'étudiants	Nombre des connexions	%	% cumulé ¹³²
12	701-800	7,10%	7,10%
20	601-700	11,83%	18,93%
25	501-600	14,80%	33,73%
22	401-500	13,02%	46,75%
23	301-400	13,61%	60,36%
19	201-300	11,24%	71,60%
0	101-200	0,00%	71,60%
48	1-100	28,40%	100%
169		100,0	

Nous pouvons donc constater que durant les 4 mois de la formation semestrielle du module AMEL, (le premier de notre projet)

¹³⁰ L'écart type (*standard deviation*) est typique de chaque distribution et représente la moyenne des écarts de chaque valeur par rapport à la moyenne (sur la représentation graphique, la distance du point d'inflexion de la courbe en cloche à l'axe de symétrie). C'est une mesure de dispersion de données : il sert à chiffrer l'écart entre les valeurs et la moyenne et est très couramment utilisé en statistique pour confirmer si une tendance est significative ou non. Généralement, plus les valeurs sont largement dispersées/distribuées, plus l'écart type est grand et donc moins significative semble la tendance remarquée par la moyenne. Ainsi, dans le cas du nombre des connexions de notre échantillon, les valeurs sont largement dispersées/distribuées (min. = 27 et max. = 752 connexions, donc avec une plage = 725) autour de la moyenne (430,03), ce qui explique un écart type particulièrement grand (263,764).

¹³¹ Nombre des sujets associé à chaque intervalle de connexions (p.ex. 47 sujets ont eu au maximum 100 connexions, 4 sujets entre 201 et 300 connexions et ainsi de suite).

¹³² Valeur qui vient du cumul des pourcentages des catégories précédentes et qui sert à indiquer le total de chaque fréquence qui vient s'ajouter à la dernière enregistrée. P. ex. la proportion des sujets qui se connectent sur *e-Class* entre 401-500 fois représente 13,02% de la population totale des étudiants inscrits et, en même temps, la proportion des sujets qui se connectent plus de 401 fois est de 46,75 % (13,02%+14,80%+11,83%+7,10%).

- pour presque 2 étudiants sur 3 (71,60%) le nombre de consultations a dépassé les 200 connexions ;
- presque la moitié des étudiants (46,75%) inscrits sur le module de *e-Class* ont réalisé entre plus de 400 connexions sur la plate-forme ;
- pour un peu plus d'un étudiant sur quatre (27,8 %) la fréquence des visites de la plate-forme *e-Class* enregistrée est restée inférieure ou égale à 100 connexions.

La grande variation enregistrée chez nos étudiants pour ce qui est du nombre et de la durée des visites sur *e-Class* a imposé la nécessité d'une analyse plus fine de ces données. Nous avons donc essayé de regrouper les visites sur *e-Class*, ce qui nous permettrait de mieux illustrer la fréquence des connexions/visites des étudiants et de les étudier en fonction de leur motivation à participer aux différentes épreuves du CC mais aussi de notations obtenues dans les différentes épreuves. Nous avons ainsi retenu 3 groupes en fonction du nombre des connexions:

- Rarement/Peu de connexions (de 1 à 250 visites)
- Régulièrement/Assez de connexions (de 251 à 500 visites)
- Très souvent/Beaucoup de connexions (de 501 à 752 visites).

Nous pouvons ainsi constater (voir tableau 5) une répartition relativement équitable des étudiants pour ce qui est de leurs pratiques de connexion sur la plate-forme avec une légère tendance vers la catégorie des sujets qui comptent peu de connexions (34,91%) contre 31,36% pour ceux qui s'y connectent régulièrement et 33,73% pour ceux qui visitent très souvent la plate-forme.

Fréquence des connexions	N étudiants	%	% cumulé
Rarement	59	34,91%	34,91%
Régulièrement	53	31,36%	66,27%
Très souvent	57	33,73%	100%
Total	169	100,0	

3.1.2. Utilisation des divers outils proposés par *e-Class*

Nous avons, par ailleurs estimé qu'une analyse plus en profondeur de la fréquence d'utilisation des différents outils numériques de *e-Class* (annonces, documents, fora, chat¹³³, tests en ligne¹³⁴/, devoirs, ...) par les étudiants serait intéressante car elle nous permettrait d'observer les types d'usages des différents outils de la plateforme, usages que nous distinguons en *passifs* (p.ex. consultation des documents) ou *actifs* (p.ex. participation au forum ou au chat). Cette observation nous permettrait par la suite d'étudier l'impact de ces différents usages aux performances de nos sujets. Nous avons donc cherché si, à part la consultation des documents mis en ligne et la participation aux *Tests en ligne* (où la note obtenue serait comptabilisée à leur évaluation finale), les étudiants avaient utilisé le forum et le chat, deux outils par excellence communicatifs et collaboratifs. L'étude des données quantitatives (voir tableau 6) a montré que le recours à l'outil *Documents* restait de loin la pratique préférée (81,09%) de tous les étudiants, indépendamment du mode de cursus suivi (en présentiel ou à distance¹³⁵). Quant à l'utilisation des outils *forum* et *chat*, celle-ci restait très faible voire marginale (4,07% et 6,11% respectivement).

Outils consultés	Taux de visites
DOCUMENTS	81,09%
FORUM	4,08%
CHAT (CONVERSATION)	6,11%
AUTRE	8,72 ¹³⁶ %

Il est toutefois à signaler qu'une fréquence plus élevée est réservée à la consultation de ces deux outils collaboratifs par les étudiants de l'année universitaire étudiée lorsqu'on les compare à ceux de l'année précédente où ces outils de la plate-

¹³³ L'outil chat est traduit *conversation* à la version française de *e-Class*.

¹³⁴ L'outil Tests en lignes est traduit *exercices* à la version française de *e-Class*.

¹³⁵ Pour une analyse détaillée des tendances des sujets en fonction du groupe d'appartenance, voir chapitre 3.1.3.

¹³⁶ Les autres outils (annonces, Tests en lignes, dépôt de devoir, ...) ont enregistré des valeurs moins de 2% ce qui nous a amené à les regrouper.

forme n'étaient pas intégrés systématiquement dans les enseignements. Le tableau suivant est révélateur de ce constat :

Tableau 7. Comparaison des taux de consultation des outils <i>e-Class</i> (Année universitaire 2009-2010 vs 2008-2009)				
Outils consultés	N	% de visites par outil (2009-2010)	N	% de visites par outil (2008-2009)
DOCUMENTS	169	81,09%	155	95,9%
FORUM		4,08%		0,8%
CHAT (CONVERSATION)		6,11%		0%
AUTRE		8,72%		3,3%

Quoique légère, cette croissance enregistrée dans les efforts d'accès aux deux outils par excellence communicatifs et interactifs (forum et chat) nous laisse espérer qu'elle pourrait s'expliquer par le fait que la plate-forme *e-Class* serait devenue, pour bon nombre d'étudiants, non seulement une source de consultation des documents à étudier (pratique d'apprentissage passive) mais aussi un outil de communication, d'interaction et de collaboration (pratique d'apprentissage active) avec les enseignants de même qu'avec leurs camarades.

3.1.3. Fréquentation de *e-Class* en fonction du type d'enseignement dispensé (en présentiel ou à distance)

Nous nous sommes aussi demandé si la fréquence dans la consultation des outils technologiques de *e-Class* se manifestait par la même intensité par les étudiants de tous des deux groupes, ceux qui suivaient les cours en présentiel et ceux qui les suivaient à distance. L'analyse des données chiffrées sur la base de la moyenne du nombre et de la durée de connexion par étudiant sur *e-Class* nous a permis de constater un écart remarquable entre les deux groupes de notre échantillon avec une nette supériorité des sujets qui suivaient les cours à distance :

Tableau 8 : Moyenne du nombre des connexions *e-Class* en fonction du type d'enseignement suivi

	Enseignement en présentiel N _a =101	Enseignement à distance N _b =68	Moyenne de la population totale N _T =169
Moyenne du nombre de connexions par étudiant	365,33	526,13	430,03
Moyenne de la durée de connexion par étudiant (en minutes)	456,79	777,41	585,80

Plus précisément, les étudiants qui ont suivi les cours à distance consultaient la plate-forme *e-Class* bien plus souvent que leurs camarades du cours en présentiel (moyenne des connexions : 526,13 et 365,33 respectivement). De plus, la durée des connexions des étudiants du groupe expérimental était remarquablement plus élevée que celle des étudiants du groupe témoin (777,41 minutes contre 456,79 respectivement). Les différenciations observées peuvent être expliquées par le fait que les étudiants qui suivent les cours à distance sont plus à l'aise avec les outils technologiques ou/et qu'ils se sont vite rendu compte que les contenus numériques proposés sur *e-Class* leur permettraient d'améliorer leurs connaissances et compétences et de réussir aux différentes épreuves demandées du CC et à l'examen final.

Il serait d'ailleurs intéressant de noter que les outils communicatifs et collaboratifs (forum et chat), par les possibilités d'interaction qu'ils offrent aux utilisateurs, semblent attirer davantage les étudiants qui suivent le module à distance que ceux qui suivent les cours en présentiel, en amphithéâtre (voir tableau 9).

Tableau 9 : Utilisation des outils *e-Class* en fonction du type d'enseignement suivi

OUTILS <i>e-Class</i>	% de visites par outil (Groupe en présentiel)	% de visites par outil (Groupe à distance)
DOCUMENTS	86,41%	73,21%
FORUM	2,87%	5,85%
CHAT (CONVERSATION)	3,48%	10,03%
AUTRE	7,25%	10,91%

Cette différenciation entre les deux groupes de sujets par rapport aux pratiques d'usage des outils plus interactifs de la plate-forme pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants qui suivent les cours à distance n'ont pas accès à des interactions traditionnelles, face à face en salle de cours ou en amphithéâtre. Or l'éventuel rapport de cette interaction virtuelle avec leurs résultats étudiantins pourrait s'avérer important pour notre recherche est sera analysé au chapitre 3.1.5 qui traite les performances des étudiants par rapport aux outils de la plate-forme utilisés.

Voilà comment se présentent les tendances d'exploitation des outils de la plate-forme *e-Class* par les étudiants en fonction du type d'enseignement suivi :

- pour l'outil *DOCUMENT*

Pour ce qui est de la consultation de l'outil *Documents*, nous pouvons observer une différenciation importante entre les tendances des étudiants des deux types d'enseignement : 86,4% des connexions *e-Class* des étudiants du groupe d'enseignement en présentiel concerne cet outil contre 73% pour les étudiants du groupe à distance.

- pour l'outil *FORUM*

Les taux d'utilisation du forum se dédoublent presque quand on passe du groupe des étudiants de l'enseignement en présentiel au groupe de l'enseignement à distance (5,85% contre 2,87%). Cet outil reste toutefois peu utilisé par les sujets de tous les deux groupes.

- pour l'outil *CHAT*

Des résultats analogues ont été repérés pour les usages de l'outil *Chat* : les taux de son utilisation par les sujets du groupe de l'enseignement à distance, comparés à ceux de leurs camarades de l'enseignement en présentiel, se voient tripler (10,03 contre 3,48). Cette consultation plus rigoureuse de cet outil de communication synchrone par les étudiants des cours à distance peut

être expliquée par la présence digitale plus régulière de ce groupe des étudiants.

- pour les autres outils (annonces, tests en ligne/exercices, dépôt de devoirs,...)

Par analogie aux tendances enregistrés pour les outils précédents, la moyenne de consultations des autres outils de la plate-forme (annonces, tests en ligne/exercices, devoirs,...), est plus élevée (10,91% de leurs consultations) pour le groupe des étudiants du cours à distance par rapport aux étudiants du cours en présentiel (7,25% de connexion). Or nous ne pouvons pas tirer des conclusions statistiquement importantes car l'utilisation de ces outils par nos sujets reste marginale ce qui peut être expliqué par le fait que ces outils n'étaient pas intégrés dans le projet de formation de manière systématique. Seule exception l'outil Tests en ligne/exercices dont l'utilisation était prévue dans le cadre du CC en tant qu'outil d'évaluation : les étudiants ont dû se connaître pour faire un test en ligne à une heure précise, annoncé par avance par leurs enseignants ; une fois le test terminé les étudiants ne revenaient plus consulter cet outil car le test était désactivé par les enseignants).

3.1.4. Fréquentation de *e-Class* et Participation aux épreuves du Contrôle Continu (CC)

À la suite des analyses descriptives et des constats précédents¹³⁷, les premiers constats concernant l'intégration de la plate-forme *e-Class* dans les pratiques d'apprentissage des étudiants peuvent être caractérisés relativement positifs : il semble que la plupart d'entre eux se penchent sur la consultation des contenus d'enseignement numériques même s'ils adoptent, dans leur grande majorité, des pratiques plutôt passives (consultation des documents téléchargés par les enseignants plutôt que participation aux fora et aux conversations). Il nous semble

¹³⁷ Voir chapitres 3.1.2 et 3.1.3.

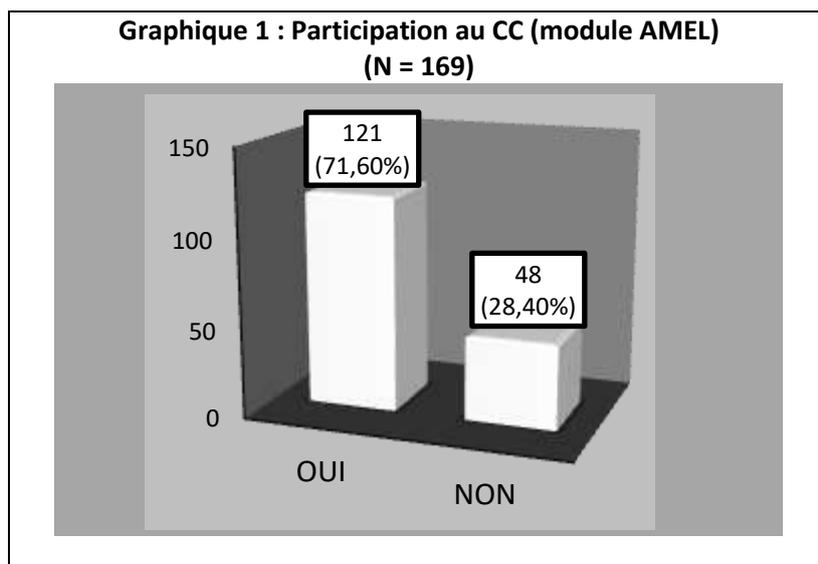
donc intéressant de chercher s'il y a une corrélation entre la fréquentation de la plate-forme *e-Class* et le degré de motivation de nos sujets à participer aux épreuves qui leur ont été proposées dans le cadre du CC, à savoir les *4 Tests en ligne*, le *Devoir Pratique*¹³⁸, et le *Rapport de Stage*¹³⁹. En fait, nous estimons que cette participation constitue à la fois un indice d'implication à leur formation et un signe de détermination des étudiants à réussir l'examen final des modules de Didactique. Une telle corrélation confirmerait notre représentation sur l'apport positif de l'intégration de la plate-forme numérique aux enseignements du module. De plus, nous étions plus particulièrement intéressé de voir si cette corrélation est plus forte pour les épreuves du CC (*Devoir Pratique, Rapport de Stage*) qui ne nécessitent pas le passage par la plate-forme *e-Class*, ce qui n'est pas le cas pour l'épreuve *Tests en ligne* qui se réalise dans l'environnement numérique de la plate-forme et exige une connexion à temps réel.

Le Contrôle Continu : moyen d'implication des étudiants à leur apprentissage

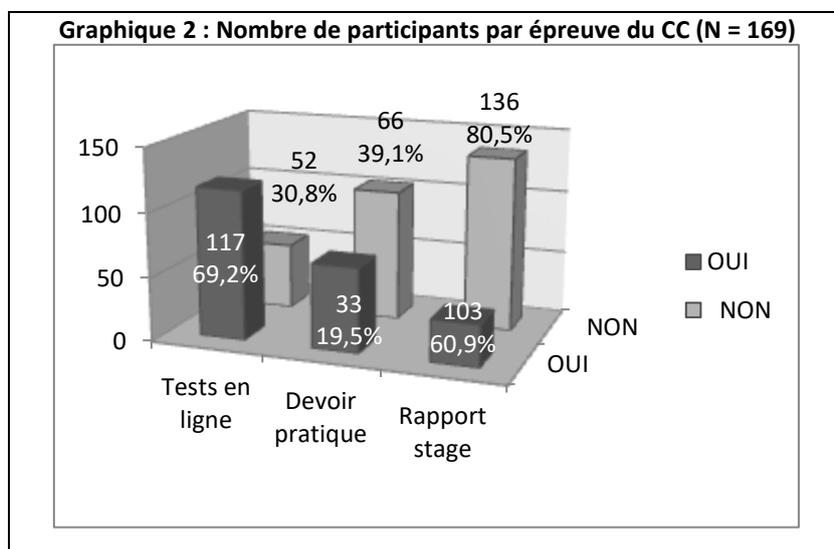
Avant de passer aux analyses des résultats de notre recherche concernant la corrélation entre la fréquence de connexions *e-Class* et la participation des étudiants au CC, des variations importantes ont été constatées dans chacune des trois épreuves proposées (voir graphique 1) : parmi tous les étudiants (169) inscrits au module AMEL, près des $\frac{3}{4}$ (121) ont participé au CC au moins à une des trois épreuves proposées.

¹³⁸ Ce devoir consistait à faire un devoir collaboratif sur l'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document multimodal.

¹³⁹ Ce devoir consistait à rédiger un rapport après avoir assisté à un cours modèle en classe assurée dans un établissement scolaire publique ou privé d'Athènes.



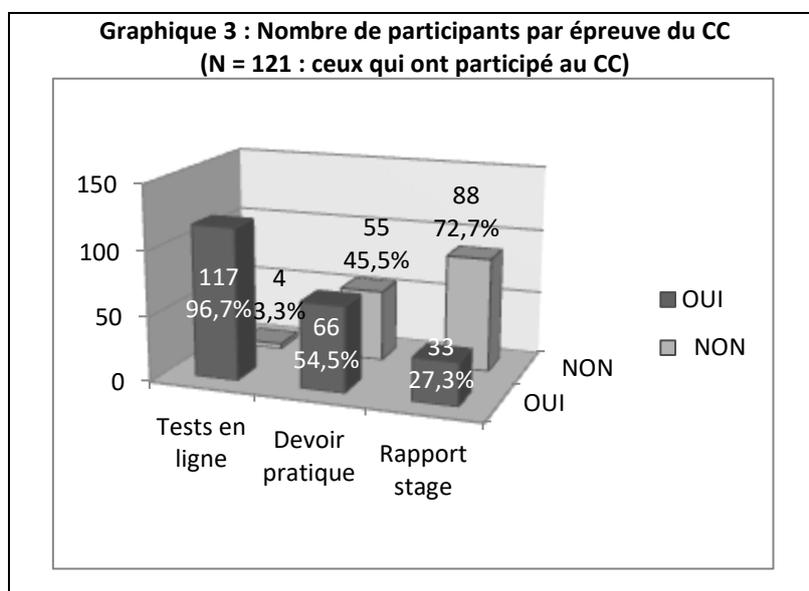
De plus, les taux de participation de la population observés aux trois épreuves proposées du CC varient¹⁴⁰, parfois même de manière considérable, en fonction de l'épreuve proposée (voir graphique 2) : une grande affluence est retenue aux *Tests en ligne* avec un peu plus de 2 sur 3 sujets (69,2%) à y avoir participé, contre environ 1 sur 3 (39,1%) au *Devoir Pratique* et 1 étudiant sur 5 (19,5%) au *Rapport de Stage*.



Ces différenciations sont encore plus remarquables si nous les observons à l'intérieur même du sous-groupe (121 sujets) qui a participé au CC (voir graphique 3) :

¹⁴⁰ il est à noter que, vu son caractère facultatif, les étudiants n'étaient pas obligés de participer à la totalité des épreuves et devoirs proposés.

- l'épreuve de *Test en ligne* a attiré 97,6% des sujets. Nous avons d'ailleurs remarqué un grand intérêt des étudiants manifesté sur le chat au moment de passation du test en ligne soit avant (pour discuter sur les questions éventuelles) soit après (pour partager leurs impressions avec les enseignants ou leurs camarade sur les sujet du test et/ou sur leur notations).
- le *Devoir Pratique* a été rédigé par presque 1 sur 2 étudiants. Les étudiants qui s'impliquent semblent apprécier cette tâche et posent souvent des questions soit en présentiel soit via les outils technologiques de communication (email, Messenger¹⁴¹, forum et chat) pour demander des clarifications.
- le *Rapport de Stage* n'a pas été choisi comme devoir par presque 2 sur 3 sujets. Pour cette tâche, contrairement à ce que l'on avait estimé pour un programme de formation de futurs enseignants, l'intérêt manifesté par les étudiants était trop limité.



Ces tendances diversifiées des étudiants par rapport au niveau d'implication aux épreuves du CC nous amène de réfléchir sur

¹⁴¹ A l'époque, MSN.

- leur motivation à participer à des tâches plus compliquées qui exigent une preuve de réflexion, d'imagination et de créativité ;
- leur capacité à éprouver un esprit d'équipe pour participer à des projets collaboratifs ;
- leur réticence à se mettre en situation de difficulté tant au plan pédagogique que technologique ;
- leur rattachement à des pratiques et des comportements que l'école –en mutation mais encore traditionnel– leur offre ;
- leur tendance à recourir aux TIC plutôt pour des raisons personnelles qu'éducatives.

Participation au CC et fréquence de connexion sur e-Class

Quant à notre hypothèse de base selon laquelle la fréquence des connexions sur la plate-forme *e-Class* serait corrélée à la participation des étudiants aux épreuves du CC –vu son caractère facultatif–, l'analyse des données de notre recherche a donné les résultats suivants (voir tableau 10) :

Tableau 10 : Connexions <i>e-Class</i> en fonction de la participation au CC			
Fréquence de connexion <i>e-Class</i>	Participation CC		Total
	Non	Oui	
Rarement (1-250 connexions)	42	17	59
Régulièrement (251-500 connexions)	5	48	53
Très souvent (501-752 connexions)	1	56	57
Total	48	121	169

- pratiquement tous les étudiants qui se connectent plus fréquemment sur *e-Class* participent aux épreuves du CC (56 sur 57) ;
- analogue est la tendance de participation de ceux qui visitaient régulièrement la plate-forme et qui ont participé majoritairement (48 sur 53) au CC ;
- cette tendance se voit renversée dans le cas des étudiants pour lesquels nous avons enregistrée la moindre fréquence de consultation de la plate-forme avec moins de la moitié de nos sujets (17 sur 42) à avoir participé aux épreuves du CC.

Nous pouvons aussi constater (voir tableau 11) que la moyenne d'heures des connexions *e-Class* de ceux qui ont participé au CC est bien supérieure (560,66) à celle des sujets qui n'y ont pas participé (100,73) ce qui vérifie notre hypothèse que le facteur des connexions *e-Class* serait fort relié avec la participation au CC.

Tableau 11 : Moyenne des connexions <i>e-Class</i> en fonction de la participation au CC			
N = 121	Participation CC	N	Moyenne
Nombre des connexions sur <i>e-Class</i>	Non	48	100,73
	Oui	121	560,66

Force est de constater que, quand nous avons observé les tendances d'usage de la plate-forme *e-Class* par les étudiants qui ont participé à toutes les épreuves du CC (122 sujets), et qui pourraient donc être caractérisés plus motivés et/ou assidus, les comportements changent complètement (voir tableau 12) : seuls 10% des étudiants (12 sujets) se connectent rarement à la plate-forme numérique contrairement à 90% des sujets qui visitent *e-Class* régulièrement ou très souvent (43,4% et 46,8% respectivement). Ce résultat de nos recherches nous amène à supposer que

- soit les étudiants les plus motivés et/ou assidus utilisent plus souvent la plate-forme numérique pour accomplir leurs tâches estudiantines et avoir une meilleure notation¹⁴²
- soit la fréquentation régulière de la plate-forme *e-Class* a des effets positifs sur leur motivation à participer aux épreuves facultatives proposées dans le cadre du CC car les étudiants se sentent plus impliqués à leurs apprentissages.

Tableau 12 : Nombre des connexions <i>e-Class</i> des étudiants motivés/assidus			
Connexions <i>e-Class</i>	Nombre d'étudiants	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Rarement	12	9,8	9,8
Régulièrement	53	43,4	53,2
Très souvent	57	46,8	100,0
Total	122	100,0	

¹⁴² Ce qui reste à confirmer par l'analyse de leur notation aux différentes épreuves (voir chapitres 3.1.2 et 3.1.3).

La corrélation entre le nombre des consultations de la plate-forme *e-Class* et l'implication des étudiants aux épreuves du CC peut avoir deux lectures :

- primo, les étudiants qui visitent plus régulièrement la plate-forme numérique se sentent plus à l'aise pour réaliser les devoirs du CC. Cette interprétation semble plus normale pour les *Tests en ligne* réalisés en temps réel sur Internet que pour les deux autres épreuves dont la réalisation n'exige pas de connexion en ligne et
- secundo, pour ceux qui sont impliqués aux épreuves du CC, la plate-forme d'apprentissage en ligne est perçue comme un outil d'aide à la réalisation des activités et des devoirs : ils y consultent le matériel numérique et/ou numérisé par les enseignants, ils communiquent avec eux ou avec leurs camarades via le forum et/ou le chat, ils suivent plus régulièrement les annonces et les clarifications à propos des devoirs.

Les interprétations précédentes s'accordent avec les résultats statistiques que nous a révélés le croisement des données sur la fréquence de la plate-forme avec le taux de participation aux trois différentes épreuves du CC :

a) Tests en ligne :

Nous pouvons remarquer que parmi les sujets qui visitent très souvent la plate-forme *e-Class* (57) un seul n'a pas participé à cette épreuve¹⁴³ (98,2%). A noter toutefois que le taux de participation à cette épreuve du CC est également élevé (86,8%) pour le groupe d'étudiants qui visitent régulièrement la plate-forme numérique. Par contre, pour ceux qui s'y connectent rarement on enregistre un taux d'abstention qui touche le $\frac{3}{4}$ des effectifs (74,6%). De même, parmi les sujets de la population qui ont participé à l'épreuve *Tests en ligne* seul 12,8% fréquente rarement la plate-forme *e-Class* tandis que 87,2% s'y connecte régulièrement ou très souvent (39,3% et 47,9% respectivement).

¹⁴³ Nous rappellerons que cette épreuve consistait à se connecter sur *e-Class* à une heure définie par les enseignants et répondre à des questions à items fermés.

**Tableau 13 : Participation aux TeL
en fonction de la fréquence d'utilisation des outils e-Class**

Connexions e-Class		Participation		Total
		Non	Oui	
Rarement	Effectif	44	15	59
	% dans Visites e-Class	74,6%	25,4%	100,0%
	% dans Participation Tests	84,6%	12,8%	34,9%
Régulièrement	Effectif	7	46	53
	% dans Visites e-Class	13,2%	86,8%	100,0%
	% dans Participation Tests	13,5%	39,3%	31,4%
Très souvent	Effectif	1	56	57
	% dans Visites e-Class	1,8%	98,2%	100,0%
	% dans Participation Tests	1,9%	47,9%	33,7%
Total	Effectif	52	117	169
	% dans Visites e-Class	30,8%	69,2%	100,0%
	% dans Participation Tests	100,0%	100,0%	100,0%

b) Devoir pratique :

Parmi les étudiants qui visitent très souvent la plate-forme e-Class presque deux sur trois (70,2%) ont participé à cette épreuve. Le taux de participation est moins élevé (39,6%) pour le groupe d'étudiants qui viennent régulièrement sur la plate-forme. De plus, pour cette épreuve, tout comme pour les *Tests en ligne*, les sujets qui se connectent rarement à la plate-forme décident dans la grande majorité de ne pas participer (91,5). De même, parmi tous les étudiants qui ont participé à cette deuxième épreuve du CC, seul 7,6% des sujets font partie du sous-groupe qui visite rarement la plate-forme e-Class tandis que 92,4% s'y connectent régulièrement ou très souvent (31,8% et le 60,6% respectivement).

Tableau 14 : Participation au DPr en fonction du nombre des connexions e-Class

Connexions e-Class		Participation Devoir Pratique		Total
		Non	Oui	
Rarement	Effectif	54	5	59
	% dans Visites e-Class	91,5%	8,5%	100,0%
	% dans Participation Devoir Pratique	52,4%	7,6%	34,9%
Régulièrement	Effectif	32	21	53
	% dans Visites e-Class	60,4%	39,6%	100,0%
	% dans Participation Devoir Pratique	31,1%	31,8%	31,4%
Très souvent	Effectif	17	40	57
	% dans Visites e-Class	29,8%	70,2%	100,0%
	% dans Participation Devoir Pratique	16,5%	60,6%	33,7%
Total	Effectif	103	66	169
	% dans Visites e-Class	60,9%	39,1%	100,0%
	% dans Participation Devoir Pratique	100,0%	100,0%	100,0%

c) Rapport de Stage aux écoles :

Pour cette activité aussi, les étudiants qui visitent très souvent la plate-forme *e-Class* sont plus impliqués que les deux autres groupes (72,7%) mais, cette fois-ci, nous remarquons une abstention qui touche 57,9% de ses effectifs (voir tableau 15). Les taux de participation à cette épreuve du CC sont encore plus restreints pour les deux autres groupes : 24,2% pour ceux qui visitent *e-Class* régulièrement et seulement 3% pour ceux qui la visitent rarement.

Tableau 15 : Participation au RSt en fonction du nombre des connexions *e-Class*

			Participation Devoir Rapport Stage		Total
			Non	Oui	
Connexions <i>e-Class</i>	Rarement	Effectif	58	1	59
		% dans Visites <i>e-Class</i>	98,3%	1,7%	100,0%
		% dans Participation DR St	42,6%	3,0%	34,9%
	Régulièrement	Effectif	45	8	53
		% dans Visites <i>e-Class</i>	84,9%	15,1%	100,0%
		% dans Participation DR St	33,1%	24,2%	31,4%
	Très souvent	Effectif	33	24	57
		% dans Visites <i>e-Class</i>	57,9%	42,1%	100,0%
		% dans Participation DR St	24,3%	72,7%	33,7%
Total	Effectif	136	33	169	
	% dans Visites <i>e-Class</i>	80,5%	19,5%	100,0%	
	% dans Participation DR St	100,0%	100,0%	100,0%	

Le résultat des analyses précédentes montrent que la fréquence de visite sur *e-Class* semble déterminer aussi le choix de l'épreuve à laquelle participe chaque étudiant. Autrement dit,

- la réticence des étudiants à l'égard des deux devoirs « moins attirants » (*Devoir Pratique, Rapport de Stage*) est plus évidente pour ceux qui visitent *e-Class* plus rarement : 98,3% des sujets de ce sous-groupe ne participe pas au *Rapport de Stage* alors que ce pourcentage est presque la moitié (57,9%) pour le sous-groupe qui s'y connecte très souvent. Ce résultat nous permet de conclure que plus les étudiants sont connectés

sur *e-Class* plus se manifeste leur motivation à participer aux devoirs même « difficiles » ou « hors ligne ».

- l'attractivité de l'épreuve *Tests en ligne* observée dans tous les trois sous-groupes concerne à un plus haut degré les étudiants branchés davantage au réseau Internet ce qui s'explique par la nature de cette épreuve. Ce type d'activité en ligne a par ailleurs été accueillie avec enthousiasme par la grande majorité des étudiants indépendamment de leur fréquence de connexion sur *e-Class*. Cette préférence manifestée à un outil technologique innovant –c'est la première fois qu'un tel outil interactif est intégré dans leur formation– et interactif –les réponses et les résultats peuvent être donnés automatiquement– nous amène à réfléchir cet aspect d'immédiateté qui semble jouer un rôle déterminant quant aux préférences des étudiants qui font partie d'une génération digitale habituée à l'usage des machines et des outils de grande interactivité. Sans toujours ignorer qu'il s'agit plutôt d'un outil d'autoformation et/ou d'évaluation –sommativité ou formative– qui s'offre pratiquement à la moindre créativité.

3.1.5. Effets de la fréquence d'exploitation des outils numériques *e-Class* sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel)

Après avoir étudié les différents modes d'usages de la plate-forme *e-Class* et leurs effets positifs sur la motivation des étudiants, nous allons, dans cette partie, étudier l'impact de l'utilisation de *e-Class* sur l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales telle qu'elle est exprimée à travers les résultats de notation de notre échantillon et plus précisément

- a. à l'évaluation aux épreuves du CC
 - i) les 4 tests en ligne (travail personnel)

- ii) le Devoir Pratique des TD qui consistait à évaluer l'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document multimodal (travail en tandem)
 - iii) le devoir du *Rapport de Stage* aux écoles que les étudiants devaient réaliser après avoir assisté aux enseignements de FLE aux écoles expérimentales d'Athènes (travail en groupe de deux ou trois)
- b. à l'évaluation aux épreuves de l'examen de fin de semestre, elle aussi, composée des notes de deux parties :
- i) du sujet théorique et
 - ii) du sujet pratique¹⁴⁴.

L'analyse des performances de nos sujets sera basée sur l'étude des notes obtenues aux épreuves du CC et à l'examen final. Nous allons chercher l'impact de l'exploitation des outils de la plate-forme *e-Class* sur leur notation en fonction de différents types et modes d'usages adoptés (nombre des connexions et durée d'utilisation, différents outils exploités).

Nous allons, dans un premier temps, essayer de vérifier notre hypothèse selon laquelle le nombre et la durée des connexions *e-Class* aurait un impact plus ou moins important sur leurs notations. Pour ce faire, nous avons regroupé les étudiants par rapport au nombre de leurs visites sur la plate-forme¹⁴⁵ mais aussi par rapport à la durée de leurs connexions :

- longue (de 801 à 1250 minutes),
- moyenne (de 401 à 800 minutes) et
- courte (de 1 à 400 minutes).

L'analyse des résultats d'évaluation aux épreuves du CC sur la base des variables indépendantes ci-dessus nous ont permis de dégager des constats qui seront présentés dans les sous-chapitres qui suivent.

¹⁴⁴ Cette épreuve consistait à évaluer l'intérêt communicatif d'un document par application de certains critères.

¹⁴⁵ Voir chapitre 3.1.1.

3.1.5.1. Effets sur les notes aux 4 Tests en ligne

La fréquence de consultation de la plate-forme d'apprentissage à distance *e-Class* semble jouer un rôle important et décisif pour le niveau des performances dont les étudiants font preuve aux 4 tests en ligne (voir tableau 16) :

Tableau 16 : Notation totale aux <i>TeL</i> en fonction du nombre des connexions <i>e-Class</i>			
	Visites <i>e-Class</i>		Notation obtenue /200
Notation Totale Tests /200	Rarement (1-250)	Moyenne	34,07
		Moyenne tronquée à 5 %	32,52
		Médiane ¹⁴⁶	22,00
		Ecart type	27,044
		Minimum	4
		Maximum	92
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	57,39
		Médiane	55,00
		Ecart type	25,998
		Minimum	11
		Maximum	108
	Très souvent (501-752)	Moyenne	80,45
		Médiane	77,00
		Variance	694,361
		Ecart type	26,351
		Minimum	14
		Maximum	132

Même si la dispersion des valeurs est relativement élevée (écart type > 25) pour tous les trois groupes de notre échantillon, une nette supériorité de notation pour les sujets qui visitent plus souvent *e-Class* est enregistrée : la moyenne des notes des étudiants de ce groupe (80,45 sur 200) est considérablement plus élevée comparée à celle de leurs camarades qui visitent régulièrement la plate-forme (57,39 sur 200) et presque le triple par rapport au groupe qui s'y connecte rarement (34,07 sur 200). De même, la supériorité de ce groupe est confirmée lorsque on compare les médianes de ces trois échantillons : 77 pour les sujets qui visitent la plate-forme très

¹⁴⁶ Elle fait partie des paramètres de tendance centrale et théoriquement, dans une distribution normale, elle devrait partager les effectifs en deux parties égales.

souvent, 55 pour ceux qui la visitent régulièrement et 22 pour ceux qui s’y connectent rarement.

Le graphique (box-plot¹⁴⁷) suivant (Gr. 4) présente de manière descriptive et visuelle nos résultats statistiques précédents –surtout les distributions des notes dans les trois sous-groupes– :

- des valeurs extrêmes pour tous les trois sous-groupes mais en même temps l’absence de valeurs aberrantes¹⁴⁸ ce qui nous indique qu’il ne faut pas étudier plus en détail cette observation ;
- une distribution dissymétrique vers les valeurs les plus petites (les notes faibles) pour le groupe qui visite rarement *e-Class* ce qui explique la médiane particulièrement inférieure comparée à celle des deux autres sous-groupes ;
- une asymétrie vers les valeurs plus petites pour le groupe qui se connecte très souvent sur *e-Class* avec, toutefois, une médiane beaucoup plus élevée que celle des deux autres sous-groupes ;
- des médianes nettement plus élevées pour les sujets connectés plus régulièrement sur *e-Class* et surtout pour ceux qui s’y connectent très souvent.

¹⁴⁷ Le *box-plot* ou boîtes à moustaches (en raison de sa forme originale) est un graphique simple composé d’un rectangle (une boîte) de nos données duquel deux droites sortent qui représentent certains éléments des données et surtout la distribution d’une variable : la médiane (la ligne à l’intérieur de la boîte), l’intervalle interquartile (les bords du rectangle) ainsi que la valeur maximale (moustache supérieure) et minimale (moustache inférieure).

Grâce à ce type de graphique, on peut avoir une idée sur la tendance centrale des valeurs de chaque boîte (dans notre cas de chaque groupe) en observant la position de la médiane.

La position de la médiane nous renseigne sur la symétrie de la distribution : si la médiane est au centre, on parle la distribution normale

Par la longueur de la boîte, il est possible d’estimer l’étendue des valeurs, c’est-à-dire la différence entre la plus grande et la plus petite valeur de la série statistique.

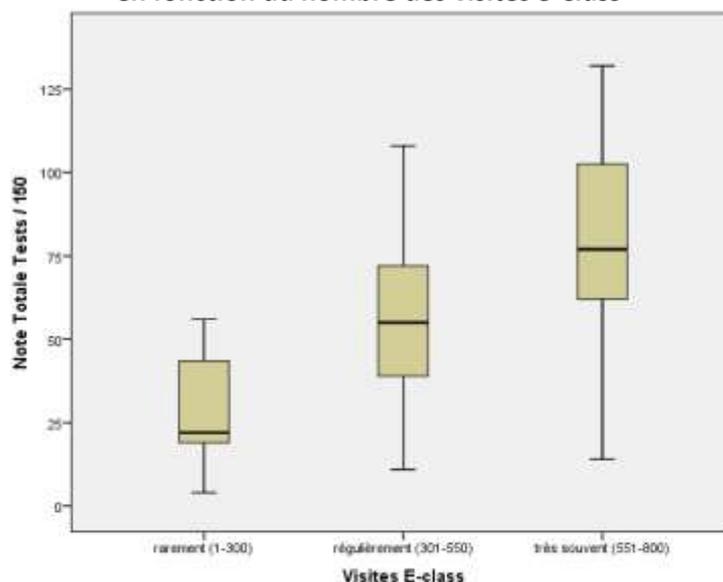
Enfin, la longueur des « moustaches » donne une idée de la taille de la queue de la distribution (l’existence des valeurs extrêmes).

(Source : <<http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-descriptives/boite-a-moustaches.php>>).

¹⁴⁸ Une donnée aberrante est une valeur ou une observation qui est « distante » des autres observations effectuées sur le même phénomène, c’est-à-dire qu’elle contraste grandement avec les valeurs « normalement » mesurées.

(source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Donn%C3%A9e_aberrante>).

Graphique 4 : Distribution des notations totales aux *Tel* en fonction du nombre des visites *e-Class*



Nous pouvons donc nous exprimer avec certitude sur l'association forte entre les deux variables (nombre des connexions *e-Class* et notations aux Tests en ligne) ce qui nous permet de vérifier notre hypothèse de l'impact particulièrement important de l'utilisation de *e-Class* sur les performances de notre échantillon à cette épreuve.

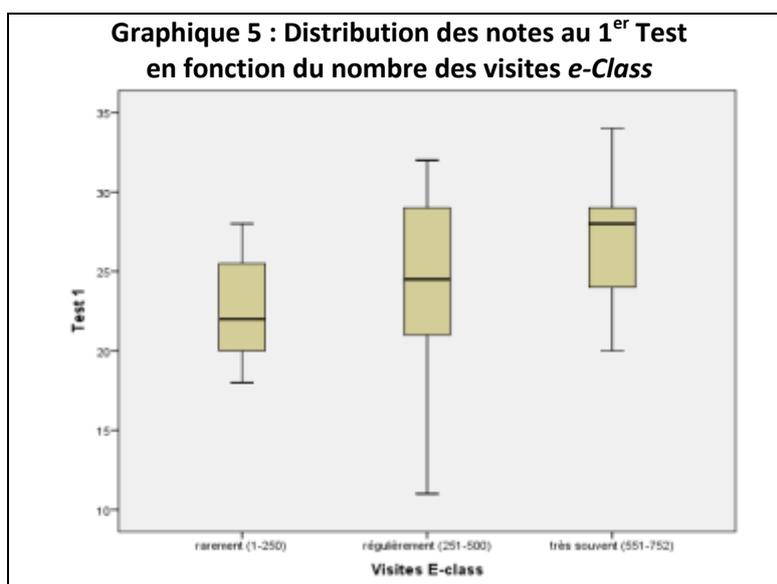
De même, quand on focalise la recherche sur les résultats des étudiants des trois groupes dans chacun des 4 Tests en ligne, l'analyse des données révèle une image analogue à celle de l'analyse statistique des notes totale obtenues aux 4 tests en ligne et nous permet de nous exprimer avec sûreté sur la forte corrélation entre les deux variables. Plus précisément :

- Pour le 1^{er} test en ligne (voir tableau 17), les valeurs *moyenne* et *médiane* de la notation des tests de nos sujets qui visitent *e-Class* très souvent (27,15 et 28 réciproquement) sont supérieures à celles des autres groupes. D'ailleurs, la comparaison des valeurs de l'écart type¹⁴⁹ dans tous les trois sous-groupes nous permet de constater l'absence de grandes dispersions des notes et de confirmer l'importance statistique des moyennes et médianes enregistrées.

¹⁴⁹ Le sens de la comparaison : si l'écart - type est plus faible (par rapport aux valeurs des moyennes), la dispersion est moindre.

Tableau 17 : Notes au 1 ^{er} Test en fonction du nombre des visites <i>e-Class</i>			
	Visites <i>e-Class</i>		Notation obtenue /50
Test 1	Rarement (1-250)	Moyenne	22,83
		Médiane	22,00
		Ecart type	3,298
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	24,19
		Médiane	24,50
		Ecart type	4,880
	Très souvent (501-752)	Moyenne	27,15
		Médiane	28,00
		Ecart type	3,426

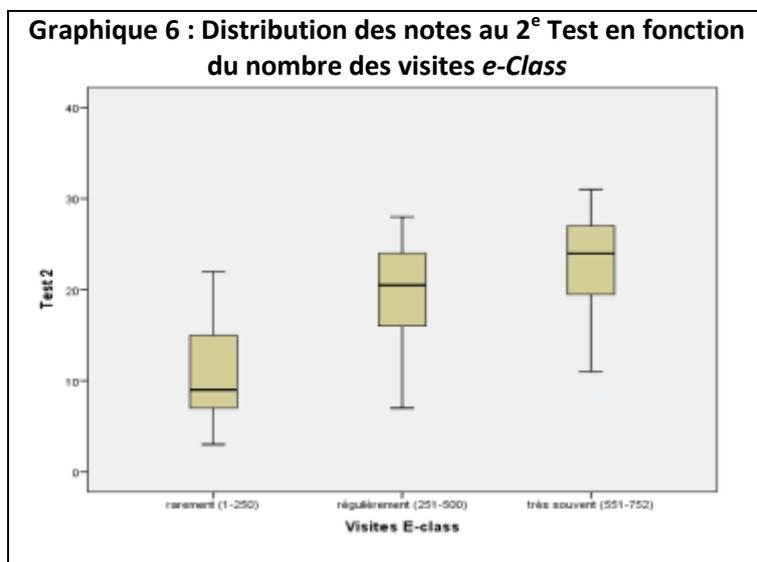
En fait, seul le groupe des sujets qui se connectent très souvent sur *e-Class*, a une médiane vers le haut de la boîte (voir graphique 5) ce qui indique une distribution des notations vers les valeurs élevées. Par contre, pour les deux autres groupes la médiane se trouve vers le bas ce qui témoigne des notes plus faibles.



- Au 2^e test en ligne, les différenciations de notation sont encore plus importantes que celles du 1^{er} test, ce qui pourrait être expliqué par l'expérience et la compétence acquises par les sujets qui se connectent plus régulièrement à la plate-forme. En effet, ces derniers ont une moyenne autour de 20 contrairement à leurs camarades qui s'y connectent rarement et pour lesquels on retient une moyenne de notation de 11,20. Les valeurs de l'écart type étant relativement faibles (sauf pour les sujets qui utilisent *e-Class* rarement), nous pouvons dire que cette différenciation entre les moyennes est statistiquement importante.

Tableau 18 : Notes au 2 ^e Test en fonction du nombre des visites <i>e-Class</i>			
	Visites <i>e-Class</i>	Notation obtenue /50	
Test 2	Rarement (1-250)	Moyenne	11,20
		Médiane	9,00
		Ecart type	7,430
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	19,11
		Médiane	20,50
		Ecart type	6,307
	Très souvent (501-752)	Moyenne	22,75
		Médiane	24,00
		Ecart type	5,711

D'ailleurs, la représentation graphique 6 illustre le fait que les médianes de notation des sujets de 2 groupes avec le plus grand nombre de visites sur *e-Class* sont considérablement supérieures à celles du 3^{ème} groupe des sujets qui visitent rarement la plate-forme (médiane vers le bas) même si, pour ce groupe, nous pouvons observer une variabilité des notations légèrement plus importante que pour les deux autres. Nous pouvons donc remarquer de nouveau une déficience importante pour les étudiants qui ne fréquentent pas régulièrement *e-Class*.



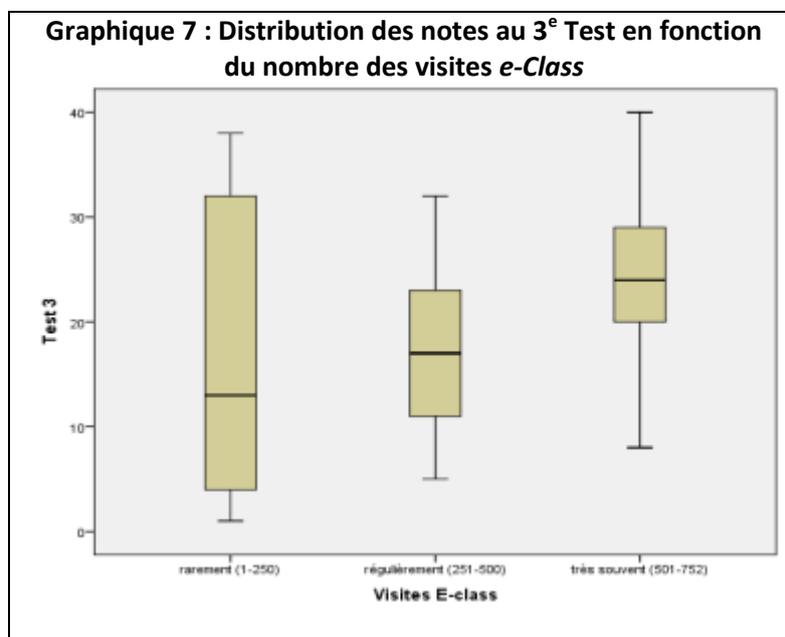
- Pour le 3^e test en ligne, la supériorité de notation ne semble exister que pour les sujets qui visitent très souvent *e-Class*. Pour ceux qui la visitent régulièrement la moyenne (17,19) est même inférieure comparée à la moyenne des sujets qui s'y connectent rarement (17,60). Nous pouvons donc supposer que, pour ce troisième test en ligne, le nombre de visites à la plate-forme n'a presque aucun

impact sur la notation des étudiants que pour les étudiants qui se connectent d'une très grande fréquence à la plate-forme.

Tableau 19 : Notes au 3^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

	Visites <i>e-Class</i>		Notation obtenue /50
Test 3	Rarement (1-250)	Moyenne	17,60
		Médiane	13,00
		Ecart type	16,622
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	17,19
		Médiane	17,00
		Ecart type	7,710
	Très souvent (501-752)	Moyenne	23,64
		Médiane	24,00
		Ecart type	7,819

Or, la grande dispersion des notations dans le groupe des sujets qui visitent *e-Class* rarement (écart type 16,622) nous fait douter de la fiabilité de la moyenne (17,60) ce qui explique d'ailleurs que la médiane (13) se situe plutôt vers le bas de la boîte. En effet, la médiane de ce groupe a une valeur largement inférieure comparée à celle des autres groupes (17 et 24) ce qui révèle une supériorité de notation aux deux autres groupes malgré la présence des notes extrêmement élevés dans le groupe des sujets qui se connectent rarement sur *e-Class*.



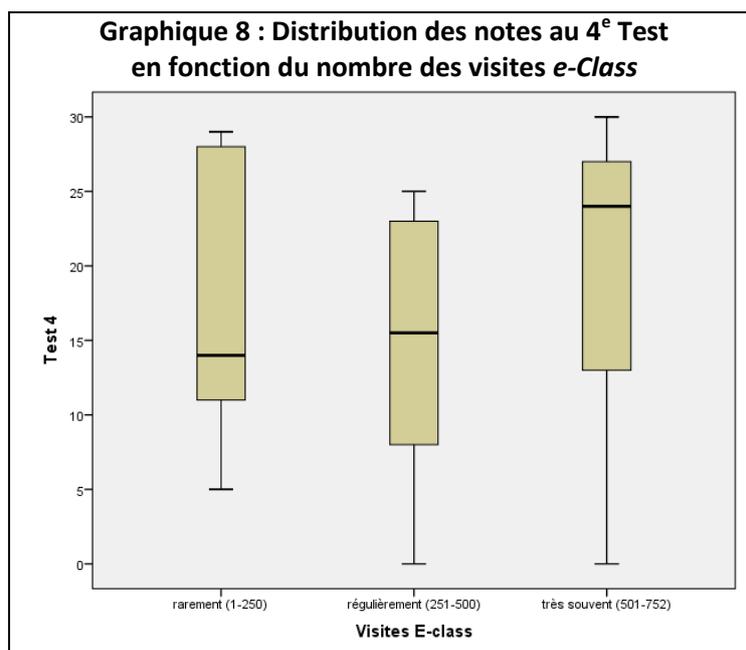
- Pour le 4^e test en ligne, des conclusions analogues ont été tirées : une nette supériorité de la moyenne de notation (20,55) pour les sujets qui visitent très souvent *e-Class* comparés à leurs camarades qui s'y connectent régulièrement

(14,38) et rarement (17,40). D'ailleurs, si on compare les médianes, des différenciations encore plus importantes sont enregistrées : 24 pour le premier groupe, contre 15,50 pour le groupe qui visite régulièrement *e-Class* et 14 pour ceux qui s'y connectent rarement.

Tableau 20 : Notes au 4^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

Visites <i>e-Class</i>		Notation obtenue /50	
Test 4	Rarement (1-250)	Moyenne	17,40
		Médiane	14,00
		Ecart type	10,644
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	14,38
		Médiane	15,50
		Ecart type	8,586
	Très souvent (501-752)	Moyenne	20,55
		Médiane	24,00
		Ecart type	7,921

Pour ce qui est des résultats de notation des sujets qui se connectent sur *e-Class* régulièrement nous avons de nouveau –comme pour le 3^e test– enregistré une moyenne inférieure par rapport au groupe qui visite la plate-forme rarement. Or cet écart de notation ne peut pas conduire à une conclusion générale de tendances statistiquement confirmées, surtout à propos de la comparaison entre ces deux groupes, car nous avons noté des dispersions importantes de notation tant vers le bas que vers le haut (voir graphique 8). Ce qui est toutefois nettement confirmé c'est la supériorité des notes des sujets qui visitent *e-Class* très souvent.



Au terme de cette analyse exhaustive des résultats de notation des étudiants aux 4 tests en ligne, nous pouvons affirmer que la fréquence de leurs connexions se trouve en très forte relation avec leurs performances de notation et cette tendance est encore plus marquée chez les étudiants qui se connectent sur *e-Class* très souvent. Certes, les écarts de notation entre les étudiants qui utilisent *e-Class* rarement et ceux qui l'utilisent régulièrement existent mais elles sont moins importantes. Qui plus est, ces différenciations des performances des étudiants retenues semblent accroître vers la fin de la période de leur formation ce qui confirme les effets positifs de la fréquentation de la plate-forme *e-Class* en tant que dispositif de formation.

- ***L'impact de la durée des connexions***

Comme pour la variable *nombre des visites*, la durée de connexion des étudiants sur *e-Class* semble être un facteur déterminant leurs résultats de notation aux Tests en ligne. L'analyse de la notation totale obtenue sur la base de la durée de leur connexion révèle que plus longtemps les étudiants y restent connectés plus leurs moyennes aux tests sont élevées (voir tableau 21) : 75,78 sur 200 pour le groupe dont l'ensemble des connexions a une durée au-delà de 800 min. (longue) contre 57,98 pour les étudiants qui s'y connectent pour une durée de 401-800 min. (moyenne) et 20,44 pour ceux dont la durée de connexion est inférieure à 400 min (courte).

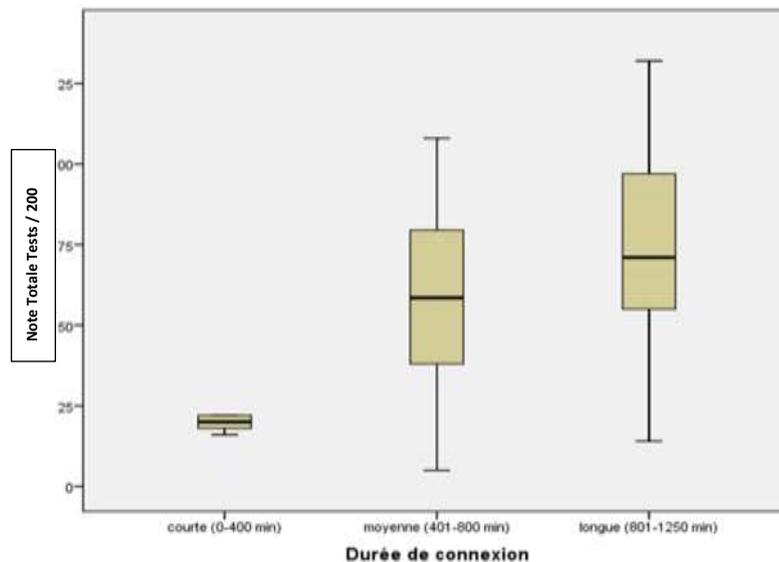
Tableau 21 : Note totale aux TeL en fonction de la durée de connexion e-Class

	Durée de connexion		Notation obtenue /200
Note Totale Test / 200	Courte (1-400 min)	Moyenne	20,44
		Médiane	20,00
		Ecart type	9,262
	Moyenne (401-800 min)	Moyenne	57,98
		Médiane	58,50
		Ecart type	28,528
	Longue (801-1250 min)	Moyenne	75,78
		Médiane	71,00
		Ecart type	27,058

Ainsi, pour ce qui est de la variable *durée de connexion*, les résultats statistiques (écart type très grand surtout pour les deux sous-groupes avec une durée moyenne

et longue) révèlent une dispersion des notations aussi importante que pour la variable *nombre des connexions*. Or les différences des moyennes ainsi que des médianes entre les 3 groupes, représentées par le graphique 9, restent particulièrement importantes. Nous pouvons donc nous prononcer sans aucun doute sur l'impact du facteur de la durée de connexion aussi sur la notation des étudiants à cette épreuve.

Graphique 9 : Distribution des notations totales aux *TeL* en fonction de la durée de connexion *e-Class*



L'observation des données séparément pour chaque Test en ligne s'est limitée à deux groupes (ceux dont la durée de connexion est moyenne ou longue) car la participation des sujets qui visitent *e-Class* pour une durée de 1 à 400 min. (courte) est extrêmement limitée (2 sujets ont participé aux 1^{er} et 2^e tests, 3 au 3^e et 9 sujets au 4^e) pour qu'on puisse extraire des valeurs statistiques significatives. L'analyse des résultats concernant les notes de l'échantillon sur la base de la durée de connexion, pour chacun des 4 tests sur *e-Class*, nous donne une image analogue à celle des résultats concernant l'impact du nombre de connexion sur les performances de nos sujets. Nous pouvons donc confirmer notre hypothèse que la durée de consultation de la plate-forme *e-Class* constitue un facteur déterminant pour la notation obtenue.

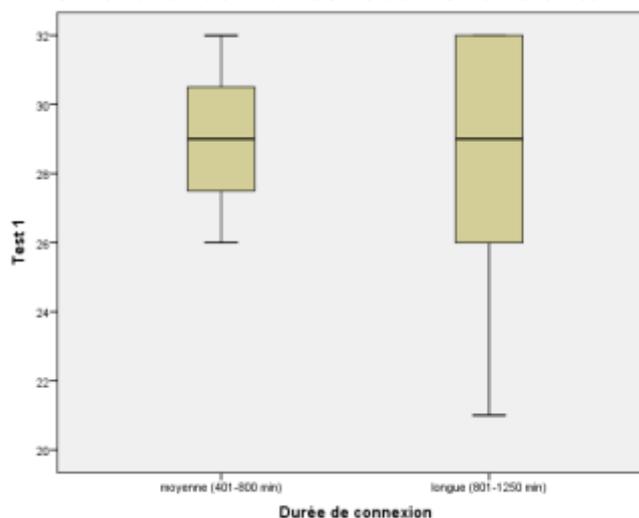
Plus précisément :

– Pour le 1^e test en ligne, l'impact de la durée de connexion sur *e-Class* semble limité voire inexistant car les moyennes de notation chez les deux groupes ne présentent pas de grandes variations (voir tableau 22). Nous pouvons même parler d'une légère supériorité des sujets dont la connexion dure moins de temps (moyenne 29 pour le sous-groupe « moyenne » contre 28 pour le sous-groupe « longue »). Ce résultat peut être expliqué par le fait que pour ce 1^{er} test en ligne les étudiants viennent de se lancer à cette expérience numérique et alors l'impact de la durée de connexion sur *e-Class* ne peut pas encore être repéré.

	Durée de connexion		Notation obtenue /50
Test 1	moyenne (401-800 min)	Moyenne	29,00
		Médiane	29,00
		Ecart type	3,000
	longue (801-1250 min)	Moyenne	28,00
		Médiane	29,00
		Ecart type	4,637

De plus, l'analyse plus profonde de nos données nous permet d'être réservé par rapport à la supériorité de notation enregistrée pour le groupe « moyenne », car l'étude du graphique 10 nous amène aux constats suivants :

Graphique 10 : Distribution des notes au 1^{er} Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*



- la valeur des médianes est identique pour tous les deux sous-groupes (29) ce qui indique que les notations ne présentent pas de différences importantes ;
- la dispersion des notes est plus grande pour le groupe « longue » (écart type : 4,637) comparé à celles du groupe « moyenne » (écart type : 3) ce qui explique la longueur plus grande de la boîte (voir graphique 10) ;
- des notes trop faibles sont repérées dans le groupe « longue » (moustache inférieure vers le bas).

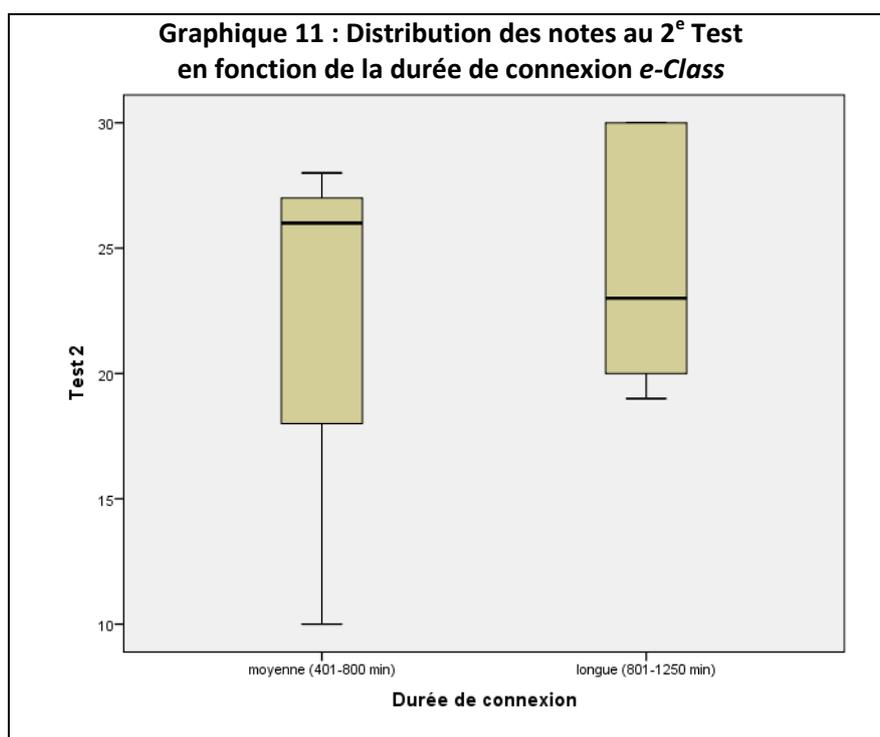
– La comparaison des moyennes de notation pour le 2^e test révèle une différence par rapport au 1^{er} : les étudiants qui restent connectés plus longtemps arrivent à avoir en moyenne 3 points de plus que leurs camarades qui quittent *e-Class* plus vite : 24,40 pour le premier groupe contre 21,33 pour le deuxième. Or cette légère supériorité de notation n'est pas confirmée par la comparaison des médianes : 26 pour les sujets qui restent moins longtemps connectés sur *e-Class* contre 23 chez leurs homologues dont la connexion dure plus longtemps. Ce résultat statistique un peu paradoxal s'explique aussi par les valeurs des écarts type qui sont relativement élevées : 9,866 pour le groupe de durée moyenne et 5,320 pour l'autre groupe.

**Tableau 23 : Notes au 2^e Test en fonction de la durée de connexion
*e-Class***

	Durée de connexion		Notation obtenue /50
Test 2	moyenne (401-800 min)	Moyenne	21,33
		Médiane	26,00
		Ecart type	9,866
	longue (801-1250 min)	Moyenne	24,40
		Médiane	23,00
		Ecart type	5,320

En effet, dans ce 2^e test, des distributions asymétriques ont été enregistrées dans tous les deux groupes (voir graphique 11) ce qui ne nous permet pas d'extraire des conclusions statistiquement significatives sur les tendances des sujets des deux groupes :

- les étudiants du groupe « moyenne » obtiennent des notes plus élevées que celles du groupe « longue » si l'on juge par leur distribution (médiane vers le haut de la boîte) ;
- des notes trop faibles sont enregistrées pour les étudiants du groupe « moyenne » (plus longue moustache vers le bas) ce qui n'est pas le cas pour l'autre groupe qui présente une dispersion des notes plus petite ;
- pour le groupe « longue » une distribution de notations vers les notes basses (médiane vers le bas de la boîte) mais absence des notes faibles.

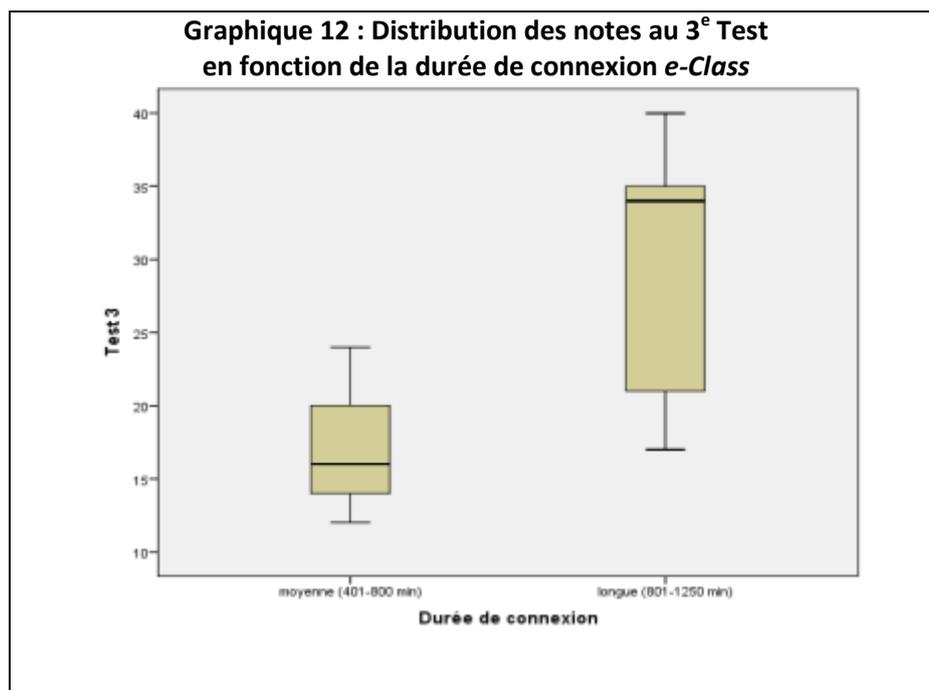


Il semble toutefois, que pour le 2^e test, tout comme pour le 1^{er}, l'écart observé entre les moyennes de notation des sujets des deux groupes ne peut pas être jugé statistiquement important. D'ailleurs, les différenciations des notations enregistrées entre les deux groupes sont trop restreintes lorsque nous comparons les moyennes et/ou leurs médianes. Nous ne pouvons donc pas nous prononcer de façon définitive à propos de l'impact de l'utilisation de la plate-forme *e-Class* sur les notations des étudiants à ces premières épreuves. Ainsi, à la suite de l'analyse des résultats de notation de deux premiers tests en ligne, l'hypothèse concernant les effets positifs de l'intégration de la plate-forme sur les performances des étudiants n'a pas été confirmée.

– Au 3^e test les résultats de l’analyse semblent être différents par rapport aux deux premiers. Une nette supériorité de notation chez les sujets dont la connexion est très longue a été enregistrée (voir tableau 24) : pour le groupe des étudiants qui restent plus longtemps connectés sur *e-Class*, on retient une moyenne de 29,40 et une médiane de 34 contre 17,33 et 16 pour les sujets qui quittent plus vite *e-Class* ; Or le valeur de l’écart type du groupe « longue » (9,84) indique une dispersion légèrement plus grande que pour l’autre groupe (6,110) ce qui nous oblige de faire une analyse plus profonde pour pouvoir confirmer statistiquement cette tendance

Tableau 24 : Notes au 3 ^e Test en fonction de la durée de connexion <i>e-Class</i>			
	Durée de connexion	Notation obtenue /50	
Test 3	moyenne (401-800 min)	Moyenne	17,33
		Médiane	16,00
		Ecart type	6,110
	longue (801-1250 min)	Moyenne	29,40
		Médiane	34,00
		Ecart type	9,864

Par ailleurs, le graphique 12 illustre clairement cette tendance à la meilleure notation pour les sujets dont les connexions *e-Class* duraient plus longtemps: ici, la médiane est considérablement supérieure à celle des étudiants de l’autre groupe (elle se trouve dans le haut de la boîte) ce qui s’explique par une distribution asymétrique de notation étalée vers les notes supérieures.

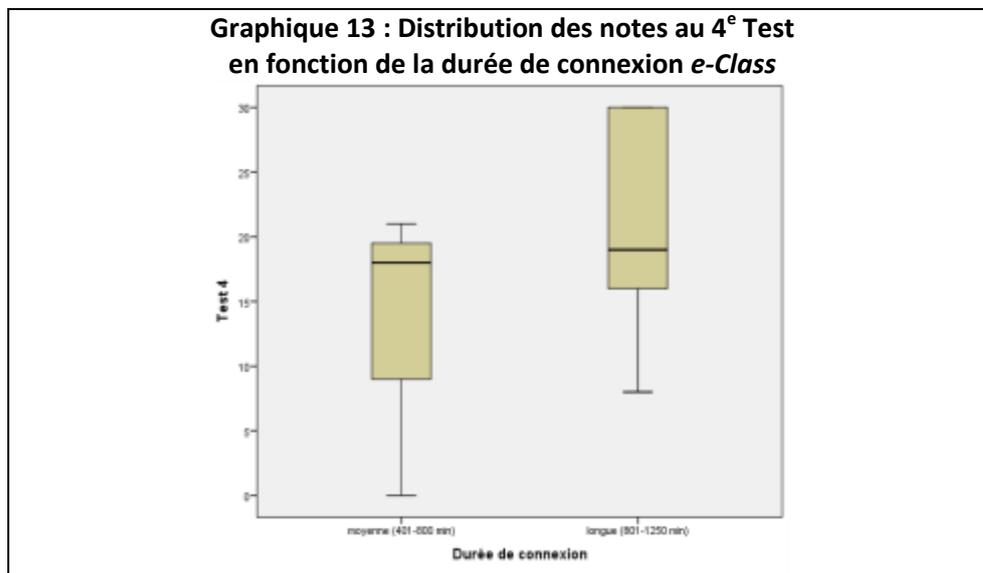


– Les résultats de l’analyse des données du 4^e test nous permet de nous prononcer sur l’effet positif de l’utilisation plus longue des outils de la plate-forme *e-Class* sur la notation obtenue par nos sujets : la moyenne du groupe de durée longue est nettement supérieure (20,60) à celle de l’autre groupe (13). Or une grande variabilité des notations surtout dans le groupe «moyennée » (écart type : 11,538) doit être signalée ce qui indique une dispersion des notes relativement grande.

Tableau 25 : Notes au 4^e Test en fonction de la durée de connexion e-Class			
	Durée de connexion		Notation obtenue /50
Test 4	moyenne (401-800 min)	Moyenne	13,00
		Médiane	18,00
		Ecart type	11,358
	longue (801-1250 min)	Moyenne	20,60
		Médiane	19,00
		Ecart type	9,476

Cette nette supériorité de notation enregistrée au 4^e test pour les étudiants du groupe « longue » est encore plus visible dans le graphique X où on peut observer des notes généralement plus élevées ce qu’indique d’ailleurs la supériorité de la moyenne de ce groupe. Or les médianes ont presque la même valeur (groupe « moyenne » :18 et groupe « longue » 19) qui s’explique par une dispersion

relativement grande pour tous les deux groupes : vers les notes élevés pour le groupe « moyenne » et vers les notes basses pour le groupe « longue ».



Pour conclure, l'analyse des résultats de notation des étudiants aux Tests en ligne en fonction de la durée des connexions sur la plate-forme *e-Class* a révélé des différenciations de notation importantes entre les sous-groupes des quatre tests et cela surtout à partir du 3^e Test en ligne. En effet, les sujets qui restent plus longtemps connectés sur *e-Class* obtiennent de meilleurs notes à leurs tests en ligne par rapport à leurs camarades dont les connexions durent moins longtemps Cette supériorité devient toutefois statistiquement importante après une certaine période d'implication des étudiants aux contenus et activités numériques proposés sur la plate-forme numérique *de e-Class* ce qui confirme que plus leur formation évolue plus l'utilisation de *e-Class* est déterminante.

3.1.5.2. Effets sur les notes au Devoir Pratique

Dans cette partie, nous allons entamer l'analyse des notes des étudiants à la deuxième épreuve¹⁵⁰ du CC qui consistait à évaluer l'intérêt communicatif ou

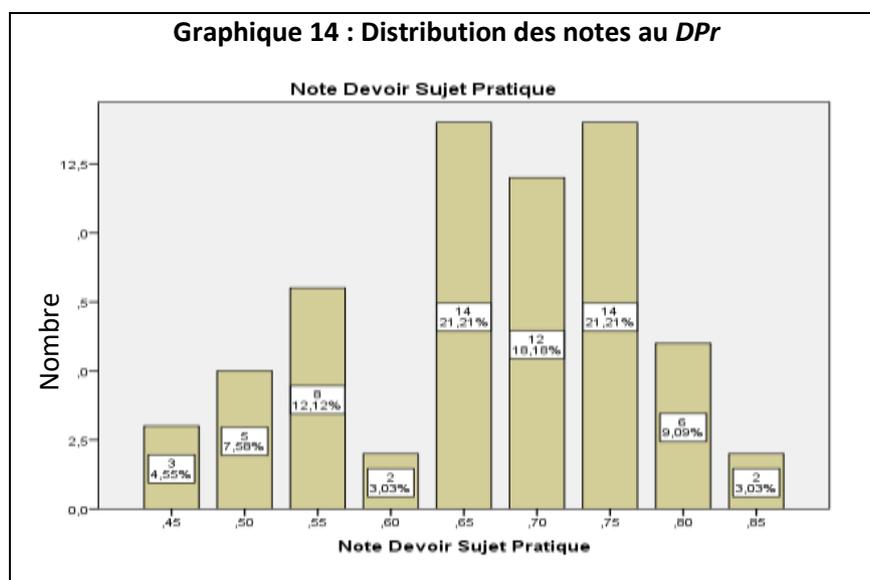
¹⁵⁰ Cette tâche exigeait un travail collaboratif en tandem. Le devoir était envoyé par tous les deux étudiants de chaque groupe et évalué par les enseignants à travers la plate-forme *e-Class* (outil Devoir)

motivationnel d'un document multimodal par application de certains critères. La recherche se limitera ici à 66 sujets qui ont réalisé ce deuxième devoir (voir tableau 26) et qui représentent 39% des étudiants inscrits sur la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*.

Tableau 26 : Taux de participation au DPr

		N	%	% cumulé
Valide	Non	103	60,9	60,9
	Oui	66	39,1	100,0
Total		169	100,0	

L'analyse des résultats de notation des sujets (voir graphique 14) révèle une dispersion des notes relativement normale avec une plus grande distribution des notes autour de 0,7 pour plus de la moitié de l'échantillon et vers les valeurs moins de 0,6 pour un tiers des sujets.



Tout comme pour le test en ligne, nous allons étudier, dans un premier temps, l'impact du nombre des connexions *e-Class* aux résultats de notation et, dans un deuxième temps, l'impact de la durée à l'efficacité dont ils font preuve.

- **L'impact du nombre des connexions**

Le premier constat de notre recherche concernant la participation des étudiants au Devoir Pratique en fonction de la fréquence des connexions *e-Class* nous a étonné par la grande abstention à cette épreuve des sujets qui la consultent rarement : la grande majorité (91,5%) d'entre eux n'a pas participé à ce devoir¹⁵¹ (voir tableau 27). Il s'agit donc des sujets qui se connectent régulièrement ou très souvent (39,6% plus de 251 fois et 70% plus de 501 fois respectivement) alors qu'un sujet sur 5 (8,5%) visite *e-Class* rarement.

Tableau 27 : Taux de participation au DPR en fonction de la fréquentation e-Class

Visites e-Class	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	%	N	%	N	%
Rarement (1-250)	5	8,5%	54	91,5%	59	100,0%
Régulièrement (251-500)	21	39,6%	32	60,4%	53	100,0%
Très souvent (501-752)	40	70,2%	17	29,8%	57	100,0%

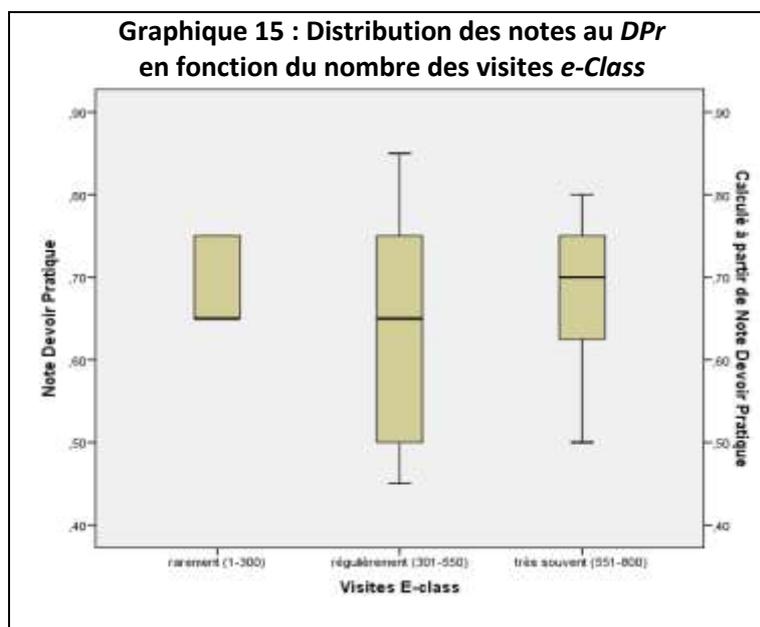
Contrairement à notre hypothèse selon laquelle la consultation de la plate-forme *e-Class* aurait des effets positifs en termes de réussite des étudiants à toutes les épreuves, l'analyse des notes au Devoir Pratique révèle que le nombre de connexions à la plate-forme *e-Class* ne semble pas jouer un rôle important aux performances des étudiants dans le cas du Devoir Pratique (voir tableau 28) : les étudiants obtiennent pratiquement la même moyenne de notation, indépendamment du groupe d'appartenance : 0,68 pour ceux qui s'y connectent très souvent, 0,64 pour ceux qui visitent *e-Class* régulièrement et 0,69 (légèrement plus élevée) pour les étudiants qui visitent la plate-forme rarement.

Tableau 28 : Moyennes des notes au DPR en fonction du nombre des visites e-Class

Visites e-Class		Notation /1	
Note Devoir Pratique	Rarement (1-250)	Moyenne	,69
		Médiane	,65
	Régulièrement (251-500)	Moyenne	,64
		Médiane	,65
	Très souvent (501-752)	Moyenne	,68
		Médiane	,70

¹⁵¹ Voir chapitre 3.1.2

La distribution de notation ainsi que de la tendance centrale des moyennes de chaque sous-groupe sont représentées par le graphique 15 :



Nous pouvons alors constater que la médiane est plus élevée pour les sujets qui se connectent sur *e-Class* plus souvent (0,70 contre 0,65 pour les deux autres sous-groupes). En effet, nous avons enregistré chez les sujets de ce groupe, une distribution des notes vers les valeurs plus élevées malgré la grande variabilité de notation observée. D'ailleurs, nous pouvons remarquer une certaine symétrie aux notes obtenues par ceux qui se connectent sur *e-Class* très souvent ou régulièrement contrairement à ceux qui visitent *e-Class* rarement dont les notes présentent une très grande distribution asymétrique vers les notes les plus basses.

Quand nous avons cherché la présence ou l'absence de la relation linéaire entre nos deux variables (nombre des visites sur *e-Class* et résultats de notation au Devoir Pratique) le test de corrélation nous a permis de constater (tableau 29) que le nombre des visites sur *e-Class* ne semble pas être en association avec les performances des étudiants ($p = 0,531 > 0,05$). Nous pouvons donc conclure que malgré la supériorité des résultats de notation observée, pour ce deuxième devoir, chez les étudiants qui se connectent plus souvent sur *e-Class*, notre hypothèse de base à propos des effets positifs de l'intégration de *e-Class* n'est pas statistiquement éprouvée.

Tableau 29 : Test de corrélation entre nombre des visites sur e-Class et note obtenue au DPr

		Visites e-Class	Note Devoir Pratique
Visites e-Class	Corrélation de Pearson ¹⁵²	1	,078
	Sig. (bilatérale) ¹⁵³		,531
	N	169	66
Note Devoir Pratique	Corrélation de Pearson	,078	1
	Sig. (bilatérale)	,531	
	N	66	66

- **L'impact de la durée des connexions**

Nous avons par la suite examiné l'impact de la durée des connexions des étudiants sur leurs résultats de notation au *Devoir Pratique* du CC. Parmi les 66 sujets qui y ont participé, presque 2 sur 3 sont restés connectés sur *e-Class* pour plus de 800 minutes, 30% d'entre eux pour une durée de 401 à 800 minutes et 3 sujets ont consulté *e-Class* pour moins de 400 minutes au total.

Tableau 30 : Nombre de sujets au DPr en fonction de la durée de connexion e-Class

Durée de connexion	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	%	N	%	N	%
Courte (1-400 min)	3	5,7%	50	94,3%	53	100,0%
Moyenne (401-800 min)	13	30,2%	30	69,8%	43	100,0%
Longue (801-1250 min)	50	68,5%	23	31,5%	73	100,0%

¹⁵² Cette valeur de coefficient de corrélation linéaire (représentée dans notre texte par « r ») nous permet de mesurer le sens et l'intensité de la relation qui peut exister entre les deux variables (nombre des visites et notation au devoir ici). Le coefficient de corrélation (r) varie entre -1 qui indique une corrélation négative parfaite entre les deux variables (p.ex. lorsque le nombre des visites augmente la note au Devoir Pratique diminue) et 1 qui indique une corrélation positive parfaite. Un coefficient 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables.

Par convention, on dira que la relation entre X et Y, s'il en existe, est :

- parfaite si $r = 1$
- très forte si $r > 0,81$
- forte si r se situe entre 0,51 et 0,80
- d'intensité moyenne si r se situe entre 0,21 et 0,50
- faible si r se situe entre 0 et 0,20
- nulle si $r = 0$

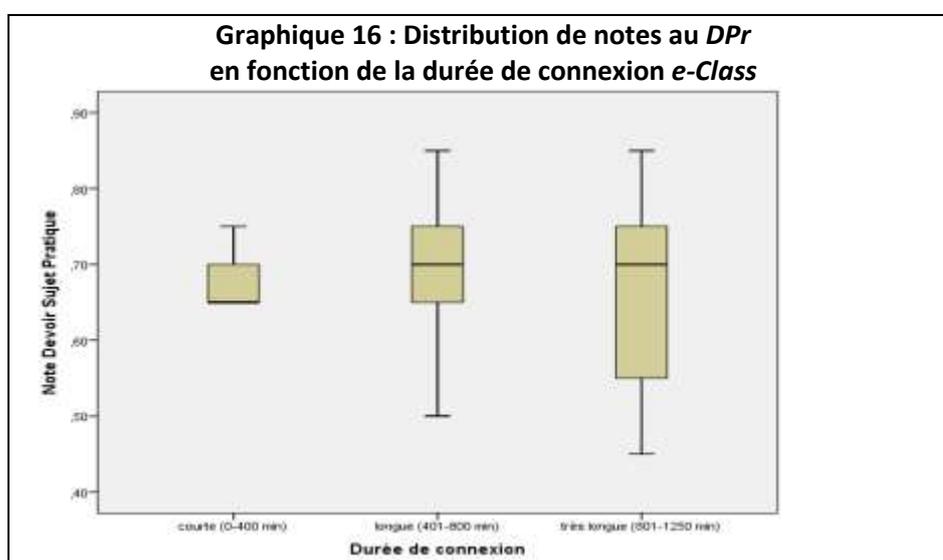
¹⁵³ La valeur de p du test de la pente ou de signification (représentée dans notre texte par « p ») permet de décider si le lien observé entre les deux variables est significatif, autrement dit si la corrélation observée existe au sein de la population étudiée. En fait, si la valeur de p est inférieure à 0,05 ($p < 0,05$) on doit conclure qu'une corrélation entre les deux variables existe au sein de la population. Par contre, si la valeur de p est supérieure à 0,05 ($p > 0,05$) on doit conclure que la corrélation observée entre les deux variables est due au hasard

Comme pour la variable du nombre des visites, la durée de la connexion sur la plateforme *e-Class* ne semble pas être en corrélation avec les résultats de notation à cette épreuve (voir tableau 31). Nous pouvons donc remarquer que les sujets qui restent connectés plus longtemps sur *e-Class* ne donnent pas des preuves de meilleur rendement comme on aurait pu le croire : leur moyenne de notation est légèrement inférieure (0,66) par rapport aux moyennes des deux autres groupes dont la durée de connexion était inférieure (0,68).

Tableau 31 : Moyennes des notes au *DPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

	Durée de connexion		Notation /1
Note Devoir Pratique	Courte (1-400 min)	Moyenne	,68
		Médiane	,65
	Moyenne (401-800 min)	Moyenne	,68
		Médiane	,70
	Longue (801-1250 min)	Moyenne	,66
		Médiane	,70

Il est enfin à noter que la médiane est de nouveau plus élevée pour le groupe des étudiants aux connexions moyenne ou longue (0,70) que celle des étudiants qui ne restent pas longtemps connectés (0,65) dont les notes présentent ici aussi une distribution asymétrique vers les notes inférieures (graphique 16). En revanche, pour les deux autres sous-groupes, la distribution est relativement plus symétrique avec une tendance vers les meilleures notes, malgré une variabilité importante observée.



Une recherche sur la fiabilité des résultats ci-dessus, et plus précisément de l'intensité de la corrélation entre la durée des connexions des sujets sur *e-Class* et leurs résultats de notation (voir tableau 32), nous permet de constater que, pour cette variable statistique aussi, il n'existe pas de corrélation statistiquement importante car le coefficient de corrélation n'est pas significatif ($p = 0,259 > 0,05$).

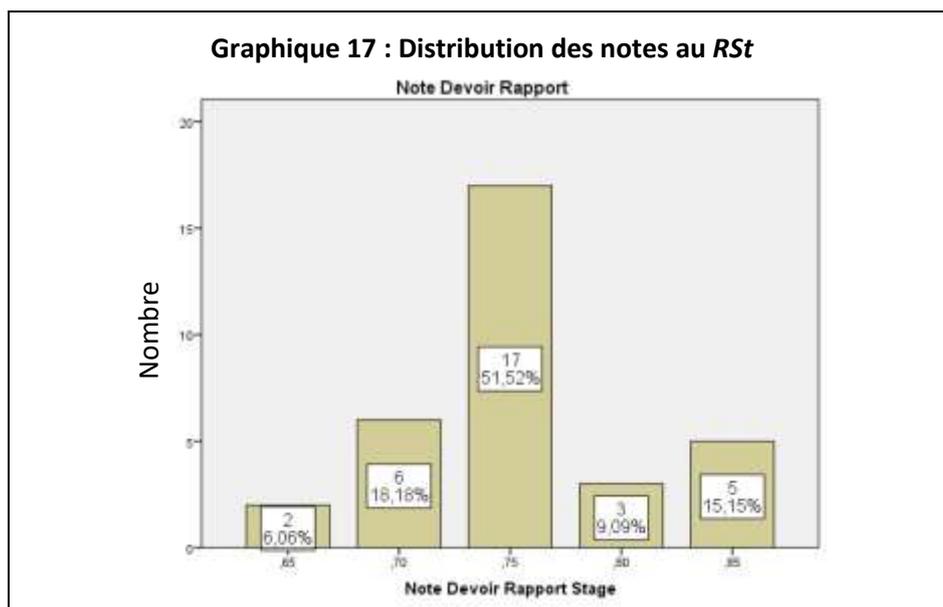
		Min. de connexion	Note DP
<i>e-Class</i> Minutes de connexion	Corrélation de Pearson	1	,141
	Sig. (bilatérale)		,259
	N	169	66
Note Devoir Pratique	Corrélation de Pearson	,141	1
	Sig. (bilatérale)	,259	
	N	66	66

3.1.5.3. Effets sur les notes au Rapport de Stage aux écoles

L'abstention des étudiants de cette troisième épreuve du CC, qui consistait à faire un *Rapport de Stage* aux écoles, a déjà été analysée au chapitre 3.1.4. Par conséquent, cette partie de notre recherche portera sur un échantillon restreint dont les données chiffrées sont présentées de manière descriptive par le tableau suivant :

		N	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,65	2	1,2	6,1	6,1
	,70	6	3,6	18,2	24,2
	,75	17	10,1	51,5	75,8
	,80	3	1,8	9,1	84,8
	,85	5	3,0	15,2	100,0
	Total	33	19,5	100,0	
Manquant	Système	136	80,5		
Total		169	100,0		

¹⁵⁴ Cette épreuve est notée sur 1 point.



Le nombre restreint des sujets (33 étudiants sur 169 soit 19,5%¹⁵⁵ de notre population) ayant réalisé cette tâche nous a permis de tirer des conclusions importantes sur l'implication des étudiants à des tâches plus ouvertes, créatives et exigeantes. Les résultats statistiques pour la variable de la connexion des étudiants sur la plate-forme *e-Class* nous indiqueront les tendances générales mais, vu la petite taille de cet échantillon (N = 33), ils seront peu significatifs. Le tableau 34 présente les données sur lesquelles s'appuie cette partie de la recherche et indique l'insuffisance des données surtout pour le groupe d'étudiants qui visite rarement *e-Class* :

Tableau 34 : Nombre de sujets au RSt en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Visites <i>e-Class</i>	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	%	N	%	N	%
Rarement (1-250)	1	1,7%	58	98,3%	59	100,0%
Régulièrement (251-500)	8	15,1%	45	84,9%	53	100,0%
Très souvent (501-752)	24	42,1%	33	57,9%	57	100,0%

La moyenne chez les sujets qui visitent *e-Class* très souvent est relativement supérieure (0,77) à celle des sujets qui la consultent régulièrement (0,72). La comparaison des médianes de deux sous-groupes révèle un écart analogue (0,75

¹⁵⁵ Pour que les résultats soient statistiquement fiables l'analyse devrait porter sur plus de 20% de la population concernée.

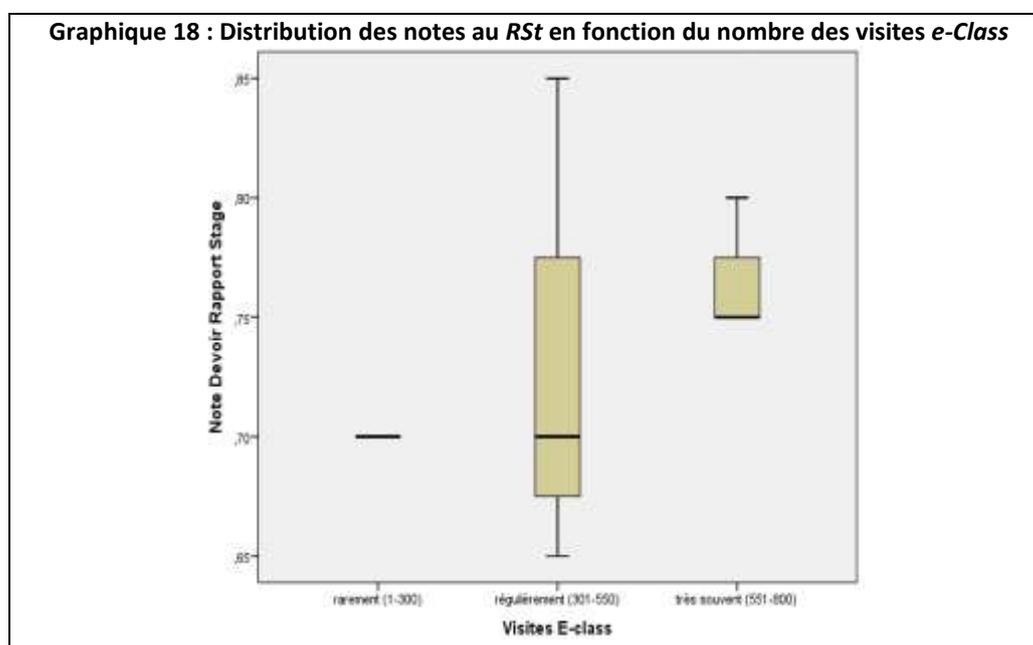
contre 0,70) ce qui vérifie notre hypothèse de l'impact positif de l'intégration de la plate-forme d'apprentissage numérique aux notes des étudiants à ce devoir.

Tableau 35 : Moyennes des notes au RSt en fonction du nombre des visites e-Class¹⁵⁶

	Visites e-Class		Notation /1
Note Devoir Rapport Stage	Régulièrement (251-500)	Moyenne	,72
		Médiane	,70
	Très souvent (501-742)	Moyenne	,77
		Médiane	,75

A part cette tendance enregistrée, nous avons examiné le sens et l'intensité de la corrélation car nous avons enregistré

- une grande distribution des notes qui concerne tous les deux sous-groupes (voir graphique 18) et davantage les sujets qui visitent régulièrement e-Class ;
- une distribution considérablement asymétrique vers les notes les plus bas surtout pour le groupe qui se connecte très souvent (médiane juste à la bordure inférieure).



¹⁵⁶ Pour l'analyse de ce paramètre on n'a pas pris en compte les notes du 1^{er} groupe car il n'y en avait qu'un seul sujet.

La recherche sur la fiabilité des résultats ci-dessus, et plus précisément de l'intensité de corrélation entre le nombre de connexions des étudiants sur *e-Class* et leurs résultats de notation, (tableau 36) nous permet de constater que la tendance de meilleures notations repérée pour le groupe des étudiants qui se connectaient très souvent sur *e-Class* n'est pas statistiquement importante : coefficient de corrélation ($p = 0,60 > 0,05$) pas significatif.

		Visites e-Class	Note Devoir Rapport Stage
Visites e-Class	Corrélation de Pearson	1	,331
	Sig. (bilatérale)		,060
	N	169	33
Note Devoir Rapport Stage	Corrélation de Pearson	,331	1
	Sig. (bilatérale)	,060	
	N	33	33

- ***L'impact de la durée des connexions***

Notre recherche concernant les résultats de notation des étudiants au Rapport de Stage en fonction de la durée de connexion sur *e-Class* nous a permis de constater que plus longue est l'utilisation de la plate-forme, meilleur est le rendement des étudiants à cette épreuve aussi (tableau 37) : les moyenne et médiane du groupe des sujets qui restent plus longtemps sur *e-Class* sont supérieures (0,76 et 0,75 respectivement) à celles du groupe qui quitte la plate-forme *e-Class* plus vite (0,73 et 0,70 respectivement).

	Durée de connexion		Statistiques
Note Devoir Rapport Stage	Moyenne	Moyenne	,73
	(401-800 min)	Médiane	,70
Rapport Stage	Longue	Moyenne	,76
	(801-1250 min)	Médiane	,75

¹⁵⁷ Pour l'analyse de ce paramètre on n'a pas pris en compte les notes du 1^{er} groupe car il n'y en avait qu'un seul sujet

Les résultats du test de corrélation entre les deux variables en question (tableau 38) ne nous permet pas de nous prononcer d'une importance statistiquement significative sur leur relation linéaire ($p = 0,26 > 0,05$). Les étudiants semblent améliorer leurs notes quand ils restent plus longtemps connectés mais ce constat ne contient pas de preuves statistiquement confirmées.

		Note Devoir Rapport Stage	e-Class Minutes de connexion
Note Devoir Rapport Stage	Corrélation de Pearson	1	,388
	Sig. (bilatérale)		,026
	N	33	33
e-Class Minutes de connexion	Corrélation de Pearson	,388	1
	Sig. (bilatérale)	,026	
	N	33	169

Ainsi, pour ce qui est des deux variables indépendantes concernant l'utilisation de *e-Class* par les étudiants (nombre et durée des connexions) nous pouvons constater une faible relation linéaire entre les deux variables : quand la consultation de la plate-forme est plus régulière et plus longue les étudiants arrivent à obtenir de meilleures notes :

Moyenne de notes en fonction du nombre de visite e-Class	Tests en ligne/200	Devoir Pratique/1	Rapport de Stage/1
Rarement (1-250 conn.)	34,07	,69	-
Régulièrement (251-500 conn.)	57,39	,64	,72
Très souvent (501-752conn.)	80,45	,68	,77
Moyenne de notes en fonction de la durée de connexion e-Class			
Courte (1-400 min)	20,44	,68	-
Moyenne (401-800 min)	57,98	,68	,73
Longue (801-1250 min)	75,78	,66	,76

Or, la corrélation positive étant confirmée pour l'épreuve de *Tests en ligne* d'une force importante et statistiquement vérifiée, ne semble pas exister pour les deux autres épreuves (*Devoir Pratique* et *Rapport de Stage aux écoles*). Pour expliquer cette différenciation entre les rendements des étudiants dans les différentes épreuves nous pouvons supposer que :

- les étudiants qui se connectaient plus souvent sur *e-Class* étaient plus familiarisés avec tous les outils de la plate-forme numérique, en l'occurrence avec l'outil *Tests en ligne/Exercice* qui a été utilisé pour la 1^{ère} épreuve ;
- les étudiants qui restaient plus longtemps connectés sur *e-Class* étaient plus disponibles, faisaient preuve d'une plus grande implication et faisaient de leur mieux pour participer à la 1^{ère} épreuve réalisée à une heure précise, fixée par les enseignants ;
- pour les activités plus ouvertes et créatives (2^e et 3^e devoir) dont la réalisation n'exigeait pas de connexion sur *e-Class*, la consultation de la plate-forme numérique n'aurait pas d'effets très significatifs ;
- la consultation des outils numériques de la plate-forme *e-Class* aurait un impact plus positif quand il s'agissait de connaissances déclaratives (*Tests en ligne*) que de connaissances procédurales (*Devoir Pratique* et *Rapport de Stage* aux écoles).

3.1.5.4. Effets sur les notes aux épreuves de l'examen semestriel

Pour ce qui est de l'analyse des performances des étudiants, nous avons choisi de distinguer les sujets de l'examen semestriel en théorique et pratique. Cette distinction nous aiderait à extraire des conclusions concernant l'impact de l'usage de la plate-forme *e-Class* sur l'acquisition des connaissances déclaratives et des connaissances procédurales séparément.

- Évaluation des copies à l'examen semestriel : partie théorique

La population à étudier dans cette partie (voir tableau 40) comprend 107 sujets qui ont participé à l'examen semestriel parmi les 169 étudiants inscrits sur *e-Class*.

La moyenne¹⁵⁸ (1,07) ainsi que la médiane (0,90) enregistrées au sujet théorique

révèlent une distribution importante des valeurs de notation vers le bas.

Tableau 40 : Moyennes de notation à l'examen semestriel (Sujet théorique)		
Note Sujet Théorique		
N	Valide	107
	Manquant	62
	Moyenne	1,07
	Médiane	,90

¹⁵⁸ Le sujet théorique a été noté sur 5 points.

Une première analyse (tableau 41) des notes obtenues aux deux sujets de l'examen final a révélé une supériorité de notation au sujet pratique pour lequel nous avons une

Tableau 41 : Comparaison des moyennes entre STh et SPr de l'examen final

	Note Sujet Théorique /5	Note Sujet Pratique /5
Moyenne	1,0692	2,0243
N	107	107
Ecart type	,89826	,93335

moyenne 2,02 contre 1,06 pour le sujet théorique. Nous nous sommes d'ailleurs demandé si cette différence se liait à la fréquence de l'utilisation de *e-Class* mesurée en nombre et durée de connexions.

- **L'impact du nombre des connexions**

Leur distinction en trois sous-groupes selon la variable « nombre de *connexions e-Class* », se présente comme suit :

- 6 étudiants se connectent rarement sur *e-Class*,
- 44 s'y connectent régulièrement ;
- 57 sujets consultent la plate-forme numérique très souvent.

En outre, nous pouvons remarquer (voir tableau 42) que

- la totalité des sujets qui se connectaient très souvent sur *e-Class* s'est présentée à l'examen final ;
- 89,5% des étudiants qui visitaient *e-Class* rarement ne s'y sont pas présentés ;
- pour le groupe qui consultait *e-Class* régulièrement, le pourcentage d'abstention à l'examen final est beaucoup moins marqué (17%).

Tableau 42 : Participation l'examen final en fonction des connexions *e-Class*

Visites <i>e-Class</i>	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	%	N	%	N	%
Rarement (1-250)	6	10,2%	53	89,8%	59	100,0%
Régulièrement (251-500)	44	83,0%	9	17,0%	53	100,0%
Très souvent (501-742)	57	100,0%	0	0,0%	57	100,0%

Cette relation qui semble exister entre la fréquence de connexion *e-Class* et la participation à l'examen semestriel pourrait être expliquée

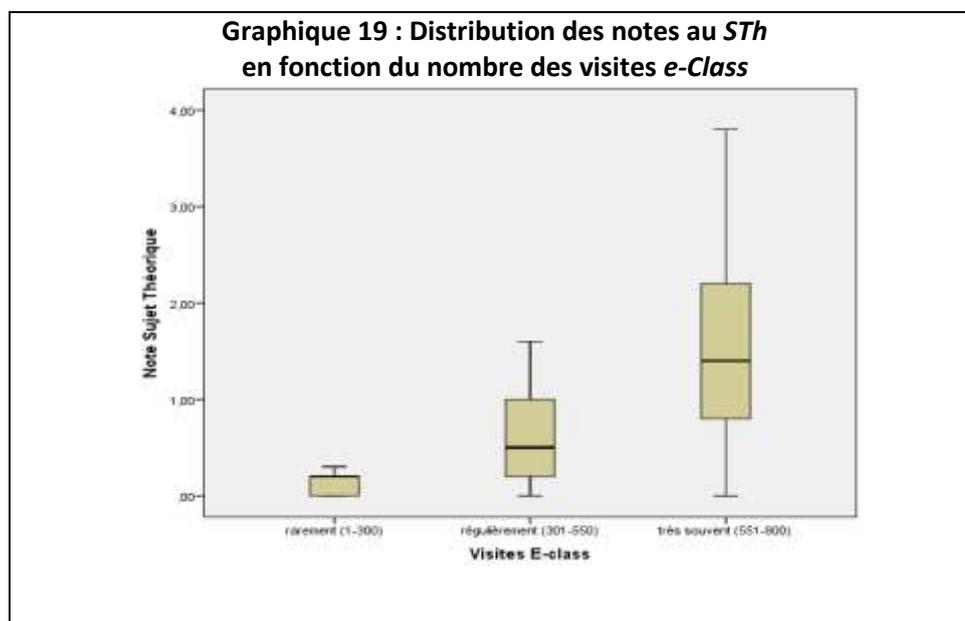
- soit par une meilleure motivation interne des étudiants assidus, qui les incite à se connecter plus souvent à la plate-forme numérique dans le but de se préparer pour l'examen final ;
- soit par une meilleure préparation à la suite de la régularité des connexions, ce qui leur donne la sensation d'être à même de réussir à l'examen final, contrairement à leurs camarades qui estiment ne pas être à la hauteur.

L'analyse des notes obtenues au sujet théorique eu égard au nombre de visites *e-Class* a révélé que la consultation de la plate-forme *e-Class* a un impact positif aux résultats des étudiants (voir tableau 43). Plus précisément, la moyenne (1,51) des notes des étudiants qui visitent *e-Class* très souvent est presque le double par rapport à celle de ceux qui s'y connectent régulièrement (0,62) et considérablement supérieure à la moyenne du groupe des étudiants qui visitent rarement *e-Class* (0,15).

Visites <i>e-Class</i>		Notation /5
Rarement (1-250)	Moyenne	,15
	Médiane	,20
Régulièrement (251-500)	Moyenne	,62
	Médiane	,50
Très souvent (501-742)	Moyenne	1,51
	Médiane	1,40

Cet écart entre les résultats de notation est illustré encore plus clairement au graphique 19 où nous pouvons remarquer que l'étendue interquartile varie en fonction du groupe d'appartenance : elle suit une augmentation continue de la connexion rare à la connexion plus régulière. De plus, malgré la grande variabilité des notations enregistrées, surtout pour le sous-groupe qui visite *e-Class* très souvent, la médiane se trouve presque dans le milieu de la boîte ce qui prouve une distribution relativement symétrique. Par contre, la médiane des sujets qui visitent rarement la plate-forme numérique est dans le haut de la boîte ce qui suppose une distribution asymétrique vers les notes élevées de ce sous-groupe, notes qui sont

toutefois trop faibles (moins de 0,5) des valeurs supérieures de leur notation qui restent toutefois trop faibles.



Pour examiner l'existence éventuelle d'une corrélation linéaire entre les variables *performances* des étudiants au sujet théorique et *fréquence* de connexions sur la plate-forme d'apprentissage numérique, nous avons extrait le niveau du coefficient de corrélation (tableau 44) qui nous permet de nous prononcer sur l'impact de ce facteur aux résultats de notation des étudiants. En effet, nous pouvons remarquer l'existence d'une corrélation linéaire ($p = 0,000 < 0,5$)¹⁵⁹ entre les deux variables qui peut être caractérisée assez forte ($r = 0,564$).

Tableau 44 : Corrélation entre notes au *STh* et nombre des visites *e-Class*

		Note Sujet Théorique	<i>e-Class</i> Nombre des visites
Note Sujet Théorique	Corrélation de Pearson	1	,564
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
<i>e-Class</i> Nombre des visites	Corrélation de Pearson	,564	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	169

¹⁵⁹ Le degré de signification calculé par SPSS est très bas (0,004), ce qui indique que les différences entre les occurrences observées et attendues sont significatives.

NB : On rappelle que si la valeur de p (Signification asymptotique) est $< 0,05$, on doit rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre les deux variables (c'est le cas de nos résultats). Par contre, si la valeur de p est $> 0,05$, on doit accepter l'hypothèse nulle et conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux variables.

- **L'impact de la durée de connexion**

Quant à la répartition des étudiants qui se sont présentés à l'examen final aux trois sous-groupes définis sur la base de la durée de connexion, nous avons retenu les tendances suivantes :

- la totalité des étudiants (73) qui se sont connectés sur *e-Class* pour plus de 800 minutes s'est présentée à l'examen final,
- presque deux tiers (29) de ceux dont les connexions ont duré de 401 à 800 minutes y ont aussi participé,
- seul 9,4% (5 étudiants) de ceux qui restaient moins longtemps connectés sur la plate-forme *e-Class* se sont présentés à l'examen semestriel.

Nous pouvons alors constater que la durée de connexion *e-Class*, tout comme le nombre des visites, représente pour les étudiants un facteur décisif pour se présenter à l'examen final.

Tableau 45 : Notes obtenues au *STh* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

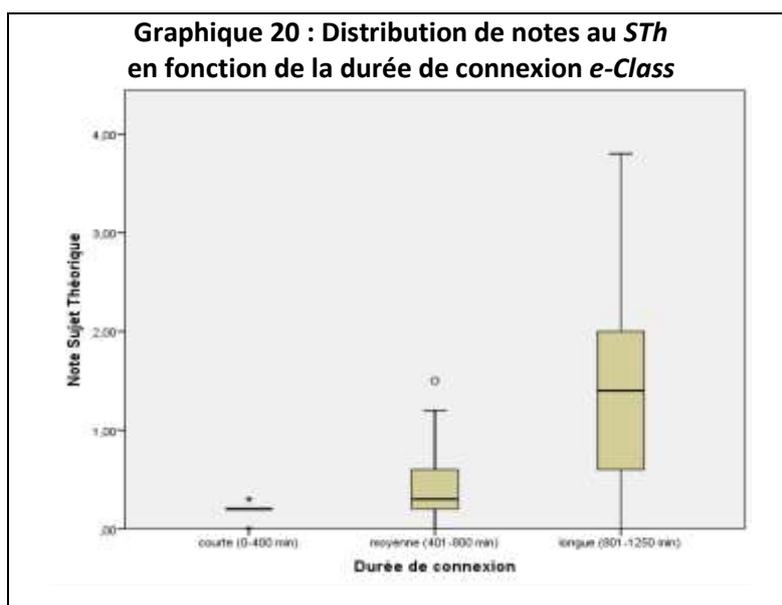
	Durée de connexion	Observations					
		Valide		Manquant		Total	
		N	%	N	%	N	%
Note Sujet Théorique	Courte (1-400 min)	5	9,4%	48	90,6%	53	100,0%
	Longue (401-800 min)	29	67,4%	14	32,6%	43	100,0%
	Très longue (801-1250 min)	73	100,0%	0	0,0%	73	100,0%

À part ces premiers constats concernant la forte relation entre nos deux variables dépendantes (nombre et durée de connexion *e-Class*) et la motivation des sujets à se présenter à l'examen final, nous avons estimé nécessaire de prolonger notre recherche quantitative pour être à même de nous prononcer avec sûreté sur l'impact de la durée de connexion *e-Class* aux performances de nos sujets. Nous avons ainsi comparé les moyennes des trois sous-groupes pour constater que ce facteur était déterminant pour leur notation aussi : la moyenne (1,31) des notes des

étudiants du groupe à la plus longue connexion est considérablement plus élevée que celles des deux autres groupes (0,40 et 0,18). Qui plus est, la comparaison des médianes entre les trois sous-groupes a confirmé le fait que les étudiants qui consultaient longuement la plate-forme *e-Class* ont eu de meilleures notes au sujet théorique de l'examen final.

Tableau 46 : Moyennes des notes au <i>STh</i> en fonction de la durée de connexion			
	Durée de connexion		Note /5
Note Sujet Théorique	Courte (1-400 min)	Moyenne	,18
		Médiane	,20
	Moyenne (401-800 min)	Moyenne	,40
		Médiane	,30
	Longue (801-1250 min)	Moyenne	1,39
		Médiane	1,40

De plus, la comparaison des notations entre les trois sous-groupes a confirmé le fait que les étudiants qui consultaient longuement la plate-forme *e-Class* ont eu de meilleures notes au sujet théorique de l'examen final (voir graphique 20) : la médiane du groupe qui se connectait pour plus longtemps –dont la distribution des notations semble normale malgré une grande dispersion vers les valeurs élevés– se trouve bien plus haut que la celles des autres sous-groupes pour lesquelles il y a une distribution vers les notes trop faibles.



Pour vérifier si le constat de l'impact positif de la durée des connexions est statistiquement fiable, nous avons cherché l'intensité de la corrélation de cette variable avec les notes obtenues au sujet théorique. En effet, les résultats de l'analyse révèle l'existence d'une corrélation linéaire ($p = 0,000 < 0,5$) qui est d'ailleurs assez forte ($r = 0,668$). Nous pouvons même remarquer que cette corrélation est plus encore significative pour cette variable que pour celle du nombre des visites sur *e-Class* ($r = 0,668$ contre $0,564$) ce qui signifie que pour la partie théorique de l'examen final la durée de connexion semble un facteur plus déterminant encore que le nombre de connexion.

Tableau 47 : Corrélation entre notes au *STh* et durée de connexion *e-Class*

		Note Sujet Théorique /5	Durée de connexion <i>e-Class</i>
Note Sujet Théorique	Corrélation de Pearson	1	,668
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
<i>e-Class</i> Durée de connexion	Corrélation de Pearson	,668	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	169

- **Évaluation des copies à l'examen semestriel : partie pratique**

Nous avons par la suite essayé d'examiner s'il y avait un impact de l'utilisation de la plate-forme aux notes obtenues dans cette partie d'évaluation sommative et si cet impact était aussi significatif que celui que nous avons retenu pour le sujet théorique.

Nous rappellerons ici que des différenciations analogues ont été repérées pour les épreuves du CC (*cf. supra*) où l'impact positif était plus déterminant pour les épreuves théoriques (*Tests en ligne*) mobilisant plutôt des connaissances déclaratives que pour les épreuves pratiques (les deux autres devoirs) qui mobilisaient surtout des connaissances procédurales. Nous avons par conséquent émis l'hypothèse que la notation au sujet pratique de l'examen final serait moins influencée par l'utilisation de *e-Class* que la notation au sujet théorique.

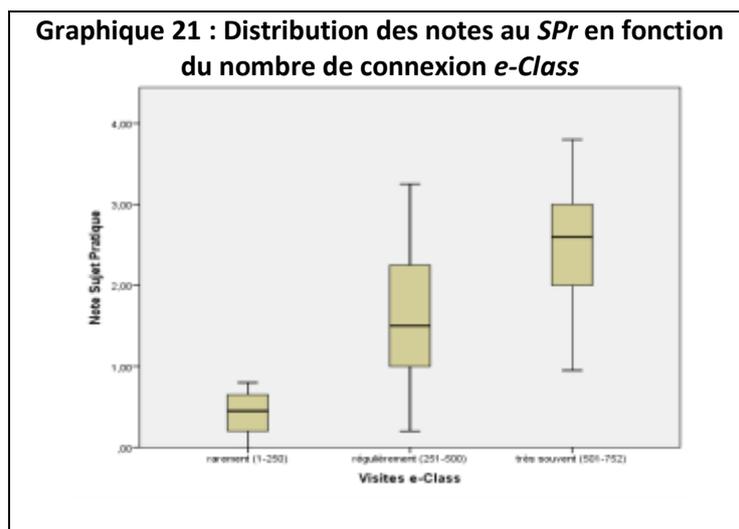
- **L'impact du nombre des connexions**

La comparaison des moyennes de notre échantillon sur la base du nombre des connexions *e-Class* n'a pas différencié les conclusions déjà tirées à travers les analyses précédentes. Plus précisément, les étudiants qui comptent plus de connexions ont une notation remarquablement supérieure par rapport à leurs camarades qui visitent moins souvent *e-Class* : on retient une moyenne 2,52 contre 1,5 pour les étudiants qui s'y connectent régulièrement et 0,42 pour ceux qui s'y connectent rarement.

Visites <i>e-Class</i>		Note /5
Rarement (1-250)	Moyenne	,42
	Médiane	,45
Régulièrement (251-500)	Moyenne	1,6
	Médiane	1,5
Très souvent (501-742)	Moyenne	2,52
	Médiane	2,46

Les distributions des notations des trois groupes représentées par le graphique 21 illustrent encore plus clairement le constat précédent :

- la médiane du groupe qui se connecte très souvent sur *e-Class* se trouve beaucoup plus élevée ;
- l'étendue interquartile varie en fonction du groupe d'appartenance ;
- la distribution des notes aux deux groupes qui s'y connectent moins souvent vers des notes trop basses.



Le test de corrélation nous a permis de constater une corrélation entre nos deux variables ($p = 0,000 > 0,05$) qui se manifeste très positivement ($r = 0,738$) ce qui indique que la fréquence de visite sur *e-Class* a un impact positif aux performances que font peuvent les étudiants à cette partie de l'examen final.

Tableau 49 : Corrélation entre notes au *SPr* de l'examen final et nombre des visites *e-Class*

		Note Sujet Pratique	<i>e-Class</i> Nombre des visites
Note Sujet Pratique	Corrélation de Pearson	1	,738
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
<i>e-Class</i> Nombre des visites	Corrélation de Pearson	,738	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	169

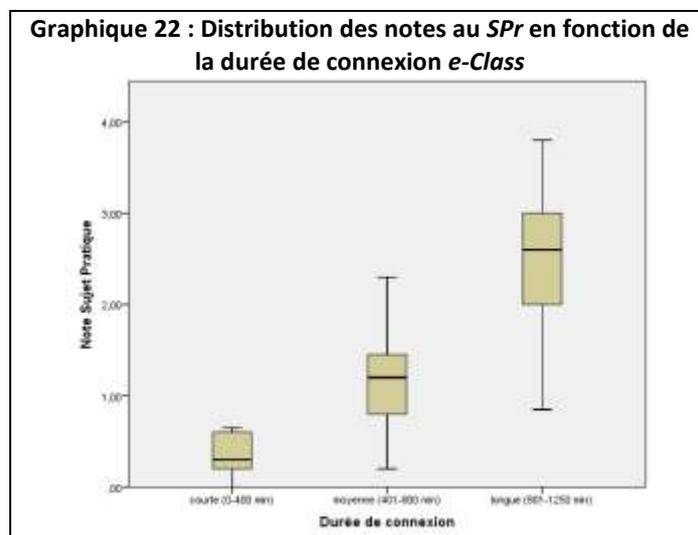
- ***L'impact de la durée de connexion***

Pour cette variable aussi l'écart entre les notations de trois sous-groupes sont plus ou moins importantes : pour le groupe dont la connexion est courte la moyenne est beaucoup plus basse (0,35) que ceux qui se connectent pour une durée moyenne (1,12) et longue (1,39).

Tableau 50 : Moyennes des notes obtenues au *SPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

	Durée de connexion		Note/5
Note	Courte (1-400 min)	Moyenne	0,35
Sujet		Médiane	0,30

Pratique	Moyenne (401-800 min)	Moyenne	1,12
		Médiane	1,20
Longue (801-1250 min)		Moyenne	1,39
		Médiane	1,40



Dans le graphique 22, nous pouvons remarquer que les notations sont beaucoup plus dispersées pour les étudiants qui se connectent plus longtemps mais leurs valeurs de notations sont visiblement plus élevées –surtout pour ceux qui en connexion très longue– que dans le groupe qui se connecte pour une durée courte. Pour la variable *Durée de connexion*, les analyses statistiques ont confirmé l'existence d'une corrélation linéaire ($p = 0,000 < 0,5$) avec les notes obtenues à cette partie de l'épreuve final à un degré très fort ($r = 0,834$). Nous pouvons donc constater que la durée de connexion constitue un facteur déterminant d'une corrélation plus forte encore que le nombre de connexion ($r = 0,738$) pour la réussite des étudiants pour ce qui est du sujet pratique de l'examen final.

Tableau 51 : Corrélation entre notes au SPr et durée de connexion e-Class

		Note Sujet Pratique	e-Class Minutes de connexions
Note Sujet Pratique	Corrélation de Pearson	1	,834
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	107	107
e-Class Minutes de connexions	Corrélation de Pearson	,834	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	107	169

L'impact positif de l'utilisation de *e-Class* sur les résultats de notation aux épreuves pratiques de l'examen final semble plus important encore que pour le cas de l'épreuve théorique. Ce résultat, nous permettrait de supposer que l'utilisation de *e-Class* aurait des effets plus positifs lorsque les étudiants sont appelés à faire preuve des compétences procédurales (partie pratique) que déclaratives (sujet théorique). Toutefois, il est à noter que ces résultats peuvent être dus à la nature des sujets des examens qui exigent un niveau linguistique qui pose problème à un grand nombre d'étudiants du DLLf même si les erreurs linguistiques ne sont pas pénalisées au moment de leur évaluation sommative au module de Didactique.

Pour conclure, les analyses ont révélé une corrélation positive importante entre l'utilisation de *e-Class* par les étudiants et leurs compétences tant déclaratives que procédurales dont ils font preuve lors de leur examen semestriel (voir tableau 52).

Tableau 52 : Moyennes des notes aux épreuves de l'examen final en fonction de l'utilisation de <i>e-Class</i> (sujet pratique et sujet théorique)		
Moyenne de notes en fonction du nombre de visite <i>e-Class</i>	Sujet pratique/5	Sujet théorique/5
Rarement (1-250 conn.)	,42	,15
Régulièrement (251-500 conn.)	1,6	,62
Très souvent (501-752conn.)	2,52	1,51
Moyenne de notes en fonction de la durée de connexion <i>e-Class</i>		
Courte (1-400 min)	0,35	,18
Moyenne (401-800 min)	1,12	,40
Longue (801-1250 min)	1,39	1,39

Cet impact positif semble devenir plus fort encore lorsqu'ils restent connectés à la plate-forme pour plus longtemps. Les effets positifs de la connexion sur *e-Class* semblent plus déterminants pour les épreuves de fin de semestre (épreuves théoriques ou pratiques) que pour les épreuves du CC. Or le facteur du nombre et de la durée de connexion peut être aussi défini comme préalable pour la réussite des étudiants aux épreuves des Test en ligne où ils font preuve des compétences à la fois des procédurales et déclaratives. En bref, notre hypothèse de recherche est vérifiée : l'impact de l'intégration de la plate-forme *e-Class* se voit très positif lorsque les étudiants sont invités à mobiliser leurs connaissances didactiques –déclaratives et/ou procédurales– mais ne semble influencer de façon définitive leur

efficience dans le cas des épreuves plus pratiques où ils doivent faire preuve de l'imagination et de l'esprit critique, réflexif et collaboratif.

3.2. Les effets de l'intégration de la visioconférence en formation à distance

Dans cette partie, notre recherche sera focalisée sur le dispositif numérique de la visioconférence¹⁶⁰ exploité en tant qu'outil d'enseignement en ligne dans un contexte de formation académique. Nous allons plus précisément étudier son efficacité formative dans un programme de formation exclusivement à distance pour le module AMEL. Notre attention sera aussi portée sur les conditions techno-pédagogiques exigées pour l'efficacité d'un projet de téléenseignement dans le cadre de formation des futurs enseignants de langues.

Pour cette raison, nous allons étudier, dans un premier temps, les effectifs en matière de participation aux devoirs facultatifs du CC¹⁶¹ pour être à même de mesurer l'impact du dispositif sur le degré de motivation de ceux qui ont suivi des cours par visioconférence (groupe expérimental) par rapport à leurs camarades qui ont suivi des enseignements en présentiel¹⁶² (groupe témoin)¹⁶³.

Dans un deuxième temps, nous allons examiner les résultats de notation des sujets de ces deux échantillons aux devoirs du CC et à l'examen final pour pouvoir confirmer ou rejeter notre hypothèse de base¹⁶⁴ sur l'apport de ce nouveau dispositif aux performances des étudiants qui ont décidé de l'intégrer dans leur formation.

Pour ce qui est de l'échantillon de la recherche, une première présentation figure dans le tableau 51 : 101 sujets, dont 97 des femmes, ont suivi l'enseignement classique en présentiel (presque 60% de nos effectifs) et 68 sujets ont été choisis¹⁶⁵ à

¹⁶⁰ Ou plate-forme de téléenseignement.

¹⁶¹ Nous rappellerons que la participation au CC consistait en trois types d'épreuves :

a) tests en ligne sur une plate-forme de formation à distance : 4 tests à items fermés,
b) Devoir Pratique des TD : évaluer l'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document par application de certains critères (travail collaboratif en tandem) et
c) devoir de *Rapport de Stage* aux écoles (rapport de stage après avoir assisté aux enseignements de FLE à des établissements scolaires publics et privés d'Athènes et réalisation d'une pré-enquête sur certains points/aspects de l'enseignement du FLE (travail collaboratif en groupe de 2 ou 3).

¹⁶² Enseignement en présentiel qui était toutefois enrichi par l'intégration de la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*.

¹⁶³ Rappel : tous les deux groupes avaient accès aux contenus du module sur la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class*.

¹⁶⁴ Voir le chapitre 3.2 sur les hypothèses de la recherche.

¹⁶⁵ Pour les critères de sélection voir chapitre 3.1.

suivre les cours du module à distance par visioconférence (40% de la population totale de ce module)¹⁶⁶.

Tableau 53 : Participation à l'examen final par groupe d'appartenance et par sexe (N = 169)			
	Sexe		N _T
	F	H	
GRUPE TEMOIN (EN PRESENTIEL)	97	68	165
GRUPE EXPERIMENTAL (A DISTANCE)	4	0	4
PRESENTÉS A L'EXAMEN FINAL	101	68	169

3.2.1. Participation aux épreuves du Contrôle Continu (CC) en fonction du type de formation choisie (en présentiel/à distance)

Notre première observation a porté sur les données chiffrées concernant la participation des étudiants des deux groupes au CC du module. En effet, cette analyse nous a permis de chercher des indices de différenciation concernant le degré de motivation des apprenants. Car,

vu son caractère optionnel, la participation aux épreuves du CC a été considérée comme indice de plus grande implication des étudiants à leur formation en didactique et a été retenue comme signe de détermination des étudiants à réussir ce module.

(Proscolli & Markantonakis, 2014 : 221)

Nous avons donc cherché, dans un premier temps, si le groupe d'appartenance constituait un facteur déterminant des taux de participation au CC. Les résultats (voir tableau 54) nous ont permis de constater que la grande majorité (83,8%) des sujets du groupe expérimental a participé au CC alors que pour le groupe témoin la participation était bien plus restreinte (63,4%). Nous pouvons donc supposer que les étudiants qui suivaient le cours à distance étaient plus motivés à participer aux

¹⁶⁶231 étudiants se sont présentés à l'examen semestriel du module AMEL. Or nous avons limité notre échantillon aux 169 étudiants (inscrits sur *e-Class*) pour des raisons de fiabilité des résultats de la recherche car ces sujets avaient accès aux mêmes contenus numériques et/ou numérisés du module *e-Class*. Nous avons donc estimé plus raisonnable de comparer les tendances, représentations et notations entre les sujets qui ont fait preuve d'une moindre motivation à s'inscrire sur *e-Class* et qui ont reçu une formation comparable.

devoirs du CC et ont fait preuve d'une implication remarquable tout au long de leur formation.

Tableau 54 : Participation au CC en fonction du groupe d'appartenance

		Programme suivi		Total
		GRUPE TEMOIN (PRESENTIEL)	GRUPE EXPERIMENTAL (VISIOCONFERENCE)	
Participation au CC	Non	Effectif 37	11	48
		% dans Programme suivi 36,6%	16,2%	28,4%
	Oui	Effectif 64	57	121
		% dans Programme suivi 63,4%	83,8%	71,6%
Total		Effectif 101	68	169
		% dans Programme suivi 100,0%	100,0%	100,0%

Pour vérifier¹⁶⁷ si les différenciations observées entre nos 2 groupes à propos de la participation au CC sont statistiquement importantes (au seuil de signification de 0,05¹⁶⁸) et pas dues au hasard, nous avons appliqué la formule statistique du χ^2 (voir tableau 55)¹⁶⁹. Les résultats comparatifs nous ont permis de constater que les différenciations observées sont d'une forte importance statistique ($p = 0,004 < 0,5$) et que la force d'association entre les deux variables (programme d'enseignement suivi et participation au CC) est significative. Nous pouvons donc conclure que le type du programme suivi influence la motivation des étudiants à participer aux épreuves du CC.

¹⁶⁷ Dans la logique d'un test d'hypothèse, il y a toujours deux hypothèses statistiques : la première - hypothèse nulle ou H_0 - est, comme son nom l'indique, une hypothèse qui postule qu'il n'y a pas de différence entre les fréquences ou les proportions des deux groupes et la seconde - l'hypothèse alternative ou H_1 - correspond habituellement à l'hypothèse de la recherche. Contrairement à l'hypothèse nulle, cette hypothèse postule qu'il existe une différence entre les fréquences des deux groupes, différence qui ne serait pas due au hasard. Dans notre cas l'existence de cette différence nous permettra d'affirmer que Y (la participation au CC) dépend de X (du type de programme de programme de formation suivi) et donc d'inférer que X est bel et bien la cause de Y.

¹⁶⁸ Nous rappellerons qu'en sciences humaines, le seuil de signification est de 0,05.

¹⁶⁹ Le test du χ^2 (prononcé Chi-deux ou khi-carré) est un test statistique permettant de tester l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilités ou - ce qui nous intéresse dans notre cas - de tester l'indépendance entre deux variables. En termes plus simples, ce test nous permettra d'apprécier la force de l'association entre nos deux variables catégorielles : le programme d'enseignement suivi et la participation au CC.

Tableau 55 : Test du χ^2 sur les taux de participation au CC en fonction du groupe d'appartenance

	Valeur	Signification asymptotique (bilatérale)
Chi-deux de Pearson	8,363	,004

Les premières analyses descriptives concernant la participation des étudiants au CC en fonction, cette fois, du type de l'épreuve proposée ont déjà été présentées¹⁷⁰ et ont révélé une différenciation importante qui concernait la totalité de l'effectif de la recherche : parmi les 121 étudiants qui y ont participé, une grande majorité (69,2%) ont exprimé une grande affluence pour les *Tests en ligne* alors que moins de 2 sur 3 (39,1%) ont participé au Devoir du cours de TD (*Devoir Pratique*) et 1 étudiant sur 5 au *Rapport de Stage* aux écoles (19,5%).

Nous avons par la suite cherché si les différenciations retenues concernant la participation de la totalité de nos sujets aux différentes épreuves du CC étaient aussi valables pour chacun des deux groupes de notre échantillon (en présentiel ou à distance) focalisée sur la proportion des sujets de notre population¹⁷¹. L'analyse des données chiffrées (voir tableau 56) a révélé des différenciations analogues aux précédentes :

- les taux de participation aux épreuves du CC sont bien plus élevés chez les sujets du groupe expérimental, à la seule exception du devoir de *Rapport de Stage aux écoles* ;
- le pourcentage des sujets qui ont opté pour l'épreuve de *Tests en ligne* est considérablement plus élevé pour le groupe expérimental (83,8%) que pour le groupe témoin (59,4%) ;
- presque un étudiant sur deux (52,9%) du groupe expérimental a préparé le *Devoir Pratique* pour les cours de TD contre 1 étudiant sur 3 (29,7%) du groupe témoin ;

¹⁷⁰ Voir chapitre 3.1.4.

¹⁷¹ Car les effectifs des deux groupes de notre population sont différents : plus de sujets dans le groupe témoin (101 soit 59,76% de la population) que dans le groupe expérimental (68, soit 40,24%).

- le taux d'abstention au troisième devoir (*Rapport de Stage* aux écoles) ne présente pas de différences significatives par rapport au groupe d'appartenance (presque 1 étudiant sur 5 pour tous les deux groupes).

Tableau 56 : Participation aux 3 tâches du CC en fonction du groupe d'appartenance (N = 169)

	Épreuve	Oui		Non		Total
		N	%	N	%	
Groupe expérimental	Tests en ligne	57	83,8%	11	16,2%	68
	Devoir pratique	36	52,9%	32	47,1%	
	Rapport de stage	12	17,6%	56	82,4%	
Groupe témoin	Tests en ligne	60	59,4%	41	40,6%	101
	Devoir pratique	30	29,7%	71	70,3%	
	Rapport de stage	21	20,8%	80	79,2%	
Total	Tests en ligne	117	69,2%	52	30,8%	169
	Devoir pratique	66	39,1%	103	60,9%	
	Rapport de stage	33	19,5%	136	80,5%	

Les données chiffrées ci-dessus nous permettent de constater que les étudiants qui suivaient les cours à distance par visioconférence optaient davantage pour les deux devoirs réalisés ou présentés en ligne¹⁷² (*Tests en ligne*, *Devoir Pratique* de TD) que pour le devoir du *Rapport de stage* aux écoles dont la réalisation n'exigeait pas le recours à des outils numériques. Cela peut être expliqué par le fait que les étudiants du groupe expérimental,

- grâce à leur expérience de formation en ligne et à distance,
 - se connectaient plus facilement et plus souvent sur Internet ;
 - étaient plus à l'aise à utiliser les outils numériques ;
 - avaient davantage adopté la culture d'un enseignement/apprentissage numérique ;
 - s'étaient rendu compte du fait que l'intégration des outils numériques dans leur apprentissage leur permettrait d'améliorer leurs compétences didactiques ;

¹⁷² Rappel : Les *Tests en ligne* (QCM) se réalisaient dans des horaires précis (travail en ligne synchrone) tandis que les *Devoirs Pratiques* devaient être chargés sur *e-Class* (travail en ligne asynchrone).

- estimaient que leur implication aux devoirs en ligne constitue une occasion pour améliorer leurs résultats de notation ;
 - suivaient plus régulièrement les annonces du cours publiées sur *e-Class* et étaient ainsi mieux informés sur les dates de passation de *Tests en ligne* et/ou sur les dates limites de dépôt de leur devoirs.
- en raison de leur situation particulière (engagement professionnels ou familiaux, stage à l'étranger, projet Erasmus, domicile éloigné), les étudiants qui suivaient des cours par visioconférence
- ne pouvaient pas participer au devoir de *Rapport de Stage* aux écoles¹⁷³ car cela exigeait un déplacement et une présence dans les locaux de l'établissement scolaire du stage ;
 - optaient pour les devoirs en ligne qui leur offraient plus de flexibilité et d'autonomie ;
 - trouvaient ce troisième devoir plus chronophage que les deux autres et donc moins attrayant.

Concernant la participation des étudiants aux *Tests en ligne*, vu la différenciation importante observée, il nous a paru intéressant d'observer plus profondément leur participation en comparant le nombre de tests¹⁷⁴ auxquels chaque sujet a participé. Les résultats de l'analyse ont prouvé une implication plus régulière des sujets du groupe expérimental (voir tableau 57) et confirmé cette différenciation entre les deux groupes d'étudiants :

Tableau 57. Participation aux 4 TeL en fonction du groupe d'appartenance

	Aucun Test		1 Test		2 Tests		3 Tests		4 Tests	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Groupe expérimental	11	16,2%	3	4,4%	6	8,8%	17	25,0%	31	45,6%
Groupe témoin	41	40,6%	11	10,9%	8	7,9%	16	15,8%	25	24,8%
Total	52	30,8%	14	8,3%	14	8,3%	33	19,5%	56	33,1%

¹⁷³ Il est à noter que ce devoir n'était non plus réalisé par la majorité des étudiants qui ont suivi les cours en présentiel (voir chapitre 3.1.4).

¹⁷⁴ Pour que la note à cette épreuve soit validée les étudiants devraient participer au moins à 3 tests.

Nous pouvons donc supposer que les sujets du groupe expérimental manifestent un plus grand intérêt que leurs camarades à participer à cette épreuve du CC : la moitié presque (45,6%) du groupe expérimental a participé à tous les 4 tests contre le quart du groupe témoin qui, par ailleurs, enregistre un taux d'abstention qui touche la moitié environ de ses effectifs (40,6%). Ce constat renforce notre hypothèse selon laquelle les étudiants qui suivraient le module à distance, comparées à leurs camarades du groupe témoin, seraient plus motivés par les devoirs en ligne et feraient preuve d'une attitude qui indique une meilleure adaptation à une culture d'enseignement/apprentissage numérique. Il ne faut pas toutefois négliger que ces étudiants sont plus déterminés à en finir avec leurs études puisqu'ils ont déjà accompli leur cursus universitaire sans avoir encore obtenu le diplôme.

Il reste toutefois à examiner si cette implication aurait aussi un impact sur leurs performances telles qu'elles se reflètent dans les résultats de notation aux épreuves semestrielles (CC + examen final).

3.2.2. Effets d'exploitation de la visioconférence sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel)

Pour évaluer l'efficacité de la visioconférence en tant qu'outil de formation à distance nous avons comparé les performances des étudiants des deux groupes d'après leurs résultats en évaluation du CC (leurs notes aux devoirs prévus dans le cadre du CC) et de l'examen final (leurs notes à l'examen semestriel). Nous avons considéré que l'évaluation de leurs connaissances et compétences représenterait un deuxième indice d'analyse de l'apport de cet outil d'enseignement. L'étude des performances s'est principalement basée sur la comparaison des moyennes des notes obtenues par les deux groupes (expérimental et témoin) aux différentes épreuves :

- la note de participation (facultative) au CC :
 - a. Tests en ligne
 - b. Devoir Pratique (de TD)
 - c. Devoir de Rapport de Stage aux écoles ;
- la note de l'évaluation finale à l'examen de fin de semestre, elle aussi, composée des notes de deux parties :
 - a. théorique et
 - b. pratique (évaluer l'intérêt communicatif d'un document par application de certains critères).

Analyse des résultats obtenus aux épreuves du CC

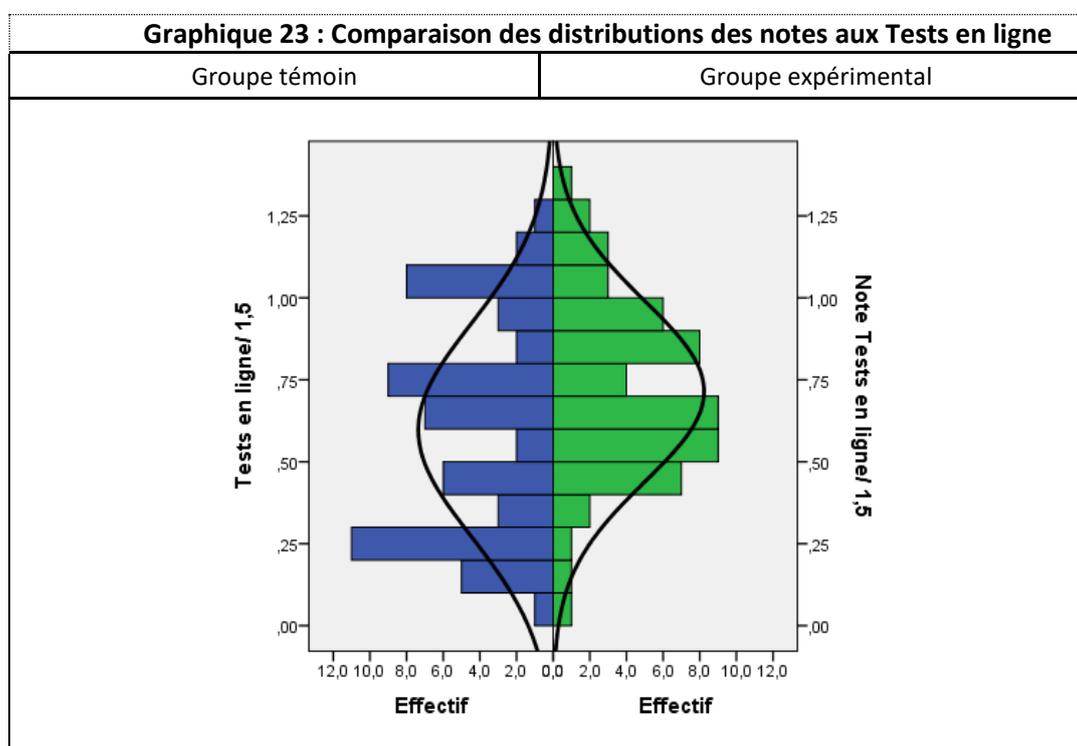
La première analyse des résultats obtenus aux épreuves du CC nous amène à rejeter, au moins pour ce qui est des épreuves du CC, notre hypothèse selon laquelle les sujets qui ont suivi des cours à distance auraient de meilleures performances (voir tableau 58) : ces derniers arrivent à avoir de meilleures notes aux *Tests en ligne* (moyenne 0,71 sur 2 contre 0,60 pour leurs camarades du groupe témoin) contrairement aux résultats de notation au *Devoir Pratique* qui sont inférieures (moyenne 0,65/1 contre 0,68 pour le groupe témoin). Quant au troisième devoir du CC (*Rapport de Stage*) aucune différence n'est enregistrée entre les moyennes des deux groupes (0,75 sur 1 pour tous les deux).

Tableau 58 : Notes obtenues aux épreuves du CC en fonction du groupe d'appartenance

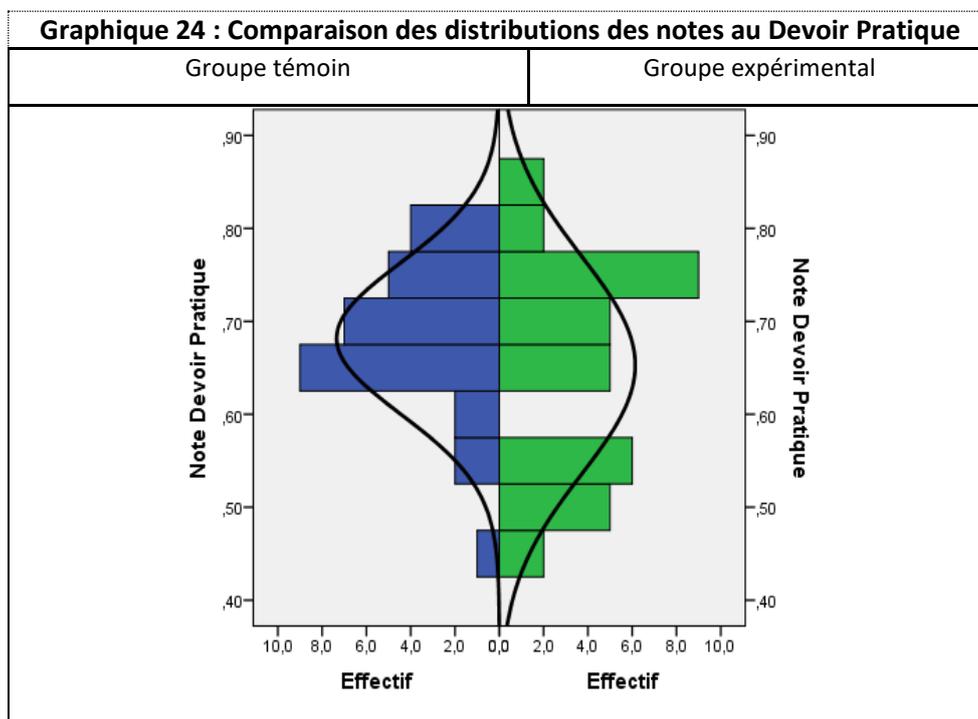
Programme suivi		Notes		
		Tests en ligne / 2	Devoir Pratique/1	Rapport Stage/1
GROUPE TEMOIN (PRESENTIEL)	N	60	30	21
	Moyenne	,60	,68	,75
	Médiane	,64	,70	,75
	Ecart type	,33	,08	,06
GROUPE EXPERIMENTAL (VISIOCONFERENCE)	N	57	36	12
	Moyenne	,71	,65	,75
	Médiane	,64	,68	,75
	Ecart type	,28	,12	,03
Total	N	117	66	33
	Moyenne	,65	,67	,75
	Médiane	,64	,70	,75
	Ecart type	,31	,10	,05

Nous nous sommes, par ailleurs, intéressés aux variations des notes pour les différentes épreuves c'est pourquoi nous avons observé les écarts types à l'intérieur de chaque groupe ainsi que la distribution des notations par épreuve pour constater que :

- pour les Tests en ligne une dispersion des notes est repérée quoique moins importante pour le groupe expérimental (écart type 0,28) que pour le groupe témoin (écart type 0,33) dont les notes présentent une légère asymétrie de distribution avec plusieurs observations de valeurs autour des notes 0,25 et 0,75.



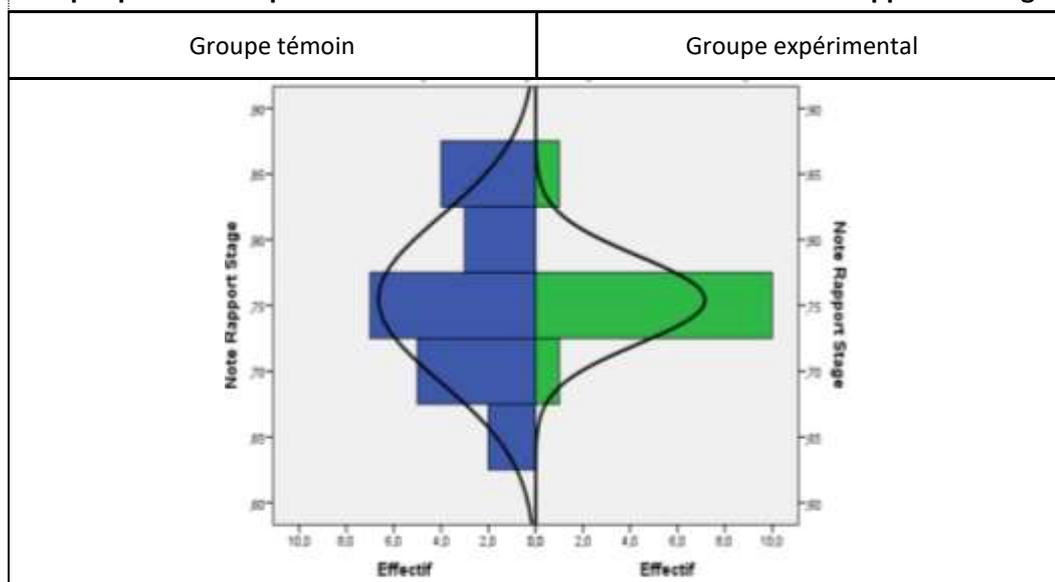
- pour le deuxième devoir, celui des TD, nous pouvons remarquer l'absence de notes trop faibles ou trop élevées ainsi qu'une distribution légèrement anormale pour tous les deux groupes : pour le groupe témoin nous observons un écart type moins important (0,08) que pour le groupe expérimental (0,12) et une certaine concentration des notes entre 0,60 et 0,70 pour le groupe témoin et autour de 0,75 pour le groupe expérimental, dont les sujets arrivent à obtenir des notes légèrement plus élevées.



- pour le devoir du *Rapport de Stage* aux écoles, à part la réticence des étudiants de participer à ce devoir¹⁷⁵ (21 sujets du groupe témoin et 12 sujets du groupe expérimental), une concentration des notes presque exclusive autour de 0,75 est enregistrée pour le groupe expérimental, alors que pour le groupe témoin la distribution des notes est bien normale avec un plus grand nombre de bonnes notes. Or, l'échantillon étant restreint nous devons être relativement réservés dans l'interprétation de ces résultats statistiques et ne pas généraliser nos constats avant de recourir à une analyse plus fine.

¹⁷⁵ Pour le taux de participation des étudiants aux différentes épreuves du CC et l'analyse de leurs tendances voir chapitre 3.1.4.

Graphique 25 : Comparaison des distributions des notes au devoir Rapport de Stage



Nous avons ainsi essayé de vérifier par le test t pour échantillons indépendants¹⁷⁶, si les différenciations des notations observées sont statistiquement importantes pour être à même de nous prononcer de façon définitive sur les effets – positifs ou négatifs– du dispositif de visioconférence sur les performances de nos étudiants. Le tableau 59, qui contient les résultats du Test t , nous amène à constater que l'effet de supériorité de la moyenne des notes du groupe expérimental s'avère statistiquement significatif pour l'épreuve des *Tests en ligne* à un grand seuil de confiance ($p = 0,037 < 0,05$). Nous pouvons alors constater que la supériorité remarquée n'est pas due au hasard et confirmer que les performances des étudiants à cette épreuve sont meilleures lorsque le dispositif de visioconférence est intégré à leur formation.

¹⁷⁶ Puisqu'il s'agit de deux échantillons différents, qui ont toutefois participé aux mêmes épreuves, nous avons fait le test t qui indique si la différence entre les moyennes des deux groupes est assez importante pour ne pas être due au hasard. Le test t *indépendant* (Independent sample t test) est la méthode la plus répandue pour évaluer les différences de moyennes entre deux groupes (dans notre cas la notation du groupe témoin et celle du groupe expérimental). Les résultats montrent deux valeurs de t possibles. La première ligne de résultats concerne la situation où les variances des deux groupes sont égales (si la différence entre les variances est $> 0,05$) et la seconde ligne concerne la situation où les variances des deux groupes sont inégales (si la différence entre les variances est $< 0,05$). Il est à noter que l'égalité des variances est calculée par SPSS sur la base du *Test de Levene sur l'égalité des variances*.

Pour les deux autres épreuves nous devrions conclure qu'il n'y a pas de différenciations statistiquement importantes entre les deux groupes ($p = 0,258 > 0,05$ pour le *Devoir Pratique* et $p = 0,976 > 0,05$ pour le *Rapport de Stage*). Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre que la moyenne plus élevée retenue au Devoir Pratique pour les étudiants qui suivent les cours en présentiel indique de meilleures notes à cette épreuves du CC que celles de leurs camarades du cours à distance.

Tableau 59 : Comparaison des moyennes des deux groupes aux épreuves du CC					
Moyennes de note aux épreuves du CC		Test de Levene sur l'égalité des variances ¹⁷⁷		Test t pour égalité des moyennes	
		Sig. ¹⁷⁸		t	Sig. bilatéral ¹⁷⁹
Totale Tests / 2	Hypothèse de var. égale	,090		-2,105	,037
	Hypothèse de var. inégales			-2,114	,037
Devoir Pratique / 1	Hypothèse de var. égale	,008		1,140	,258
	Hypothèse de var. inégales			1,178	,243
Rapport Stage / 1	Hypothèse de var. égale	,013		,030	,976
	Hypothèse de var. inégales			,035	,972

Distribution des notations aux épreuves de l'examen final¹⁸⁰

Avant de passer à la comparaison des moyennes des notes obtenues par les deux groupes (expérimental et témoin) à l'examen final du module AMEL, il serait intéressant d'avoir une idée sur la forme de la distribution des notes des sujets indépendamment du groupe d'appartenance. L'observation donc de la distribution de notation (voir graphique 26) révèle l'absence de notes très élevées (maximum

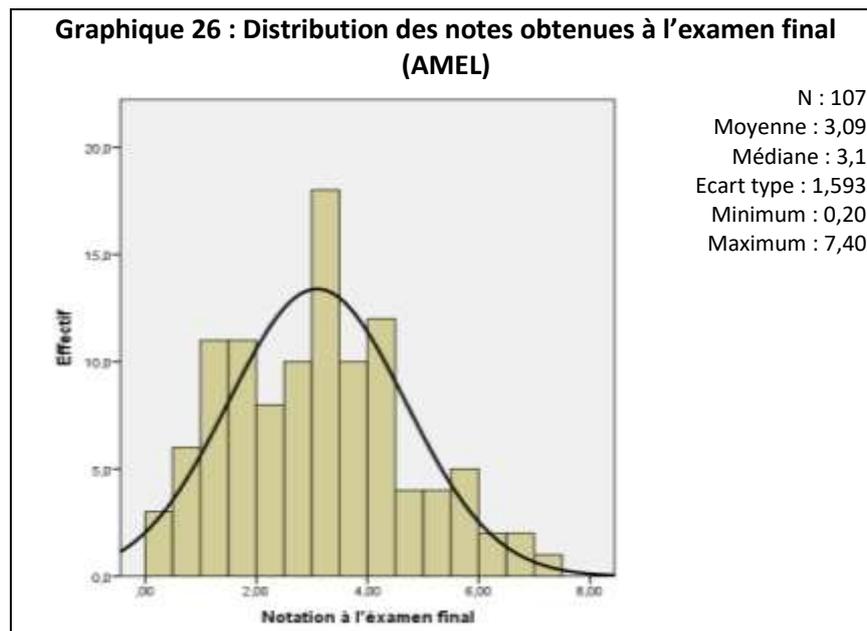
¹⁷⁷ Lorsque on veut faire le test *t*, le premier test effectué par SPSS est le test d'égalité des variances de Levene : si la valeur de *p* (valeur de signification d'homogénéité des variances comparées) est $> 0,05$ on lit la première ligne des résultats (dans le cas contraire, la deuxième ligne). Ainsi, dans notre cas c'est la première ligne que nous lisons pour toutes les 3 épreuves.

¹⁷⁸ Valeur de signification ou d'homogénéité des variances comparées.

¹⁷⁹ Si la Signification (bilatérale) ou valeur de *p* est supérieure à 0,05, on doit accepter l'hypothèse nulle et conclure qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes (ou mesures). Si la Signification (bilatérale) ou valeur de *p* est inférieure à 0,05, on doit rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence significative entre les deux groupes (ou mesures).

¹⁸⁰ La population à étudier dans cette partie comprend 107 sujets (ceux qui ont participé à l'examen semestriel parmi les 169 étudiants de notre échantillon total) : 54 (53,5%) du groupe témoin et 53 (77,90%) du groupe expérimental.

7,40/10) ce à quoi on s'attendait vu la nature complexe du module¹⁸¹ et des notions traitées, le niveau d'engagement exigé par les étudiants ainsi que leurs difficultés compte tenu du niveau de maîtrise de la langue. La distribution des notes est relativement normale (écart type 1,593), ce qui est valable surtout pour les notes élevées avec une légère distribution asymétrique autour des notes plus faibles et une autre autour de la valeur 3 (un pic plus élevé) ce qui justifie la moyenne (3,09) ainsi que la médiane (3,1) de notation.

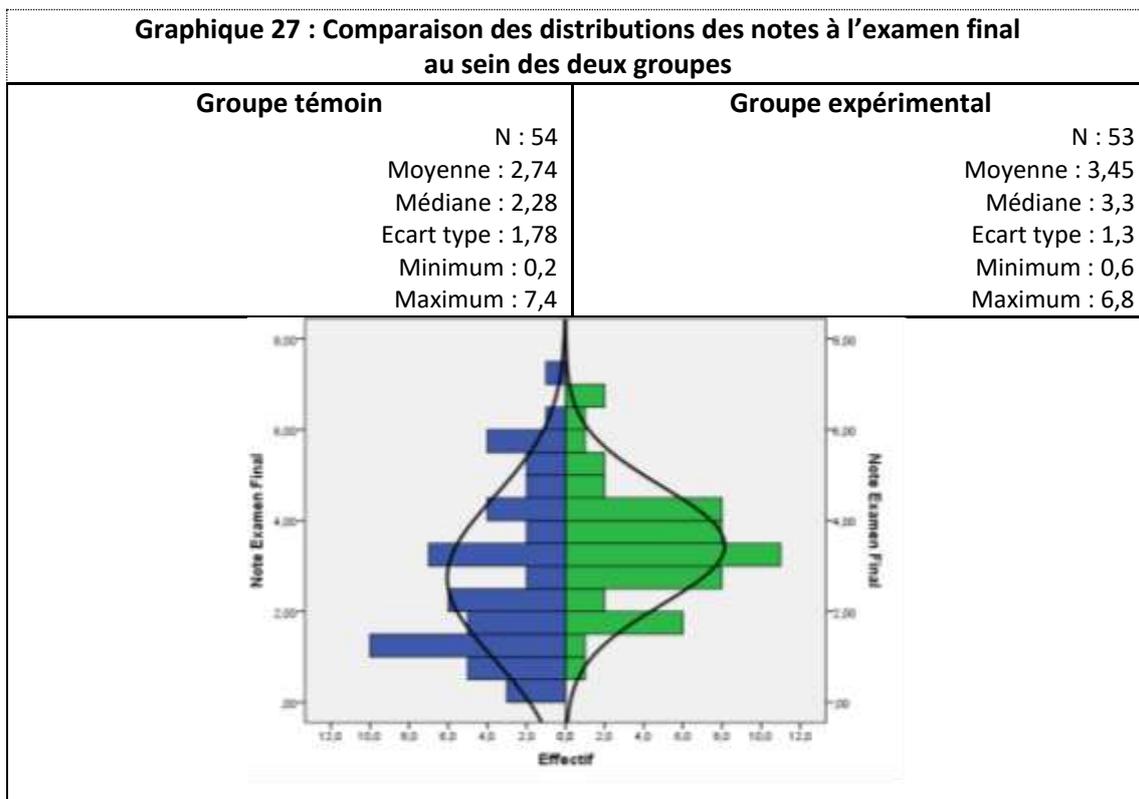


La comparaison des distributions des notes à l'examen final, cette fois à l'intérieur de chaque sous-groupe (voir graphique 27) nous a donné les constats suivants :

- une distribution des notes relativement normale (courbes normales) pour tous les deux groupes, surtout pour le groupe expérimental : l'écart type est moins important pour ce groupe (1,3) comparé à celui du groupe témoin (1,78) ;
- une légère dispersion des notes du groupe témoin autour des valeurs faibles ce qui explique les valeurs inférieures pour la moyenne (2,74) et la médiane (2,27) à celles du groupe expérimental (3,45 et 3,3 respectivement) ;

¹⁸¹ Cf. les modules prérequis de linguistique théorique et les concepts des diverses sciences de référence à maîtriser ce qui représente une charge cognitive importante surtout quand il s'agit d'appliquer ces connaissances déclaratives.

- un grand nombre de sujets du groupe témoin autour de la note 1 (un pic très élevé) ;
- la limite supérieure des notations du groupe témoin plus élevée (maximum : 7,4) que celle du groupe expérimental (maximum : 6,8) même si le nombre des sujets qui obtiennent une note > 6 est plus important dans le groupe expérimental ;
- la limite inférieure plus basse pour le groupe témoin (minimum : 0,2) que pour le groupe expérimental (minimum : 0,6).



Analyse des résultats obtenus aux épreuves de l'examen final

Nous avons par la suite voulu comparer les moyennes des deux groupes de notre échantillon pour examiner avec précision si la supériorité en notation du groupe expérimental est statistiquement significative et cela dans le but de nous assurer de l'impact positif du dispositif de visioconférence. Vu que les distributions des notes à l'intérieur des deux groupes étaient normales, nous avons utilisé le Test t pour échantillons indépendants. En observant le tableau 60, nous pouvons remarquer que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes à un très grand

seuil de confiance ($p = 0,02 < 0,05$) et donc la supériorité enregistrée à la moyenne des notes du groupe expérimental n'est pas due au hasard.

Tableau 60 : Comparaison des moyennes des deux groupes à l'examen final par le test t (AMEL)				
		Test de Levene sur l'égalité des variances	Test t pour égalité des moyennes des échantillons indépendants (AMEL)	
		Sig	t	Sig. (bilatéral)
Note Totale à l'examen final /10	Hypothèse de variances égales	,003	-6,161	,02
	Hypothèse de variances inégales		-6,550	,02

Ces résultats nous permettent de constater que les notations des étudiants qui ont suivi les cours par visioconférence sont meilleures que celles de leurs camarades qui ont suivi les cours en présentiel. Par conséquent, notre hypothèse de base concernant l'impact du dispositif de visioconférence aux performances des étudiants est en principe confirmé.

Il faudrait, toutefois, noter que l'absence de notes très élevées concerne les sujets de tous les deux groupes, ce qui prouve que seule l'intégration d'un tel dispositif ne peut pas garantir le développement de compétences didactiques des étudiants-futurs enseignants du FLE.

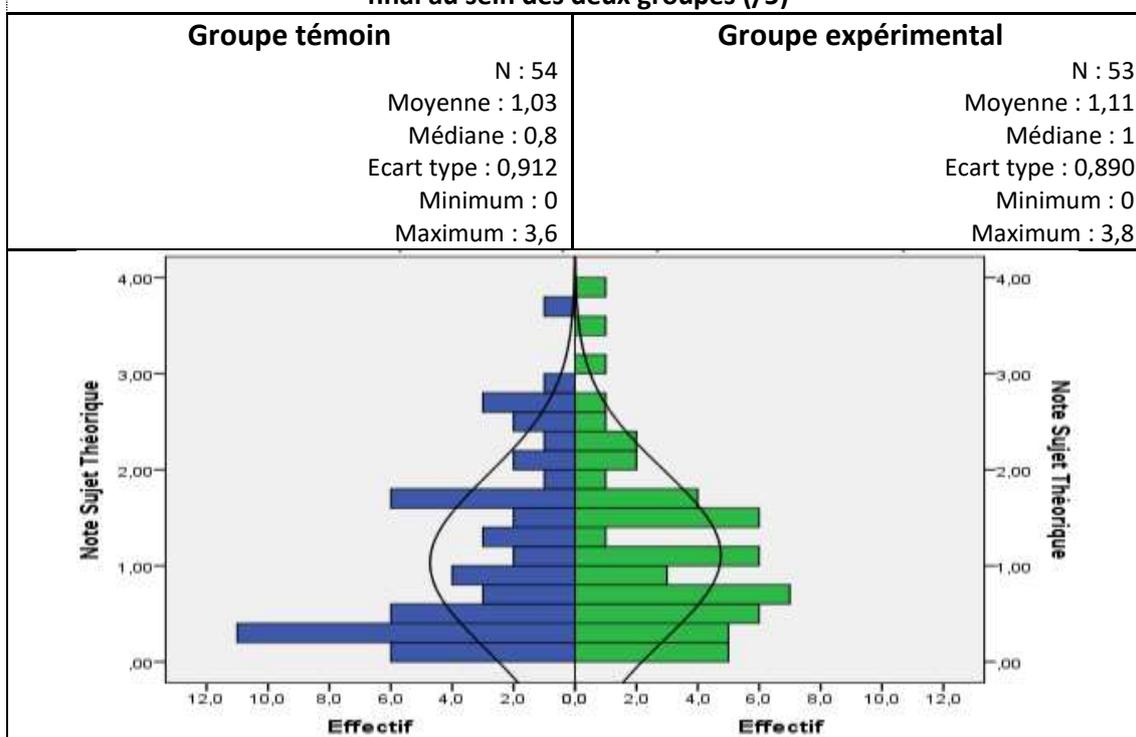
De surcroît, quand nous avons examiné si les différenciations observées à propos des notations entre les deux groupes se manifestaient de la même manière et intensité en fonction du type de l'épreuve¹⁸² de l'examen final nous avons tiré les conclusions suivantes :

- pour les notes au sujet théorique (voir graphique 28) :
 - dispersion sans différenciations statistiquement importantes avec une étendue des notes presque identique et cela indépendamment du groupe d'appartenance ;
 - absence de notes élevées à l'intérieur de tous les deux groupes ;

¹⁸² Nous rappellerons que l'examen final du module AMEL était composé de deux parties/épreuves : a) un sujet théorique à développer b) un sujet pratique qui consistait à évaluer l'intérêt communicatif d'un document par application de certains critères.

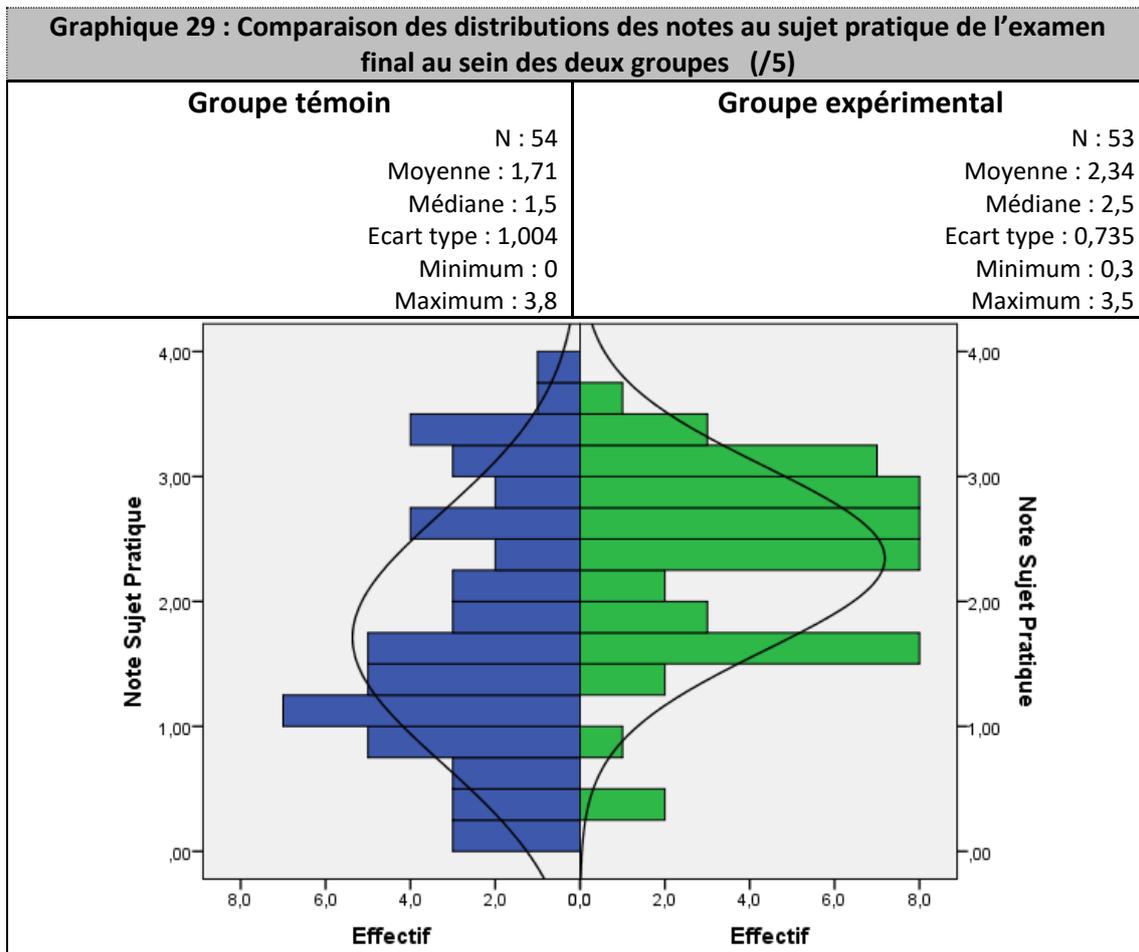
- dispersion des notes légèrement plus grande (quoique pas très significative) pour le groupe expérimental (écart type=1,11) que pour le groupe témoin (écart type= 0,8) ;
- minimum identique (0) pour tous les deux groupes ;
- maximum légèrement plus élevé pour le groupe expérimental (3,8) que pour le groupe témoin (3,6) ;
- concentration d'observations vers les notations faibles pour tous les deux groupes quoique plus importante pour le groupe témoin.

Graphique 28 : Comparaison des distributions des notes au sujet théorique de l'examen final au sein des deux groupes (/5)



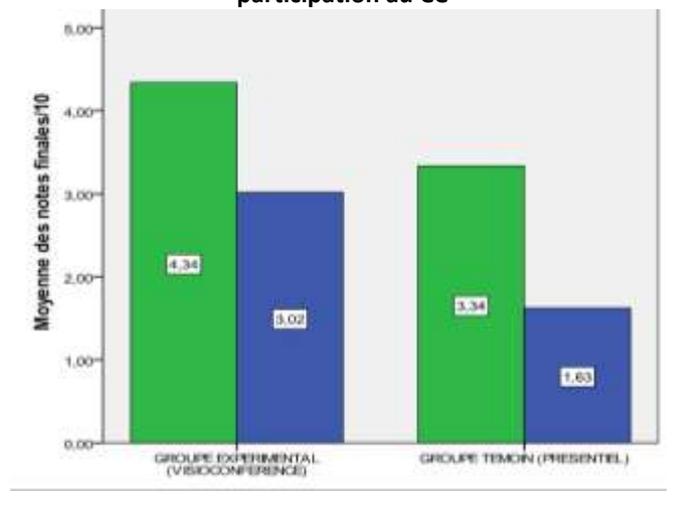
- pour les notes au sujet pratique (voir graphique 29)
 - dispersion légèrement plus importante pour le groupe témoin (écart type = 1,004 que pour le groupe expérimental (écart type 0,735) ;
 - distribution des notes vers la notation élevée remarquée pour le groupe expérimental ce qui explique la supériorité de la moyenne (2,34) mais aussi de la médiane (2,5) par rapport au groupe témoin dont la distribution se situe vers des notes inférieures (moyenne=1,71 et médiane = 1,5) ;

- minimum plus bas pour le groupe témoin (0) que pour le groupe expérimental (0,30) ;
- maximum légèrement plus élevé pour le groupe témoin (3,8) que pour le groupe expérimental (3,5) ;



Suite à la comparaison des moyennes des notes obtenues par les deux groupes (expérimental et témoin) aux épreuves de l'examen final, révélant que les étudiants du groupe expérimental font preuve de meilleures performances que leurs camarades du groupe témoin, nous avons étudié le facteur de la participation des sujets au CC ; nous avons supposé que l'implication des étudiants aux devoirs du CC aurait des effets positifs à leurs performances et nous nous sommes intéressés à

Graphique 30 : Comparaison entre les moyennes de notes à l'examen final de deux groupes en fonction de la participation au CC



examiner la nature et le degré de cette influence. La comparaison des moyennes de deux groupes (graphique 30) a révélé que les sujets qui participent au CC ont de meilleurs résultats de notation aux épreuves sommatives finales et cela indépendamment du groupe d'appartenance. L'implication

des étudiants au CC semble par ailleurs être plus important et décisif pour le niveau de performances des étudiants du groupe en présentiel (écart entre les moyennes : 1,39) que pour le groupe à distance (écart : 0,90).

Pour conclure, ces résultats de notation aux épreuves de l'examen final révèlent que les étudiants qui ont suivi les cours à distance font preuve de meilleures performances comparées à celles de leurs camarades qui ont suivi les cours en présentiel. Cet écart augmente d'ailleurs lorsqu'ils s'impliquent aux épreuves formatives du CC tout au long de l'année universitaire même si la participation au CC semble avoir un impact plus significatif pour les étudiants qui suivent les cours en présentiel. En effet, les étudiants qui suivent le dispositif à distance arrivent à obtenir une notation supérieure à celle de leurs camarades dans toutes les deux parties de l'examen final (sujet théorique et sujet pratique). Ce constat nous permet de confirmer notre hypothèse de base selon laquelle le dispositif de la

visioconférence aurait des effets positifs sur la formation des étudiants et que l'apprentissage à distance pourrait se déclarer un type de formation innovante, fonctionnelle et efficace. Force est de constater que la supériorité des performances en connaissances procédurales s'avère surtout valable pour les étudiants qui ont suivi les cours à distance (meilleure moyenne à l'épreuve pratique). Or les déficiences des sujets de tous les deux groupes, révélées par leurs moyennes de notation (surtout en connaissances déclaratives¹⁸³ et à l'examen final), nous amènent à réfléchir sur les raisons de ces résultats décevants (dispositifs d'enseignement/apprentissage, type et modes d'évaluation, matériel didactique, niveau de maîtrise de la langue insuffisant, indifférence des étudiants, encadrement insuffisant,...) pour être à même de formuler des propositions pour un meilleur encadrement de ces étudiants (plus d'heures de formation en didactique, tutorat systématisé, création d'un environnement numérique d'aide personnalisé, ...).

3.3. L'apport de l'exploitation du wiki sur l'acquisition de connaissances et le développement de compétences didactiques

Dans le cadre de notre projet expérimental d'innovation techno-pédagogique, nous avons pensé que l'implication des étudiants dans un processus de co-production de matériel didactique en ligne (sur une page web wiki) –tant théorique que pratique– les inciterait à la recherche d'informations et de ressources afin de co-construire un matériel qui pourrait s'avérer utile pour leur formation didactique et leur réussite à l'examen final. De plus, vu l'aspect collaboratif du wiki et les perspectives de créativité collective de cet outil numérique, les étudiants seraient amenés à analyser les informations recueillies concernant les contenus de leurs études et, de cette façon, développer des compétences transversales (autonomie, motivation, flexibilité, coopération,...) qui les prépareraient à mieux s'adapter aux défis et aux nouveaux apprentissages et à résoudre des problèmes techno-pédagogiques

¹⁸³ Lors de la correction des copies des étudiants, nous avons remarqué qu'un bon nombre d'entre eux a évité de développer les sujets théoriques et s'est contenté d'écrire deux-trois phrases juste pour que sa note soit validée pour la notation totale (NB : le développement des sujets théoriques était obligatoire pour que la note du sujet pratiques soit validée).

fonctionnels afin d'acquérir des attitudes professionnelles et mieux répondre aux exigences du métier.

Dans le but de vérifier notre hypothèse de base¹⁸⁴ selon laquelle l'utilisation du wiki aurait des effets positifs à la formation des étudiants-futurs enseignants, nous avons alors essayé

- d'examiner l'efficacité des modes de travail collaboratifs (évalués sur la base de leurs contributions et de leurs interactions enregistrées sur le site web wiki) ;
- d'étudier l'impact de ce nouveau dispositif de formation sur leurs performances et sur le développement de leurs compétences didactiques (évaluées sur la base de leurs résultats de notation aux épreuves du CC et de l'examen final).

Pour ce faire nous avons fixé les critères et les variables, quantitatifs et qualitatifs, suivants :

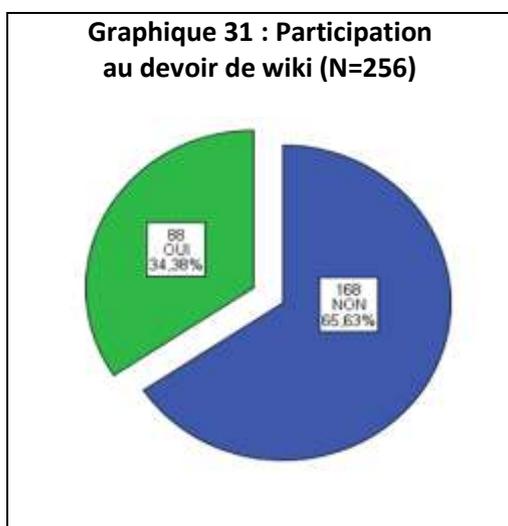
- le degré de motivation des étudiants à s'impliquer à la co-crédation de la page web wiki ;
- le type de leur contribution à l'enrichissement des contenus de la page web wiki ;
- les modes de travail collaboratifs et interactifs observés tout au long de la co-construction du wiki ;
- les performances didactiques sur la base des résultats de notation des étudiants
 - aux épreuves du CC (les 4 tests en ligne et le devoir qui consistait à l'élaboration d'une unité didactique)
 - à l'examen semestriel (partie théorique et partie pratique).

Ce qui nous intéressait en principe c'était d'examiner d'une part les tendances et réactions des étudiants face à une tâche qui leur était proposée pour la première fois dans leur cursus scolaire et universitaire et, d'autre part, l'impact de cet outil technologique sur leurs compétences purement didactiques mais aussi transversales. Les résultats de ces analyses nous permettraient de nous prononcer sur la pertinence et l'efficacité de ce dispositif de formation et sur les modalités de son intégration dans un parcours de formation.

¹⁸⁴ Voir hypothèses de recherche (chapitre 2.1.1)

Une première représentation de l'échantillon de cette recherche figure au tableau 61 : pour le semestre en question¹⁸⁵ 256 étudiants ont été présentés à l'examen final du module PEL (245 femmes contre 11 hommes dont seulement 4 ont décidé de participer au devoir wiki).

Type épreuve	Sexe		Total
	F	H	
Tests en ligne	103	5	108
Unité Didactique	91	4	95
Wiki	84	4	88
Examen final	245	11	256



Nous pouvons donc constater que le devoir wiki a enregistré un peu moins de participations que les deux autres devoirs proposés dans le cadre du CC pour le module en question (88 sujets contre 103 à avoir participé aux *Tests en ligne* et 91 à avoir élaboré une *Unité Didactique*). Cette réticence de nos sujets à s'impliquer au devoir wiki semble être justifiée par le fait qu'ils devraient :

- travailler connectés, pratique qui bouleverse leur expérience vécue en tant qu'apprenants et étudiants ;
- mobiliser des aptitudes et compétences coopératives et collaboratives insuffisamment travaillées lors de leurs parcours pédagogique scolaire et/ou universitaire ;
- faire preuve d'une culture d'échange de savoirs apparemment non développée ;
- utiliser un outil technologique, le wiki, qui leur est complètement inconnu, non maîtrisé.

¹⁸⁵ 8^e semestre de l'année universitaire 2009-2010.

3.3.1. Modes et types de participation des étudiants au wiki

Pour évaluer le degré d'implication des étudiants au devoir wiki et leurs compétences didactiques témoignées par leurs contributions à l'enrichissement des contenus du site web wiki, nous avons effectué une recherche qualitative des modes et des types de participation telles qu'elles étaient enregistrées sur la plate-forme d'administration du site web wiki¹⁸⁶.

Nous avons retenu deux grands modes de contribution aux contenus du wiki, en fonction du type des connaissances auxquelles avaient fait appel les étudiants, à savoir des connaissances déclaratives et/ou procédurales. Ainsi, nous avons enregistré :

- 386 contributions/interventions sur des questions théoriques : elles concernent des notions de base de la didactique des langues étrangères et les sciences de référence (surtout psycho-pédagogiques) ;
- 601 contributions/interventions concernant des pratiques de classe (application de savoirs déclaratifs, mise en pratique des savoirs procéduraux) : fiches pédagogiques, propositions d'activités pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour ce qui est des questions théoriques, nous avons remarqué deux tendances importantes :

- Les étudiants se contentent de charger des documents (surtout au format Word, PDF et PowerPoint) saisis sur Internet et évitent de rédiger leurs propres textes ou de proposer un résumé ou une synthèse de ces documents (donc recourir à la médiation). Ce phénomène peut être expliqué par
 - le niveau de langue faible d'un grand nombre d'étudiants qui les empêche de se lancer à une telle expérience d'autant plus que leurs textes seraient lus par tous les utilisateurs du wiki (leurs enseignants et/ou leurs camarades) ;

¹⁸⁶ Il est à noter qu'en tant qu'administrateur du site web wiki nous avons accès à l'historique de la page web et nous avons ainsi la possibilité de suivre toutes les « traces » des utilisateurs (contributions, modifications, fichiers chargés, contributions effacées,...).

- l'effort cognitif qu'exige une telle tâche;
 - les approches didactiques auxquelles les étudiants se sont vus exposés en tant qu'apprenants de l'enseignement secondaire où la grande majorité des activités scolaires proposées (en langue maternelle, non seulement étrangère) faisaient appel à la capacité de mémoriser plutôt que de créer ou de synthétiser des documents écrits.
- Les sujets théoriques traités à la page web du wiki ne présentent aucune variété et sont fortement reliés aux contenus figurant dans le programme d'études du module (PEL) :
- plus de la moitié des contributions (225) concernent le Cadre Européen Commun de Références pour les langues (désormais CECRL¹⁸⁷) et surtout les compétences générales et communicatives langagières. Le chapitre 5 du CECRL faisait d'ailleurs partie des objectifs les plus importants du module didactique en question, surtout pour le cours de TD ;
 - la perspective actionnelle occupe la deuxième place dans les préférences des étudiants (120 contributions), bien loin des autres approches méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues (approche communicative, enseignement par projet, approche interculturelle, ...);
 - très peu de contributions (24 soit 6,2% des contributions) traitant des sujets concernant le domaine des sciences de référence de la didactique des langues avec une préférence pour des questions surtout psycho-pédagogiques.

Deux hypothèses explicatives pourraient être évoquées pour expliquer cette tendance des étudiants à focaliser sur une gamme de sujets théoriques trop limitée :

- Le motif de participation des étudiants à ce devoir est plutôt utilitaire : obtenir des points de notation au CC pour améliorer leur note semestrielle ou acquérir des connaissances qui pourraient s'avérer utiles pour réussir aux épreuves de l'examen final. Par

¹⁸⁷ Une édition électronique du CECRL est disponible sur : <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>.

conséquent, ils participent à la co-construction de la page web wiki sans se soucier de la qualité et/ou de la richesse du produit final (le projet visait à la construction d'un site web consultable par des internautes intéressés aux questions didactiques de l'enseignement/apprentissage des langues).

- Les instructions données par les enseignants invitent les étudiants à enrichir le wiki par leurs propres propositions des sujets didactiques et pédagogiques actuels ou par leurs interventions sur des sujets qui font déjà partie des contenus du module. De plus, en tant qu'administrateur¹⁸⁸ du wiki, nous avons ajouté dans le menu central de la première page un sous-menu contenant, à titre d'exemple, des sujets¹⁸⁹ qui pourraient être traités dans les pages secondaires, intérieures du wiki. Il semble que les propositions des enseignants n'auraient l'effet attendu pour déclencher une recherche complémentaire sur des questions qui préoccupent les didacticiens comme les enseignants de langue. Bref, elles n'ont pas servi de modèle motivant aux étudiants qui pourraient faire preuve d'autonomisation dans leurs apprentissages. Contrairement à ces attentes, ils se sont limités à l'exploitation de sujets prédéfinis sans proposer leurs propres sujets.

Pour ce qui est de la contribution des étudiants concernant des pratiques de classe, l'analyse de leurs propositions d'enrichissement de la page web wiki nous a permis de constater trois tendances principales :

- La majorité des contributions (470 sur 601) concernent des propositions d'activités pour l'enseignement/apprentissage du FLE dont la plupart sont des exercices, des activités de classe et parfois des tâches, pris dans des manuels didactiques de FLE et qui servent soit à l'entraînement des apprenants à l'application des connaissances déclaratives soit à l'évaluation

¹⁸⁸ Nous avons la possibilité de transformer l'onglet menu. Les étudiants, en tant qu'utilisateurs, avaient aussi le droit d'ajouter des onglets au menu de chaque page.

¹⁸⁹ Les titres des onglets de ce sous-menu étaient : *CECRL ; APPROCHE ACTIONELLE ; ENSEIGNEMENT PAR PROJET ; MOTIVATION ; ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.*

des connaissances et compétences acquises. Il est à noter que parmi ces propositions, la grande majorité (presque 80%) concernaient des exercices structuraux sur la morphosyntaxe, 15% des activités plus ouvertes et créatives et seulement 5% des tâches. Ce phénomène révèle que

- les étudiants semblent ne pas avoir le souci d’harmoniser théorie et pratique : plusieurs contributions sur la perspective actionnelle mais peu de propositions sur la notion des tâches ou des projets de classe ;
 - les manuels scolaires représentent pour les étudiants une source de grande importance à propos de l’enseignement/apprentissage du FLE et ils s’en servent comme modèle lorsqu’on leur demande de proposer des activités et/ou des exercices de langue.
- 137 sur 601 contributions des étudiants ont été enregistrées à propos de l’élaboration d’une unité didactique, ce à quoi nous nous attendions car ils s’étaient rendu compte que cette tâche –quoique complexe, exigeante et chronophage– pourrait s’avérer utile à la production de leur 3^e devoir du CC (élaborer une unité didactique). Les conclusions que nous avons pu tirer à la suite de l’analyse des propositions des étudiants peuvent se résumer ainsi :
- la plupart des étudiants ne font pas preuve d’imagination ni de créativité : l’unité didactique s’appuie sur un document écrit ou scriptovisuel fabriqué (souvent des petits dialogues ou des BDs pris dans un manuel didactique) et est suivi d’exercices de compréhension écrite (surtout à items fermés) de vocabulaire et de grammaire.
 - les étudiants s’intéressent plutôt à la quantité qu’à la qualité de leurs propositions didactiques : des exercices, activités ou tâches proposées dans la même unité didactique sans cohérence (p. ex. un document déclencheur sur la description d’une ville suivi d’une activité de production écrite pour inviter quelqu’un à diner)
 - les différentes étapes d’exploitation ne sont pas du tout repérables ou sont totalement absentes : documents écrits ou oraux proposés sans activités d’exploitation didactiques (compréhension globale ou sélective)

- les contenus choisis ne correspondent pas toujours aux besoins et au niveau linguistique du public visé : (documents journalistiques complexes d'un niveau de langue avancé dans une unité didactique proposée pour des apprenants de 10 à 12ans) ;
 - les consignes des activités d'apprentissage (exercices, activités ou tâches) sont souvent mal formulées et ne tiennent pas compte ni ne précisent le contexte communicatif.
- Peu d'étudiants (12 contributions sur 601) ont opté pour l'exploitation des TIC par des propositions didactiques d'exploitation des ressources numériques (sites web, didacticiels, dictionnaires électroniques, ...). Même pour les cas où les TIC avaient une place dans l'unité didactique ou les activités proposées, l'approche méthodologique adoptée par les étudiants était purement traditionnelle : des vidéos où on explique une règle de grammaire, des PowerPoint avec présentation des listes de vocabulaire, des exercices structuraux qui portent sur des points grammaticaux ou lexicaux. Il est à noter que toutes les propositions d'exploitation des TIC étaient formulées par des étudiants qui avaient suivi le module sur les TICE¹⁹⁰ et étaient donc plus familiarisés avec les ressources multimédias et les logiciels se prêtant à la création de matériel didactique. Aucun étudiant n'a toutefois proposé l'exploitation des outils technologiques intégrés à la formation universitaire au DLLf (plate-forme d'apprentissage en ligne/LMS, outil de téléconférence, wiki, messagerie électronique, site web, logiciels, ...). De même, peu de propositions didactiques proposent l'exploitation didactique des documents authentiques et encore moins des documents multimodaux (documents scriptovisuels ou audiovisuels). Les étudiants –même issus de la génération appelée digitale native– semblent
- ne pas pouvoir s'adapter à une situation didactique où le support matériel au format papier n'a plus un rôle dominant dans l'acte didactique ;

¹⁹⁰ Dans le cadre du module facultatif du DLLf *Exploitation pédagogique des T.I.C. en classe de langue.*

- ne pas avoir conscience des modifications apportées en éducation par le numérique ;
- ne pas être familiarisés avec l'utilisation des outils technologiques qui se prêtent à une exploitation éducative ;
- ne pas savoir comment intégrer les outils numériques aux pratiques de classe pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Il faudrait, toutefois, noter que lorsque nous sommes appelés à évaluer le troisième devoir du CC qui consistait à l'élaboration d'une *Unité Didactique*, nous avons pu remarquer un grand décalage entre les propositions didactiques des étudiants qui avaient participé au wiki et ceux qui avaient choisi de ne pas s'impliquer à cette tâche. Plus précisément, les sujets impliqués au projet de co-construction de la page web wiki, et donc hétéro-évalués par leurs enseignants et/ou par leurs camarades utilisateurs du wiki tout au long de ce projet de classe, ont essayé de faire preuve d'une compétence didactique et techno-pédagogique :

- en prenant en considération le niveau et les besoins du public concerné par leur unité didactique et les contenus d'apprentissage proposés ;
- en proposant des tâches et des activités communicatives, même dans une proportion limitée ;
- en adoptant une démarche plus implicite et inductive ;
- en évitant les références au métalangage ;
- en proposant des activités intégrant les TIC dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

À part ces tendances concernant les deux modes de contribution des étudiants au wiki (sur les sujets théoriques et sur les pratiques de classe), notre analyse qualitative nous a permis de retenir aussi que :

- très peu d'étudiants ont profité de la plus importante fonctionnalité de wiki : nous avons enregistré peu de contributions visant à améliorer, à enrichir et/ou à corriger une proposition faite par leurs camarades. Ce constat nous permet de nous prononcer sur une déficience partielle ou même totale des étudiants à

- considérer les avantages de ce qu'on appelle intelligence collective ;
 - travailler dans un esprit de collaboration avec leurs camarades¹⁹¹ ;
 - profiter des outils technologiques qui se prêtent à la réalisation de projets didactiques et pédagogiques ;
 - gérer et utiliser à bon escient les informations et aides obtenues par ses collaborateurs ;
 - réaliser des tâches qui exigent un esprit critique qui leur permette d'analyser, de synthétiser, de reformuler.
- peu de réflexions et de prises de position personnelles des étudiants ont été enregistrées sur l'espace *commentaires* de la page web wiki (seules 17 contributions étaient des commentaires). Ce désistement des étudiants à commenter les documents de leurs camarades sur un sujet théorique indique qu'ils
 - s'intéressent plutôt à rajouter des documents pour que leur participation soit mieux notée par les enseignants ;
 - n'étudient pas à fond les documents proposés par leur camarades au wiki et ils se contentent d'y ajouter les leurs ;
 - hésitent à commenter les contributions de leurs camarades de peur d'être considérés prétentieux ;
 - sont insuffisamment préparés à participer à un tel projet de création d'un site collectif/collaboratif qui exige une *culture* de co-construction du savoir.

Qui plus est, pour un nombre important de contributions concernant tant les sujets théoriques traités que les activités proposées pour l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons pu remarquer les tendances suivantes :

- les étudiants ont souvent chargé au wiki des ressources numériques externes (surtout des images, mais aussi des documents Word, PDF, PowerPoint, des

¹⁹¹ A propos des réticences des étudiants du DLLf envers les devoirs collaboratifs voir « *Intégration des T.I.C., développement de compétences et apprentissage collaboratif en formation universitaire : la formation des enseignants de F.L.E. à l'Université d'Athènes* » (Proscolli & Markantonakis, 2010).

vidéos, des documents sonores, des BD, ...) sans se demander sur le droit d'usage. En fait, lorsque les enseignants le leur ont signalé, leur réaction a prouvé l'ignorance parfaite de cette interdiction. Et pourtant, la formation des étudiants/futurs enseignants sur les questions de droit d'usage aurait dû être prévue dans le cadre de leur programme d'études universitaires vu le développement des technologies éducatives et la multiplication des pratiques d'intégration de ressources numériques dans l'enseignement.

- les étudiants ont souvent recouru au plagiat, soit accidentel soit intentionnel : ils ont exploité des documents (images, vidéos, extraits d'articles,...) pour enrichir leurs propositions sans toutefois en citer la source. Même au cas où les sources étaient citées, les étudiants ont fait preuve d'incapacité à le faire correctement. Ce phénomène révèle la nécessité de multiplier, dans l'enseignement secondaire mais aussi supérieur, les travaux de recherche qui mettent l'apprenant en position de chercheur, ce qui l'aiderait à s'approprier la démarche correcte de citation d'une ressource.

Comme nous l'avons déjà signalé lors d'un premier effort d'analyser les effets de l'intégration du wiki dans l'enseignement supérieur, l'étude des contenus de ce projet de création d'un site web wiki par les étudiants amène à distinguer –en reprenant les constats faits par Proscolli et Makantonakis (2010 : 624)– les tendances suivantes dans leurs efforts de contribution :

- simple addition d'information(s) : l'étudiant s'intéresse surtout à la quantité des informations apportées sans prêter attention à la qualité de la contribution ;
- juxtaposition/coordination : l'étudiant rajoute des informations sans essayer de les relier aux contributions de ses collègues, ce qui explique le manque de discursivité (contenu de pages sans cohérence ni cohésion) ;
- attitude utilitaire : l'étudiant s'intéresse plutôt à la note qu'il pourrait obtenir par sa participation au devoir qu'à la qualité du produit final collaboratif et ceci sans souci pour le bien fondé cognitif, ni technologique ni enfin pour la qualité de la mise en page ;

- usage pragmatique : l'étudiant essaye de profiter du contenu du produit final pour sa préparation à l'examen final.

Par ailleurs, du fait que l'interaction et la collaboration constituent la caractéristique principale du wiki, nous nous sommes intéressés à l'étude des tentatives d'interaction réalisées tout au long du processus de création du contenu du site wiki qui nous a révélé trois types d'interactions :

- celles dont la formulation remplit la fonction métalinguistique du langage : elles se réfèrent à des questions pratiques et fonctionnelles ayant affaire à la gestion de l'outil (le site web wiki), et qui favorisent une transmission du savoir tant verticale (entre enseignants et étudiants) qu'horizontale (entre étudiants). Les extraits qui suivent illustrent bien ce type d'interactions :
 - **Ixxxxx Axxxxxxxxx said** at 8:51 pm on Apr 20, 2009 : *Quelqu'un pourrait m'expliquer comment marche le système ?*
 - **Enseignant said** at 11:22 pm on Apr 20, 2009 : *Il y a des documents vidéo que nous avons insérés, en lien externe, en haut de page et qui expliquent comment fonctionne le système. Après les avoir consultés vous pouvez poser vos questions ici ou sur le forum de e-Class. Sinon, nous pouvons parler pendant le cours à la faculté. Vous pouvez commencer en ouvrant la page à laquelle vous désirez ajouter ou modifier quelque chose et cliquer sur « edit » en haut à gauche de la page. Essayez d'écrire quelque chose et puis cliquez sur « save ».*

Ixxxxx Axxxxxxxxx said at 8:51 pm on Apr 20, 2009: *Μπορει να μου εξηγησει καποιος πως λειτουργει το συστημα;*

Enseignant said at 11:22 pm on Apr 20, 2009: *Υπάρχουν κάποια βίντεο που τα έχουμε, σε δεσμό, στο πάνω μέρος της σελίδας, που παρουσιάζουν πώς λειτουργεί το σύστημα. Αφού τα δείτε, τότε μπορείτε να καταθέσετε τις απορίες σας ή εδώ ή στο φόρουμ του eclass. Διαφορετικά, οι όποιες απορίες μπορούν να λυθούν την κατά τη διάρκεια των μαθημάτων στη σχολή. Μπορείτε να αρχίσετε ανοίγοντας τη σελίδα στην οποία θέλετε να προσθέσετε ή να διορθώσετε κάτι και να κάνετε "κλικ" στο "edit" που βρίσκετε επάνω αριστερά. Δοκιμάστε να γράψετε κάτι και στο τέλος πατήστε "save".*

- **Vxxxxxxx** said at 8:14 pm on Apr 28, 2009 : *bonsoir, je m'appelle Vassilia, quelqu'un pourrait m'expliquer comment ça marche ?*
- **Exxxxxx Bxxxxxx** said at 8:30 pm on Apr 28, 2009: *Salut ! Tu choisis un sujet parmi ceux qui sont proposés aux contenus à gauche. Après l'avoir choisi, tu vois ce que les autres participants ont déjà écrit sur le même sujet. Si tu veux ajouter, modifier, etc. quelque chose sur ce qui a été déjà écrit, tu vas en haut de la page, c'est-à-dire au-dessus du titre à gauche de la page et tu cliques sur edit. Dès que tu auras fini ton texte, tu cliques sur save qui se trouve en bas ? Voilà en gros...*

Vxxxxxxx said at 8:14 pm on Apr 28, 2009: *καλησπέρα, με λένε Βασιλεία, μπορεί να μου εξηγήσει κάποιος πώς λειτουργεί?*

Exxxxxx Bxxxxxx said at 8:30 pm on Apr 28, 2009: *Γεια! διαλεγεις ενα θεμα απο τα περιεχομενα στα αριστερα και το επιλεγεις. Αφου το επιλεξεις, βλεπεις τι εχουν ηδη γραψει οι υπολοιποι στο συγκεκριμενο θεμα. Αν θες κατι να προσθεσεις, να αλλαξεις κτλ πανω σ'αυτα που εχουν ηδη γραφτει, πας πανω πανω στο θεμα, πανω δηλαδη απο τον τιτλο, στα αριστερα και πατας το edit. Οταν τελειωσεις αυτα που εγραψες, πατας το save που ειναι απο κατω. Αυτα σε γενικες γραμμες...*

- celles qui visent l'optimisation des contenus de point de vue cognitif et la structuration des thèmes traités selon un plan :
 - **Nxxxxxx Zxxxxxxxxxxxx** said at 8:03 pm on Jul 5, 2009 : *Voilà un texte sur la motivation proposé par l'Université Laval sur le site suivant : http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide_Motivation.pdf*
 - **mxxxx kxxxxxxxxxx** said at 1:06 am on Apr 19, 2009 : *moi, j'ai complété, le 17 avril, le texte qui a été rédigé au début sur les compétences car, même si ce qui a été écrit était tout à fait correct, il y avait assez de déficiences à propos de l'analyse des compétences. En plus,*

j'ai modifié le style du texte. J'estime que le plan est plus clair en écriture verticale qu'horizontale. Bonnes Pâques à tous.

- **Exxxx Mxxxxxxxx** said at 5:09 pm on Jun 29, 2009 : *J'espère que mon idée d'ajouter ici un extrait d'un roman de niveau A1 et de proposer des questions est bonne. Car comme on nous a dit lors du congrès « la littérature jour en rôle très important à l'enseignement ».*

Nxxxxx Zxxxxxxxxxxxx said at 8:03 pm on Jul 5, 2009: *Voila un essai sur la motivation par l Université Laval:*

http://www.cocp.ulaval.ca/webdav/site/cocp/shared/reussite/Guide_Motivation.pdf

mxxxx kxxxxxxxxxu said at 1:06 am on Apr 19, 2009 : *ego sumplirosa stis 17 apriliou to keimeno pou eixe graftei arxika gia tis competences giati an kai auta pou graftikan itan poli sosta upirxan arketes elleipseis os pros tin analusi ton competences.episis allaxa to style tou keimenou.theoro oti to plano einai pio xekatharo grameno katheta para orizontia. christos anesti kai chronia polla se olous.*

Exxxx Mxxxxxxxx said at 5:09 pm on Jun 29, 2009: *Πιστεύω να είναι καλή η ιδέα μου να βάλω 1 απόσπασμα διηγήματος επιπέδου A1 εδώ και να προτείνω ερωτήσεις. Γιατί όπως πολύ σωστά μας είπαν και στο Συνέδριο " Η Λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία!"*

- celles que l'on pourrait caractériser plutôt personnelles : d'après leur formulation, elles remplissent la fonction phatique du langage et elles consistent à des réactions à la contribution de ses camarades, c'est pourquoi elles s'adressent à une personne précise soit pour souligner sa contribution personnelle soit pour de simples raisons de communication :
 - **kxxxxxxxx axxxxx** said at 9:03 pm on Apr 23, 2009 : *je n'ai rien effacé; J'ai simplement cliqué sur edit et je me suis mise à rédiger et à la fin j'ai cliqué sur save ; j'ai fait la même chose pour la partie sur l'approche communicative ; je suis vraiment désolée, je n'avais pas l'intention de modifier ton texte. Si tu veux, tu peux remplacer mon texte par le tien. Et puis, je vais rajouter mon texte au-dessous du tien. Ou, tu pourrais*

m'envoyer ton texte par mél et je prendrai en charge sa publication. De toute façon, excuse-moi si c'était de ma faute, je vais faire le nécessaire pour trouver une solution.

- **Vxxxxxx Axxxxxxx** said at 9:07 pm on Apr 23, 2009 : *mais pardon... l'objectif de cette épreuve que chacun efface ce que l'autre a rédigé ?? tu as effacé ce que j'avais écrit... compétence socio-linguistique*

lxxxxxxx axxxxx said at 9:03 pm on Apr 23, 2009: *δεν εσθησα κατι. απλα πηγα στο edit ξεκινησα εγραφα κ πατησα στο τελος save. το ιδιο εκανα κ στην approche communicative. ειλικρινα ζηταω συγνωμη, δεν εκανα κατι για να πειράξω το δικο σου.αν θελεις βγαλε το δικο μου, γραψε το δικο σου κ το ξαναγραφω εγω κατω απ το δικο σου η στείλτο μου με mail να στο γραφω εγω.κ παλι εαν εκανα κατι σου ζηταω συγνωμη κ οπως κ αν μπορω να το διορθωσω το προβλημα.*

Vxxxxxx Axxxxxxx said at 9:07 pm on Apr 23, 2009: *suggnwmi..skopos tis askiseis einai na svinoume o enas auta pou exei grapsei o allos??esvises k ta dika mou..competence socio-linguistique*

3.3.2. Effets d'exploitation du wiki sur les performances des étudiants aux épreuves d'évaluation (CC et examen semestriel)

Les corpora sur lesquels nous nous sommes appuyés pour la recherche quantitative concernant l'utilisation du wiki portaient sur

- les contenus de la page web wiki enrichie par les contributions des étudiants
- les notes des étudiants aux épreuves du CC : les tests en ligne et le Devoir Pratique qui consistait à l'élaboration d'une unité didactique
- les résultats de notation à l'examen semestriel (sujet théorique et sujet pratique).

Nous avons essayé, d'une part, d'analyser les performances des sujets au sein du groupe expérimental (ceux qui se sont impliqués au devoir wiki) et, d'autre part, de comparer leurs résultats de notation avec ceux du groupe témoin (les sujets qui n'ont pas réalisé le devoir wiki).

Les hypothèses principales de recherche consistaient à vérifier si pour les sujets du groupe expérimental

- une notation élevée au devoir wiki devrait annoncer des notes relatives à l'évaluation aux épreuves du CC et à celles de l'examen final du module ;
- les notes obtenues dans toutes les épreuves devraient être supérieures à celles des sujets du groupe témoin.

L'évaluation de la contribution des étudiants à la page web wiki

Pour l'évaluation du devoir des étudiants sur le site web wiki nous avons pris en compte leur fréquence d'accès (nombre des connexions et des contributions, fréquence de participation au forum, nombre de documents chargés,...) ainsi que la qualité de leur contribution (qualité des textes rédigés, qualité et originalité des articles chargés, mode de contribution/interaction au forum, ...). Pour ce faire, nous avons utilisé l'échelle de notation suivante :

Critères d'évaluation et barème de notation de la contribution des étudiants sur wiki		Note : 10
Fréquence d'accès au site web wiki		0,5
Contribution aux contenus wiki		0,5
Qualité scientifique des articles		2
Contribution personnelle (originalité)		2
Interaction/contribution aux articles d'autres participants (correction/enrichissement des articles mis en ligne)		1
Utilisation du forum		0,5
Proposition de liens (internes et/ou externes)		0,5
Souci pour la qualité esthétique des documents rajoutés (Illustration des textes par des images chargées sur le serveur du wiki)		0,5
Téléchargement de ressources multimédias		0,5
Références exactes aux ressources		1
Compétence linguistique		0,5
Utilisation des fonctionnalités de mise en page		0,5

L'analyse des résultats de cette évaluation (voir tableau 62) montre que la contribution des étudiants au wiki n'est pas à la hauteur de la qualité désirée (Moyenne : 0,37 sur 1) avec un écart type important (0,23) preuve d'une grande dispersion des notes obtenues.

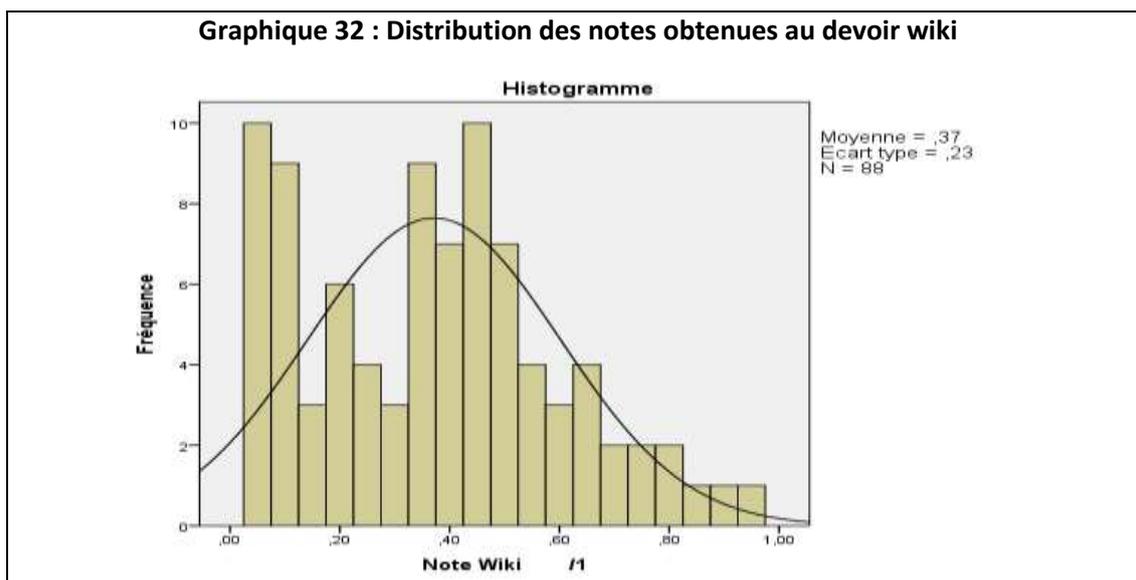
Tableau 62 : Notes au devoir wiki					
N valide 88	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Note Wiki /1	88	,05	,95	,37	,229

L'histogramme du graphique 32 est significatif de la nature de cette dispersion qui s'explique par les valeurs statistiques suivantes :

- une étendue des notes très allongée (de la valeur 0,5 à la valeur 0,95) en raison de la grande dispersion des notes obtenues ;
- une distribution des notes (représentée par la ligne courbe¹⁹²) relativement normale pour les notes les plus élevées ;
- un nombre remarquable de sujets ayant obtenu des notes inférieures (deux pics de notation inférieure extrêmement plus élevés que ceux d'une courbe normale) ce qui explique d'ailleurs la moyenne de notation (0,37) relativement basse des effectifs des étudiants qui ont participé au devoir wiki.

¹⁹² Appelée également « courbe de Gauss », « courbe en cloche » ou « courbe en chapeau de gendarme ».

Graphique 32 : Distribution des notes obtenues au devoir wiki



Le phénomène de faibles résultats pourrait s'expliquer par la participation défectueuse à ce devoir du fait que certains étudiants ont vite été découragés au point de décider d'abandonner l'effort contrairement à d'autres qui ont continué soit parce qu'ils ont été persuadés que leur implication au devoir wiki aurait des effets positifs sur le développement de leurs compétences soit parce que leur notation cumulée à celle de l'examen final les aiderait à élever leur note semestrielle du module.

Nous avons toutefois remarqué une meilleure qualité des contributions de la part des sujets qui visitaient plus souvent le wiki, y restaient plus longtemps et contribuaient davantage à son enrichissement.

L'impact de l'implication des étudiants au wiki sur leurs performances

Nous avons ensuite essayé de voir si notre hypothèse de base, selon laquelle il y aurait une corrélation entre les résultats de notation au devoir wiki et ceux des deux autres devoirs du CC (Tests en ligne et Unité Didactique), pourrait se voir vérifiée.

Pour ce qui du premier devoir (*Tests en ligne*), nous avons constaté (voir tableau 63) une relation linéaire positive quoique faible ($r = 0,2^{193}$) entre les moyennes des deux

¹⁹³ Rappel : par convention, on dit que la relation entre X et Y est :

- parfaite si $r = 1$
- très forte si $r > 0,81$
- forte si r se situe entre 0,51 et 0,80

variables (des notes au devoir wiki et des notes aux *Tests en ligne*). Il semble que les sujets qui ont de meilleures notations au devoir de wiki obtiennent aussi des notes plus élevées aux *Tests en ligne*. Or, à un niveau seuil de 0,5, cette corrélation n'est pas d'un très grand seuil de confiance ($p = 0,066 > 0,05$) ce qui nous oblige d'être réservé par rapport à l'importance statistique du lien observé entre les résultats de notation au sein de notre population.

Tableau 63 : Corrélation entre notes au devoir wiki et notation totale aux 4 *Tel*

		Note Wiki /1	Note totale aux 4 Tests en ligne /1
Note Wiki /1	Corrélation de Pearson	1	,200
	Sig. (bilatérale)		,066
	N	88	85
Note totale aux 4 Tests en ligne /1	Corrélation de Pearson	,200	1
	Sig. (bilatérale)	,066	
	N	85	108

Le résultat de l'analyse précédente sur la corrélation entre la notation totale des 4 Tests en ligne et celles au devoir wiki nous a fait décider de faire une analyse plus fine. Nous avons alors examiné l'existence de corrélation mais cette fois nous avons observé les moyennes pour chacun des 4 tests pour savoir si la nature et l'intensité de corrélation entre nos deux variables restait identiques pour tous les 4 tests en ligne. Les tests de corrélation (voir tableau 64) ont révélé des différenciations importantes par rapport aux corrélations linéaires entre les notations de wiki et celles de chaque test : la corrélation commence par être négative aux 1^e et 2^e tests ($r = -0,098$ et $-0,092$ respectivement) et arrive à être positive aux 3^e et 4^e tests. Nous pouvons toutefois constater que l'importance significative reste faible pour tous les 4 tests ($p > 0,5$) ce qui ne nous permet pas de généraliser nos constats.

-
- d'intensité moyenne si r se situe entre 0,21 et 0,50
 - faible si r se situe entre 0 et 0.20
 - nulle si $r = 0$
-

		Note Wiki /1	TEST 1 /10	TEST 2 /20	TEST 3 /40	TEST 4 /30
Note Wiki	Corrélation de Pearson	1	-,098	-,092	,019	,198
/1	Sig. (bilatérale)		,445	,448	,878	,077
	N	88	63	70	68	81

Pour essayer d'interpréter ces résultats d'analyses nous avons émis les hypothèses suivantes:

- les *Tests en ligne* portaient surtout sur des questions théoriques pour lesquelles l'implication des étudiants au wiki se limitait au chargement de documents relatifs à ces questions sans souci d'interprétation et sans preuve de réflexion ;
- la participation des sujets aux *Tests en ligne* (surtout aux deux premiers) a précédé leur implication au wiki et l'impact de cette implication n'aurait pas pu être repéré aussi vite. Il aurait donc fallu attendre leur notation aux 3^e et 4^e tests –passés vers la fin de la période de leur formation– pour inférer une corrélation linéaire positive et conclure que l'implication des sujets au devoir wiki aurait amélioré leurs performances sur la base de leurs notations aux *Tests en ligne*.

Pour ce qui est de l'impact de la participation des étudiants au wiki sur leurs performances observées au devoir de l'élaboration d'une unité didactique, l'analyse de la corrélation entre les deux variables (notes au devoir wiki et notes au devoir Unité Didactique) a révélé une relation significative importante ($p = 0,011 < 0,05$) et relativement positive ($r = 0,277 > 0$).

		Note Wiki /1
Note Wiki /1	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	88
Note Unité Didactique /2	Corrélation de Pearson	,277
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	84

Les résultats ci-dessus nous permettent de confirmer notre hypothèse de base sur les effets positifs de la participation des étudiants au devoir wiki : plus un sujet s'implique à la co-construction du site web wiki plus ses propositions didactiques – dans le cadre du devoir *Unité Didactique*– sont pertinentes et donc mieux évaluées. Il semble que l'implication des étudiants au devoir wiki améliore leurs performances des étudiants quand, au bout de leur parcours de formation et de leur contribution au wiki, sont appelés à proposer une *Unité Didactique*. Il est à noter que cet impact positif de l'utilisation du wiki se voit plus important pour le devoir de l'élaboration d'un matériel didactique –qui exige d'ailleurs la mobilisation des connaissances procédurales– que pour les *Tests en ligne* où les étudiants doivent répondre à des questions portant sur des notions théoriques en faisant preuve plutôt des connaissances surtout déclaratives.

Ce qui nous intéressait encore plus c'était d'examiner la corrélation entre les résultats de notation au devoir wiki et ceux de l'examen final pour être à même de nous prononcer sur notre hypothèse de base concernant l'impact positif de l'intégration du wiki dans le programme de formation didactique des étudiants. Nous avons donc croisé la notation des étudiants au wiki avec leurs notes dans toutes les 3 parties de l'examen final (sujet théorique à développer, QCM sur des notions théoriques de base et sujet pratique). Ce croisement nous permettrait de vérifier si la corrélation entre les variables (notation au wiki et notation à l'examen final) aurait la même nature et intensité pour tous les deux types de connaissances des sujets : connaissances déclaratives (les deux parties théoriques) et connaissances procédurales (la partie pratique). Les résultats des analyses sur la corrélation (tableau 66) nous permettent de remarquer que

- la corrélation linéaire est considérablement significative pour la note totale de l'examen final ($p = 0,02 < 0,05$) avec une corrélation positive d'une intensité moyenne ($r = 0,319$) ce qui signifie que les étudiants dont la contribution au wiki est mieux notée arrivent à obtenir de meilleures notes à l'examen final ;
- les corrélations sont significatives pour tous les trois parties de l'examen final ($p < 0,05$ pour toutes les parties) et même plus forte pour la partie pratique ($p = 0,001$) ;

- la relation plus fortement positive est enregistrée pour la partie pratique : 0,348 contre 0,222 pour les QCM et 0,214 pour la partie théorique.

		Note Wiki/1
Note Wiki /1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 88
Note Sujet Théorique /3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,214* ,045 88
Note Sujet Théorique- QCM /3	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,222* ,038 88
Note-Sujet Pratique /4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,348** ,001 88
Note Totale Examen /10	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,319** ,002 88

Nous pouvons donc constater que la notation obtenue par les étudiants à l'examen final est positivement associée avec leur notation au devoir wiki –quoique d'une intensité moyenne– ce qui confirme notre hypothèse de recherche sur les effets positifs de l'intégration du wiki aux performances des étudiants au niveau de leurs résultats de notation à l'examen final. Il est à noter que cet impact se voit plus important lorsqu'il s'agit de leurs connaissances procédurales ce qui nous amène à supposer que l'implication des étudiants à l'enrichissement des contenus de wiki leur a permis se pencher plus sur les pratiques de classe pour l'enseignement/apprentissage de FLE qu'aux notions théoriques du module. En effet, pour le premier type de contribution au wiki (sujets de pratique de classe), une réflexion critique était exigée (repérer des compétences auxquelles se prête l'exploitation didactique d'un document, proposer des activités de classe, élaborer une fiche didactique, ...) amenant les étudiants-participants du wiki à s'impliquer davantage et ainsi développer leurs compétences procédurales. Par contre, pour ce qui est de leurs contributions aux sujets théoriques traités au wiki, les étudiants se sont souvent contentés d'une mise en ligne des documents traitant des notions didactiques pris sur Internet, pratique qui ne leur a permis ni l'acquisition de ces

notions-là ni le développement d'une pensée critique et réflexive indispensable toutefois pour leur réussite à la partie théorique de leur examen semestriel.

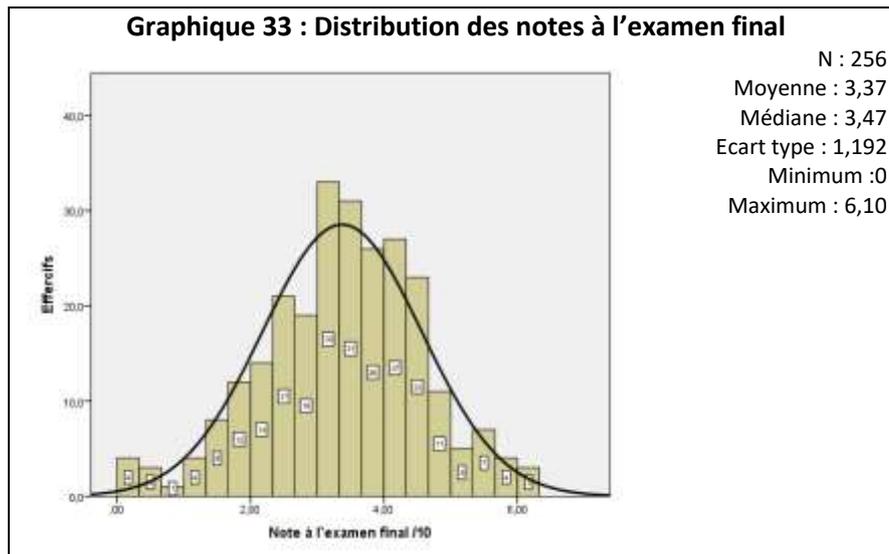
Force est de constater aussi que l'intégration du wiki dans la formation des étudiants semble avoir un impact plus important dans le cas des notes les plus élevées. En effet, lorsque les étudiants font preuve d'une meilleure participation au devoir wiki, ils arrivent à obtenir une notation plus élevée à l'examen final par rapport à leurs camarades ayant un degré d'implication inférieur (voir tableau 67) : ceux qui ont une note supérieure à 0,6 sur 1 au devoir wiki arrivent à avoir une moyenne de notation plus élevée à l'examen final aussi (4,55 sur 10). Par contre, pour les étudiants qui ont une note inférieure au devoir wiki, la moyenne à l'examen semestriel ne dépasse pas 4 sur 10 même si parmi ces derniers on peut repérer des étudiants qui arrivent à obtenir une meilleure limite supérieure.

Tableau 67 : Notation à l'examen final en fonction des notes au wiki (N = 88)

Catégories des notes au wiki	Notation à l'examen final/10				
	N	Moyenne de notation à l'examen final / 10	Ecart type	Minimum	Maximum
≤ 0,10	19	3,55	1,156	1,45	6,00
0,11 - 0,39	25	3,95	,836	2,75	5,75
0,40 - 0,60	31	3,98	,878	2,45	6,00
> 0,60	13	4,55	,922	2,50	5,55
Total	88	3,96	,970	1,45	6,00

La comparaison des résultats des deux groupes des étudiants

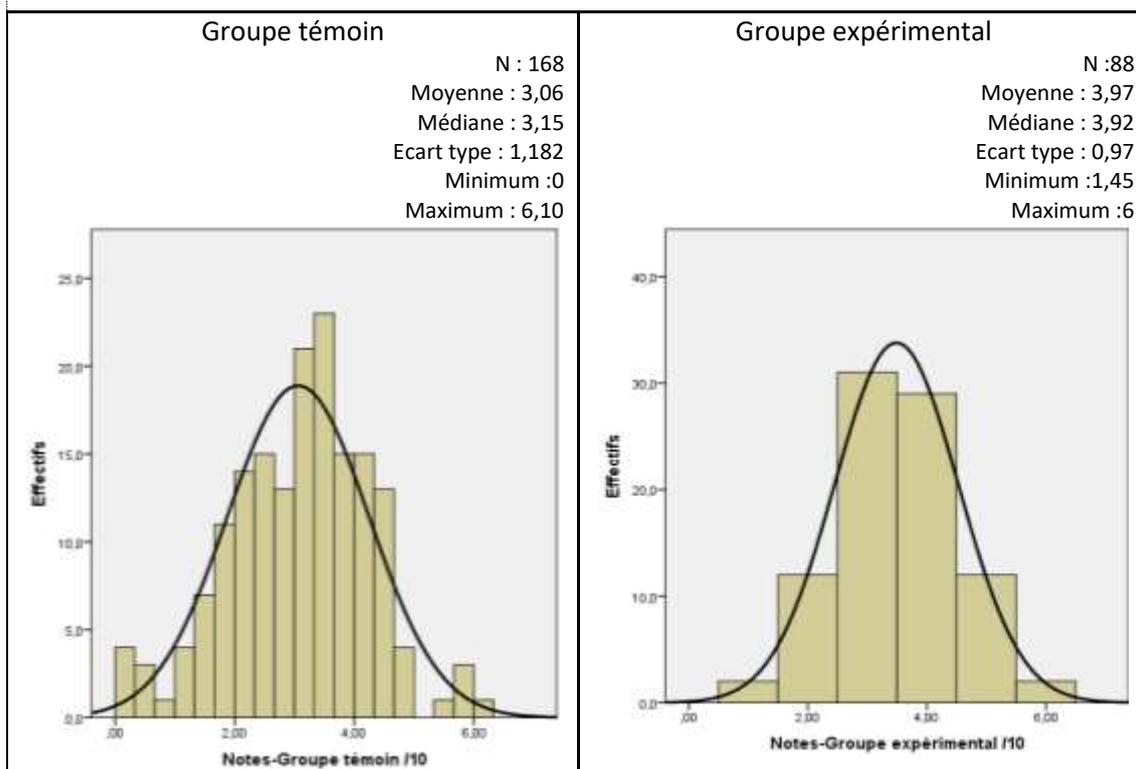
Avant de comparer les notes des deux sous-groupes de notre échantillon (expérimental et témoin), il serait intéressant d'avoir une idée sur la distribution des notes des sujets à l'examen final du module PEL (voir graphique 33).



Nous pouvons remarquer, dans un premier temps, l'absence de grandes valeurs (la meilleure note étant 6,10 sur 10) ce qui illustre la difficulté incontestable rencontrée par un grand nombre d'étudiants à réussir aux modules de didactique et leur niveau de compétence didactique inférieur à celui exigé pour réussir à l'examen final et être à même de répondre aux tâches de l'enseignant de langues. De plus, la majorité des notes se situent entre 3 et 4 (moyenne 3,37 et médiane 3,47 sur 10) avec une distribution des notes normale tant pour les notes supérieures que pour les notes inférieures ce qui est d'ailleurs désigné par l'écart type relativement petit (1,192).

Pour avoir une image sommaire sur les variations des notations enregistrées à l'intérieur des deux sous-groupes, nous avons par la suite comparé les distributions des notes de chaque sous-groupe (voir graphique 34). Cette comparaison nous a amené à constater que les distributions des notations sont plus ou moins normales pour tous les deux échantillons (courbes normales) même si pour le groupe témoin nous pouvons retenir une légère distribution asymétrique vers les notes inférieures et supérieures (trois pics et un pic plus élevés respectivement) ainsi qu'un grand nombre de sujets concentrés vers la note 3,5 (deux pics plus élevés).

Graphique 34 : Comparaison des distributions des notes au sein des deux groupes



Nous pouvons d'ailleurs remarquer l'absence de notes très élevées chez les sujets de tous les deux groupes ce qui nous permet de constater que l'effet positif de l'intégration de wiki, s'il en existe, n'est pas déterminant pour l'amélioration des connaissances des étudiants et de leurs compétences didactiques. D'autant plus que des résultats de notation positifs (> 6) ont été enregistrés même chez les sujets qui n'ont pas participé au devoir wiki. Des notes toutefois trop basses (≤ 1) ont été enregistrées dans le groupe témoin ce qui n'était pas le cas pour le groupe expérimental. La supériorité de notation du groupe expérimental semble normale pour les étudiants ayant participé à un projet qui exigeait leur contribution et leur implication plus au moins active tout au long de leur formation.

Enfin, l'absence de valeurs extrêmes repérée à la suite de l'analyse des distributions de notation nous a permis¹⁹⁴ de faire le Test t pour échantillons

¹⁹⁴ Pour faire le test t indépendant, il faut que les données/valeurs soient normalement distribuées et que la dispersion dans les résultats des deux groupes ne soit pas très différente (dans notre cas nous l'avons constaté ? vérifié ? par l'analyse des distributions des notations dans les deux sous-groupes).

indépendants¹⁹⁵ dans le but d'examiner avec plus de précision si les différenciations des notations observées sont statistiquement importantes. En effet, la comparaison fine des résultats de nos deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) nous permettra de nous prononcer de façon définitive sur les effets positifs de l'utilisation du wiki sur les performances de nos étudiants. Ainsi, nous avons pu voir si la différence entre les moyennes des deux groupes indépendants est assez importante pour ne pas être due au hasard. En observant le tableau 68, nous pouvons remarquer que les moyennes des deux groupes sont significativement différentes à un très grand seuil de confiance ($p = 0 < 0,05$) et donc la supériorité enregistrée à la moyenne des notes du groupe expérimental est d'une forte importance significative.

Tableau 68 : Comparaison des moyennes des deux groupes à l'examen final par le test t (module PEL)

		Test de Levene sur l'égalité des variances ¹⁹⁶	Test t pour égalité des moyennes	
		Sig. ¹⁹⁷	t	Sig. (bilatéral) ¹⁹⁸
Note Totale Examen /10	Hypothèse de variances égales	,096	-6,161	,000
	Hypothèse de variances inégales		-6,550	,000

La comparaison des notes obtenues, cette fois, à toutes les épreuves (sujet théorique, QCM et sujet pratique) en fonction de la participation au devoir wiki (voir tableau 69) nous a permis de confirmer la supériorité en notation des sujets du groupe expérimental comparée aux notes du groupe témoin : les moyennes obtenues par les sujets du groupe expérimental sont supérieures pour toutes les 3 épreuves. Il est à noter que l'écart entre les moyennes est légèrement plus important pour le sujet pratique (presque le double) : moyenne 1,02 pour le groupe

¹⁹⁵ Nous rappelons que le test *t* indépendant (Independent sample *t* test) nous permet d'évaluer les différences de moyennes entre deux groupes (dans notre cas la notation du groupe témoin et celle du groupe expérimental).

¹⁹⁶ Nous rappelons que lorsque on veut faire le test *t*, le premier test effectué par *SPSS* est le test d'égalité des variances de Levene : si la valeur de « *p* » (valeur de signification) est $> 0,05$ on lit la première ligne des résultats (dans le cas contraire, la deuxième ligne).

¹⁹⁷ Rappel : valeur de signification ou d'homogénéité des variances comparées.

¹⁹⁸ Nous rappellerons que lorsque le degré de signification est petit ($p < 0,05$), nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et conclure que les deux moyennes ne proviennent pas de la même population (qu'il existe donc une différence statistiquement importante entre les moyennes de deux groupes).

expérimental contre 0,64 pour le groupe témoin. Il semble donc que les étudiants qui se sont impliqués au wiki ont fait preuve de meilleures compétences surtout à propos des questions pratiques de l'enseignement/apprentissage de langue (connaissances procédurales). Ce constat vient s'ajouter à des conclusions tirées par des recherches déjà présentées (*cf supra*) à propos des autres épreuves semestrielles (*Tests en ligne* et devoir *Unité Didactique*).

Tableau 69: Moyennes de notation aux épreuves de l'examen final en fonction du groupe d'appartenance

Groupe d'appartenance		Note Sujet Théorique /3	Note Sujet Théorique-QCM /3	Note-Sujet Pratique /4	Note Totale Examen /10
Groupe témoin	N	168	168	168	168
	Moyenne	,85	1,56	,64	3,06
Groupe expérimental	N	88	88	88	88
	Moyenne	1,01	1,92	1,02	3,96
Total	N	256	256	256	256
	Moyenne	,90	1,69	,77	3,37

La conclusion que l'on pourrait tirer nous amène à considérer que la participation des étudiants au wiki les aurait aidés à améliorer leurs résultats comparés à ceux qui s'y étaient désistés, et ceci quel que soit le type de participation et de contribution au contenu du wiki (connaissances déclaratives, connaissances procédurales). Les analyses toutefois plus détaillées, quantitatives et qualitatives, à propos de différents types d'épreuves nous a permis de repérer un impact plus important de l'intégration du wiki sur la formation des étudiants lorsqu'ils sont appelés à faire preuve des compétences didactiques sur des questions moins théoriques.

CHAPITRE 4 : Attitudes et Représentations des étudiants sur les outils numériques et leur intégration dans l'enseignement

Dans le cadre de notre recherche, et en complément de l'étude des effets de l'intégration des TICE sur l'acquisition des compétences chez les étudiants du DLLf, nous nous sommes intéressés à leurs attitudes et représentations à propos des outils technologiques intégrés dans leur formation en didactique. Nous avons décidé de nous focaliser sur l'accueil que notre échantillon a réservé aux deux outils intégrés pour la première fois dans les pratiques de leur formation : la visioconférence et le wiki. Essayer de mieux comprendre les raisons de leur enthousiasme ou de leur réticence à les utiliser nous permettrait de nous réfléchir sur les modes d'exploitation de ces nouveaux dispositifs et de découvrir des pistes d'amélioration de leur intégration dans le cursus de formation des étudiants-futurs enseignants de FLE.

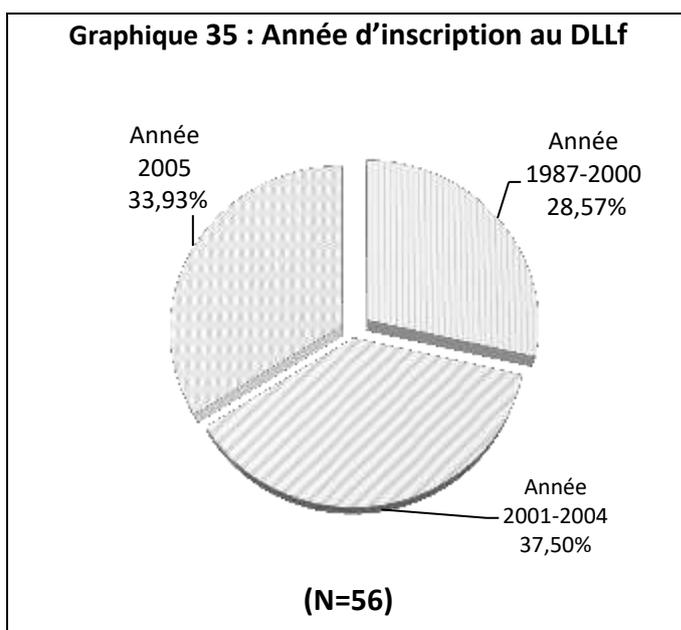
Pour le recueil des données sur les représentations des sujets nous avons utilisé

- Pour l'outil de visioconférence, un questionnaire en ligne, disposant des questions fermés et ouvertes, a été envoyé aux sujets qui avaient suivi le module à distance (AMEL) par visioconférence deux semaines après leur examen final de la fin du semestre.
- Pour la co-construction de la page web wiki, les sujets qui s'y étaient impliqués ont été appelés à répondre à deux questionnaires : un avant et un après la fin du projet d'expérimentation juste après l'annonce de leurs notations semestrielles.

4.1. La visioconférence : un outil facilitateur ou contraignant ?

Notre enquête par questionnaire sur le dispositif de la formation à distance par visioconférence a donné la parole aux étudiants qui devaient s'exprimer sur la façon d'avoir vécu cette expérience. Elle se voulait recueillir leurs impressions pour ce qui est des avantages et des profits, des contraintes et des défis d'utilisation de la visioconférence en tant qu'outil d'enseignement à distance. Certains items les invitaient enfin à réfléchir sur les modes d'enseignement/apprentissage et la gestion du système de formation à distance.

Pour ce qui est de notre échantillon, 56 sujets ont répondu au questionnaire¹⁹⁹, toutes des étudiantes, ayant dans leur majorité plus de 23 ans (78,2%) et parmi lesquelles une sur quatre environ (27,2%) est ou a été mariée et

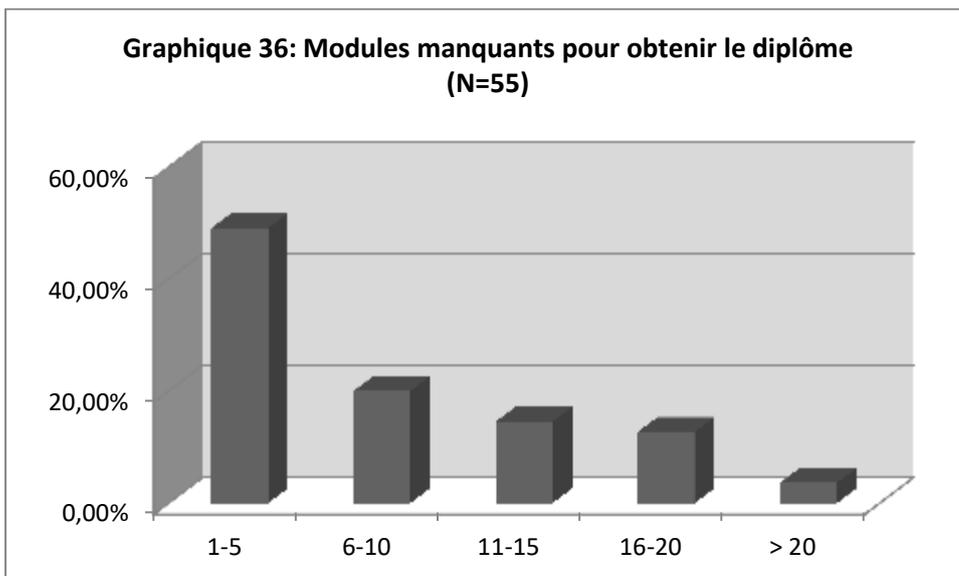


une sur dix (10,7%) a des enfants. Quant à leur année d'inscription au DLLf (voir graphique 35), seul un tiers d'entre elles (33,93%) venait d'accomplir son cursus de formation l'année précédente (4^e année d'études ; année d'inscription : 2005), le reste étant « en instance de diplôme » depuis un moment: 37,5% se désignent comme

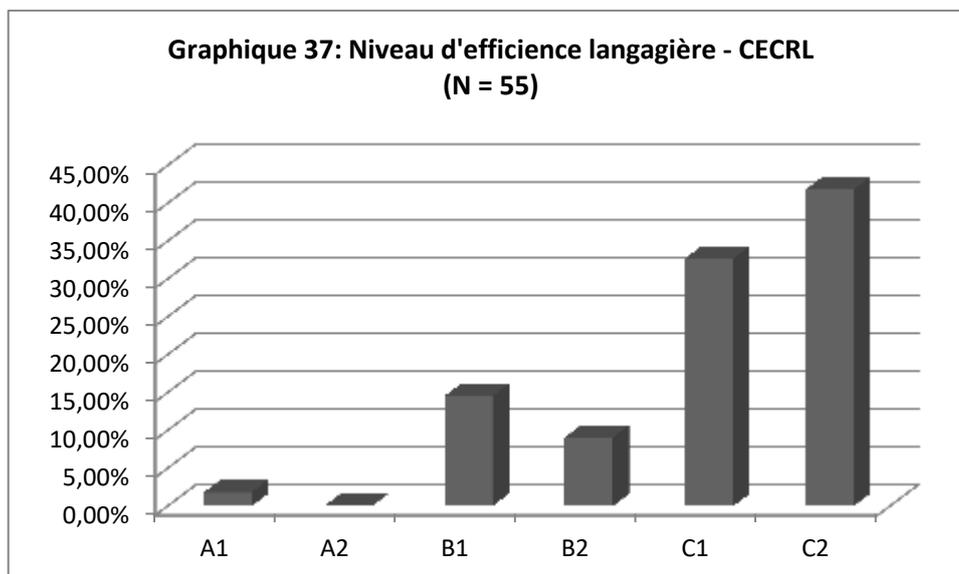
inscrites au Département de 2001 à 2004, le reste (28,75%) les années précédentes (ce qui va jusqu'en 1987) ;

En ce qui concerne le progrès de nos sujets, leurs réponses ont montré que la moitié (49,1%) d'entre eux devrait bientôt réussir l'obtention du diplôme (il leur reste 1 à 5 modules à obtenir), pour l'autre moitié la situation n'étant pas prometteuse (voir graphique 36).

¹⁹⁹ Voir Annexe 11



Or, cet état de choses ne s'explique point par leur niveau d'efficience langagière en français, tel que nos sujets le désignent (voir graphique 37) : invitées à s'autoévaluer conformément aux niveaux du CECR, nos étudiantes s'estiment majoritairement de niveau C (74, 5% dont 41,8% C1 et 32,7% C2) avec un peu moins d'une étudiante sur quatre (23,6%) à se considérer de niveau B (plutôt B1 : 14.6%).



Les nouveaux outils technologiques sont très favorablement accueillis, ce qui était par ailleurs attendu selon nos hypothèses de recherche, du fait que nos sujets avaient opté pour cette formation à distance. Ainsi, nos étudiantes semblent-elles « branchées TIC », avec une préférence nette pour les réseaux sociaux de communication non spécialement conçus à des fins éducatives. Ces comportements d'exploitation des TIC expliquent par ailleurs les attitudes très favorables vis-à-vis des nouveaux outils technologiques²⁰⁰ (voir tableau 70) :

Tableau 70 : Attitudes vis-à-vis des nouveaux outils technologiques		
	N	%
Ils sont actuellement indispensables	52	92.9%
Grâce à leur exploitation, le cours devient plus facile, plus agréable	50	89.3%
Ils ne sont pas indispensables ; ils rendent l'éducation très technocentrique et font disparaître le contact humain avec l'enseignant et les camarades	3	5.4%
Ils sont compliqués/difficiles à utiliser	2	3.5%

Parmi les items proposés à nos étudiantes pour expliquer pourquoi elles ont décidé de suivre ce groupe de formation à distance, les obligations professionnelles sont majoritairement indiquées (66%). Un peu moins de la moitié de nos sujets (43%) désignent la distance en tant que raison de ce choix (la moitié d'entre elles habitent en province). 16% de nos sujets se qualifient « accros des technologies » pour expliquer leur décision, et seul 7% ont été amenées à ce choix pour se trouver à l'étranger dans le cadre du projet Erasmus.

Les avis se partagent quand il s'agit de caractériser cette formation à distance : presque une étudiante sur deux (54,5%) estime que les cours accessibles par visioconférence diffèrent de ceux en présentiel, l'autre moitié (45,5%) considérant ces différences insignifiantes. Les différences signalées par les réponses ouvertes viennent toujours valoriser la formule visioconférence caractérisée plus agréable, plus directe et plus efficace : « on peut poser des questions », « on n'est pas dérangé par le chuchotement de ses camarades dans l'amphithéâtre ». Bref, sur 45 réponses nous n'avons retenu que 5 réticences quant à la meilleure efficacité de cette formule de formation à distance, cette efficacité étant désignée en termes d'acquisition de connaissances et expliquée par les meilleures conditions de déroulement du cours

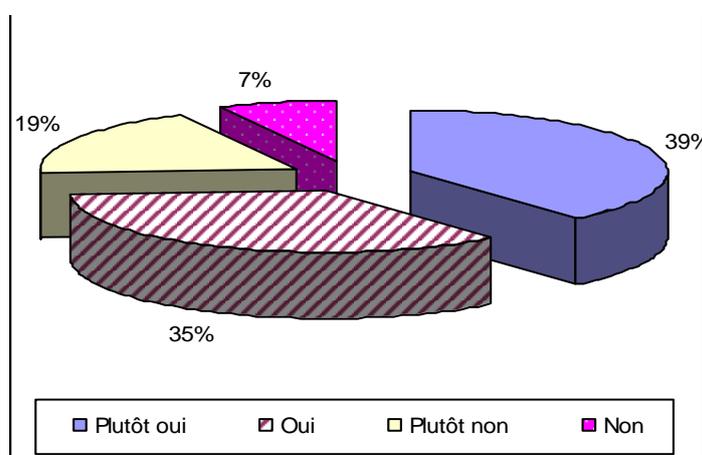
²⁰⁰ Pour ce qui est des tendances des étudiants à propos des outils technologiques voir aussi le chapitre 4.2.

qui permettent une plus grande concentration et incitent à une meilleure motivation grâce aussi aux meilleurs contacts établis avec les enseignants.

Dans un effort de confirmer ces appréciations favorables, nous avons proposé à nos sujets une série d'énoncés en les invitant à manifester leur accord/désaccord avec l'idée que chaque énoncé exprimait. Nous espérions ainsi pouvoir croiser leurs réponses pour être à même d'affirmer leur attitude favorable vis-à-vis de la formation par visioconférence. D'après les réactions des étudiants que nous avons pu recueillir (Graphique

38), la grande majorité de nos sujets semble convaincue de l'efficacité de la formation par visioconférence : ils sont très nombreux (95%) à rejeter soit entièrement soit partiellement la conception exprimée par

Graphique 38 : L'enseignement par visioconférence est plus efficace que l'enseignement en présentiel ? (N = 54)



un énoncé selon laquelle « L'enseignement traditionnel est plus efficace que l'enseignement à distance par visioconférence », bien nombreux (74% soit trois étudiantes sur quatre) à affirmer la meilleure efficacité de la formation par visioconférence quand la question est formulée de manière plus directe et explicite et par référence à leur expérience antérieure d'enseignement traditionnel en présentiel.

Nous leur avons par ailleurs demandé de justifier leur prise de position – favorable ou défavorable– vis-à-vis de la formation par visioconférence. Peu nombreux²⁰¹, les avis défavorables se sont justifiés principalement par des problèmes de concentration à cause de l'heure tardive à laquelle les cours avaient lieu et du fait d'être chez soi,²⁰² par le manque d'animation et de vivacité (aspect extra- et paralinguistique) et la non efficacité des contacts virtuels à distance, par l'impuissance de prendre des notes, l'obligation de poser des questions par écrit et

²⁰¹ 31 avis défavorables contre 229 avis favorables.

²⁰² Ils avaient lieu de 21h:00 à 23h:00.

en français, l'incapacité de gérer plusieurs choses à la fois (suivre l'enseignement, prendre des notes, écrire sur le chat pour communiquer) et la fatigue qui en émane.

Les sujets favorablement disposés à l'égard de l'utilisation de la visioconférence ont été nombreux à privilégier, parmi les raisons proposées (items clos), la possibilité de s'adresser aux enseignants par écrit pour éclaircir des points difficiles à appréhender. Ils ont également estimé très positivement le fait qu'ils pouvaient intervenir pour répondre aux questions posées en ligne par leurs camarades et ont apprécié les attitudes encourageantes des enseignants et le temps consacré par ces derniers pour répondre à leurs questions (voir tableau 71).

Tableau 71 : Raisons de l'efficacité de la formation par visioconférence

	N	%
En visioconférence, si je ne comprends pas quelque chose, je pose des questions par écrit ce qui me semble plus facile si bien que j'ose demander des explications.	35	77.8%
En visioconférence, je peux intervenir pour répondre aux questions de mes camarades. Ainsi, nous aussi, les étudiants, nous avons une plus grande participation comparée à celle des cours en présentiel.	34	75.6%
En visioconférence, les enseignants nous incitaient à exprimer nos difficultés et nos propres points de vue et consacraient plus de temps à répondre à nos questions.	34	75.6%
Aux cours en présentiel, mon attention est perturbée : je ne peux pas me concentrer et suivre l'enseignement comme quand je suis chez moi.	31	68.9%
En visioconférence, la distance et le fait que les autres ne me voient pas m'aident à m'exprimer et à poser des questions pour éclaircir certains points obscurs et résoudre des problèmes de compréhension.	30	66.7%
En visioconférence, les enseignants me fournissent un plus grand nombre d'explications et expliquent mieux certains points.	19	42.2%
En visioconférence, mes professeurs sont plus attentifs et plus collaboratifs.	16	35.6%
Je trouve que le contact virtuel à distance est plus rentable et plus efficace que le contact personnel et physique dans l'amphi.	10	22.2%
En visioconférence, mes professeurs étaient mieux préparés et apportaient plus de matériel didactique.	7	15.6%
Je trouve le contact à distance avec mes profs et mes camarades plus sécurisant.	6	13.3%
En visioconférence, je n'ai pas besoin de prendre des notes.	4	8.9%

Il semble ainsi que l'avantage de cette formation, principalement et prioritairement signalé par nos étudiants, concerne surtout et avant tout les interactions que cet outil permet d'établir entre les acteurs qui y participent. Nous pouvons toutefois affirmer que les encouragements à l'interaction de la part des enseignants sont pratiquement aussi fréquents dans les cours en présentiel. Comment alors expliquer cette réaction de nos sujets (qui, rappelons-le, ont la double expérience des deux modes de formation : cours en présentiel et cours par visioconférence) ? Selon notre hypothèse, tout simplement par la non possibilité d'identification immédiate par

l'enseignant – éventuellement aussi par ses camarades– ce qui libère de la peur de se voir compromis pour avoir exposé ses difficultés et ses déficiences en demandant des explications sur des notions déjà étudiées mais aussi pour avoir fait preuve d'incompétence langagière (commettre des erreurs en français). C'est en effet ce qu'on peut constater d'après les réponses recueillies par l'item 5 (66,7%). Les taux élevés des items qui suivent s'expliquent toujours par le fait que la formation par visioconférence les préserve d'une exposition qui pourrait les compromettre. On pourrait toutefois faire l'hypothèse que, nous aussi, nous manifestons une plus grande tendance à arrêter régulièrement l'enseignement pour vérifier la bonne compréhension/appréhension. Enfin, la meilleure préparation de notre part évoquée par nos sujets consistait surtout à l'élaboration de présentations (fichiers word et pdf) qui pourraient déclencher la réflexion et la participation.

Parmi les réponses libres, les raisons évoquées concernaient

- le fait de ne pas rater les cours à cause des grèves ou des problèmes de trafic intense,
- le fait de mieux entendre/suivre l'enseignement parce qu'on porte un casque (meilleure concentration sans perturbation),
- la plus grande implication et disponibilité des enseignants tout comme des étudiants.

Or les réponses favorables semblent concerner plutôt la réalisation des TD que l'aspect théorique de leur formation (voir tableau 72) :

Tableau 72 : Plus grande efficacité de la formation par visioconférence

	sujet théorique	sujet pratique	%	
Oui, tout à fait	22	21	40.7%	38.9%
Plutôt oui	15	17	27.8%	31.5%
Pas tout à fait	10	13	18.5%	24.1%
Non, pas du tout	7	3	13.0%	5.6%

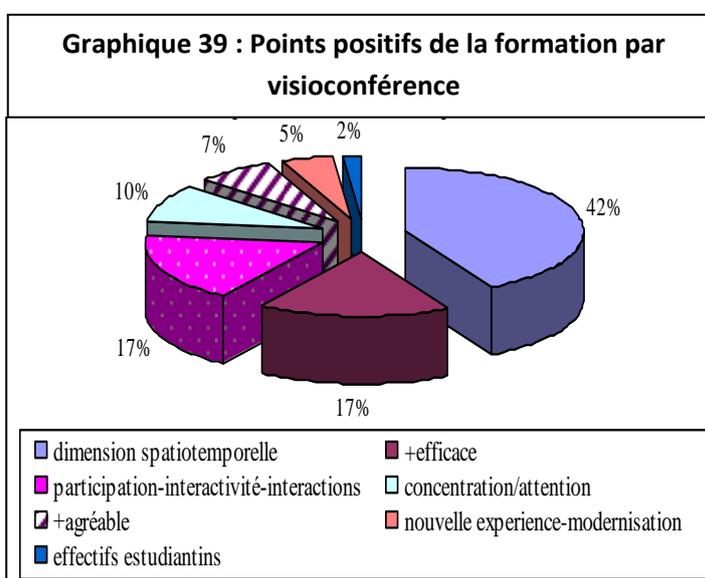
S'agissant des connaissances acquises et des compétences développées, 83% de nos sujets adoptent l'idée d'une meilleure appréhension des concepts didactiques grâce à la formation par visioconférence, ce qui n'a pas été le cas de la formation de

type traditionnel en présentiel. De même, 75% d'entre eux rejettent l'idée que la formation par visioconférence ne se prêterait pas au développement de la compétence didactique.

La phrase explicitement formulée sur la contribution de la visioconférence à développer des interactions entre enseignant et étudiants a retenu l'avis favorable d'un taux encore plus élevé : 85,5% des étudiantes optaient pour cette idée.

Un nouveau croisement des réponses obtenues a été entrepris par les deux derniers items ouverts qui invitaient les étudiants à repérer deux points positifs et deux points négatifs dans cette expérience. Pour les aspects négatifs nous avons retenu 13 réponses, dont 10 focalisaient sur des problèmes techn(olog)iques de connexion. Bien plus nombreuses (54), les réponses traitant des aspects positifs de la formation par visioconférence ont préférentiellement focalisé sur la dimension spatio-temporelle (habiter à distance, gagner du temps en évitant les déplacements difficiles), l'efficacité pour ce qui est de l'acquisition de connaissances déclaratives et procédurales, les possibilités d'interactivité et d'interactions offertes, la qualité des conditions : meilleure concentration + ambiance plus agréable + des effectifs estudiantins moins nombreux, et enfin l'originalité et l'aspect novateur de l'expérience (voir graphique 39).

Il est enfin intéressant de signaler qu'au bout de cette expérience, la majorité écrasante de nos sujets sont convaincus de la nécessité d'une innovation technologique de



l'université pour ce qui est de l'intégration/exploitation des TIC et l'introduction de nouveaux modes de formation à distance pour les étudiants qui avaient mal à se déplacer pour suivre les cours à la Faculté : l'item ne recueille aucune réponse négative et les avis favorables à un tel effort représentent 94,6% des réponses

fournies. Qui plus est, nos étudiants semblent bien convaincus de l'efficacité de la formation par visioconférence si bien qu'ils accueillent très positivement, en tant que futurs enseignants, l'idée d'intégration de l'outil dans leur enseignement : il occupe la troisième place après la plate-forme d'apprentissage à distance (asynchrone) et la messagerie électronique, avec 88,5% d'étudiants à envisager un usage fréquent et 11,5% un usage plutôt occasionnel.

4.2. Le wiki : un outil participatif or difficile à gérer

Dans le but d'étudier les attitudes et les représentations des sujets qui ont participé au projet de l'élaboration du contenu d'un site web collaboratif utilisant la technologie wiki, nous avons étudié les réponses des sujets de ce groupe d'étudiants à nos questionnaires²⁰³ en focalisant sur les points suivants :

- les difficultés, tant techniques que pédagogiques, de cet outil numérique ;
- les avantages et les inconvénients, tels qu'ils les ont appréciés, concernant la co-construction du savoir et son apport à l'acquisition de nouvelles connaissances et au développement de compétences ;
- le nouveau type d'interactions et de collaboration qu'ils ont développées avec leurs enseignants et leurs camarades.

Parmi les différents outils que nous avons essayé d'intégrer au programme de formation en didactique (plate-forme de formation en ligne *e-Class*, *messagerie électronique*, *messagerie instantanée*²⁰⁴, logiciel de traitement de texte, logiciel de présentation, forum, réseaux sociaux²⁰⁵, ...), les outils collaboratifs, dont le wiki, sont les moins populaires. À la question « quel est l'outil technologique que vous utilisez

²⁰³ Nous rappellerons que deux questionnaires à remplir ont été envoyés aux étudiants : le premier avant le début du projet expérimental et le deuxième après leur évaluation finale (voir Annexes 12 & 13).

²⁰⁴ L'outil *MSN* (*Messenger* actuellement) était à l'époque le service de messagerie instantanée le plus répandu.

²⁰⁵ *Facebook* était le réseau social le plus utilisé à l'époque avec 542.784.780 utilisateurs au 31 octobre 2010 (source : <http://www.frenchweb.fr/facebook-synthese-chiffres-usages-2010-15230/6949>).

le plus souvent ?²⁰⁶» le wiki occupe la dernière place (voir tableau 73) : 3 sur 4 environ de nos sujets (78,41%) n'utilisent jamais ou utilisent rarement le wiki. Rien d'étonnant étant donné que les étudiants n'avaient jamais eu d'expérience analogue lors de leur cursus scolaire ou universitaire et que la question leur a été posée avant qu'ils soient impliqués au devoir de wiki. Ainsi, pour la plupart des étudiants, la participation au projet d'élaboration d'une page web wiki serait l'occasion de développer, à part des compétences didactiques, des compétences technologiques aussi.

La plate-forme *e-Class* est souvent utilisée par la grande majorité de nos sujets (91,3%) ce qui signifie que cet outil d'enseignement en ligne fait désormais²⁰⁷ partie intégrante des dispositifs largement utilisés par les étudiants dans le cadre de leur formation universitaire.

Or deux outils communicatifs et collaboratifs intégrés sur *e-Class*, le forum et le chat, ne semblent pas être populaires eu égard à la fréquence de leur utilisation par les étudiants : presque seul un sujet sur cinq utilise souvent le forum et un sur quatre le chat. La messagerie électronique (email) demeure l'outil de communication préféré pour 92,4% des sujets, ce que nous avons d'ailleurs pu constater tout au long de notre projet expérimental : plus de 1000 messages ont été échangés durant les 8 mois de formation sans que certains principes du bon usage²⁰⁸ de la messagerie électronique soient respectés²⁰⁹. Nous estimons par ailleurs que cet outil, surtout lorsqu'il est utilisé à mauvais escient, se prête peu à un travail en équipe et à l'élaboration de tâches collaboratives (mode de communication asynchrone, communication plutôt individuelle, coordination de travail verticale, diminution de la

²⁰⁶ Les sujets avaient à cocher le/s outil/s parmi ceux qui leur ont été proposée (voir tableau 73).

²⁰⁷ Pour les données chiffrées sur l'usage de *e-Class* en cette année universitaire voir chapitre X.

²⁰⁸ Pour le *Guide de bon usage de la messagerie électronique* voir

https://www.thalesgroup.com/sites/default/files/asset/document/guide_de_bon_usage_de_la_messagerie_electronique_0.pdf

²⁰⁹ Dans certains pays (États-Unis, Canada, France, ...), nombreux sont les conseils d'administration des établissements de l'enseignement supérieur qui ont signé une Charte d'utilisation de la messagerie électronique (en complément de la Charte d'usage des TIC). L'objectif est, entre autres, de favoriser d'autres modes de communication plus efficaces et moins individualisés et chronophages (voir un exemple de la charte signée à l'Université de Bourgogne :

<https://utilent.u-bourgogne.fr/pagesweb/chartes/CharteMessagerieFR.pdf>.

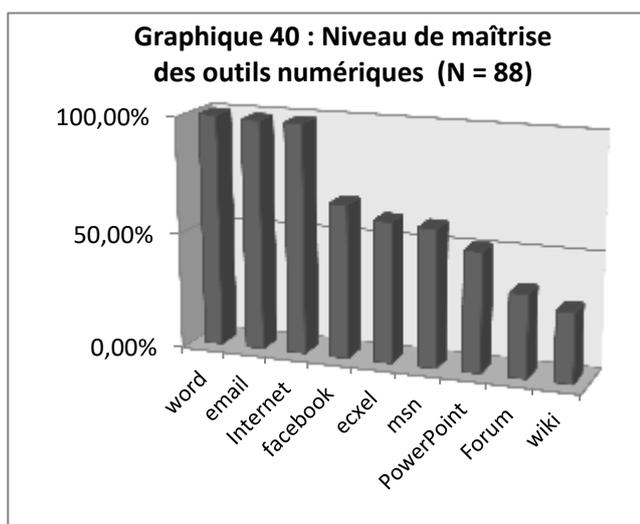
présence du groupe, renforcement de la hiérarchie²¹⁰,...). La place relativement majeure de *MSN* (plus de la moitié des sujets l'utilisent souvent) révèle la tendance des jeunes générations à utiliser davantage des outils de communication en mode synchrone en se limitant toutefois à l'interaction en binôme.

Les réseaux sociaux, outils susceptibles de favoriser le travail collaboratif, sont souvent utilisés par 62% de notre population mais plutôt dans la sphère privée que dans un contexte éducatif comme nous avons pu le constater par leurs réponses sur les outils technologiques utilisées à des fins pédagogiques.

Tableau 73 : Fréquence d'utilisation des outils technologiques (population wiki : N = 88)

Outils technologiques	souvent		rarement		jamais		N
	N	%	N	%	N	%	
e-Class	81	92,05%	6	6,82%	1	1,14%	88
e-mail	83	94,32%	5	5,68%	0	0,00%	88
forum	18	20,69%	43	49,43%	26	29,89%	87
chat	27	31,03%	26	29,89%	34	39,08%	87
wiki	19	21,59%	44	50,00%	25	28,41%	88
réseau social (Facebook ou autre)	55	62,50%	13	14,77%	20	22,73%	88
MSN	49	56,32%	20	22,99%	18	20,69%	87

Les réponses des sujets sur leur niveau de maîtrise de certains outils numériques²¹¹ (voir graphique 40) ont révélé leurs attitudes ainsi que leurs pratiques à propos de l'usage des TIC soit dans la vie privée soit dans un contexte pédagogique : nos sujets se déclarent avoir un bon niveau



²¹⁰ CF <<http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2009-10-page-51.htm>> (voir bibliographie).

²¹¹ La question était formulée de façon suivante : « Avez-vous un bon niveau en informatique? Parmi les outils suivants, lesquels maîtrisez-vous à un niveau satisfaisant? (plusieurs réponses acceptées/possibles) ». Les étudiants devraient choisir parmi les outils qui figurent au graphique 40.

d'usage des outils numériques qui leur permet de trouver une information (Internet), de traiter une information (word, PowerPoint, Excel) et d'échanger une information (email, Facebook, MSN) mais un faible niveau d'usage des outils plus participatifs et collaboratifs (wiki, forum). Les pratiques désignées par leurs réponses nous ont permis de confirmer la tendance de nos sujets à l'utilisation des outils numériques qui se prêtent à la réalisation des devoirs individuels plutôt qu'à des tâches collaboratives :

- le logiciel de traitement de texte (word) figure à la première place (100%) avec tous les sujets à avoir déclaré le maîtriser à un niveau satisfaisant, ce qui semble normal vu qu'ils l'utilisent régulièrement pour préparer leurs devoirs ;
- la messagerie électronique est indiquée suffisamment maîtrisée par 87 sur 88 sujets (98,86%) ; cet outil de communication (sans doute moins collaboratif et participatif que d'autres outils de communication comme le forum ou le chat) demeure, comme il a déjà été mentionné, le moyen par excellence de communication avec leurs enseignants, leurs camarades et/ou leurs proches. Les étudiants semblent alors maîtriser davantage ce moyen de communication qui reste toutefois un outil favorisant la communication asynchrone et individualisée (limitée souvent à deux individus) ;
- Internet, qui figure à la 2^e place aussi (98,86%), ne suscite guère la communication et la collaboration. En effet, nous sommes à l'époque du *Web 1.0* où les sites web sont consultables au moyen d'un navigateur et sont utilisés plutôt pour s'informer que pour échanger des idées ;
- le forum est désigné par 31 sujets (35,23% de notre population) et le wiki arrive à la dernière place (29,21%) parmi les outils que les sujets estiment maîtriser à un niveau satisfaisant. Nous supposons que les étudiants ont répondu à cette question en prenant compte plutôt la fréquence d'utilisation des outils par eux-mêmes que leur capacité à les utiliser (p.ex. *word, excel ou Power Point* exigent des compétences technologiques beaucoup plus développées que la participation à un forum ou à un wiki). Il

en résulte que ces outils collaboratifs –d’ailleurs peu intégrés en contexte éducatif– sont rarement utilisés par les étudiants en tant que source d’information et/ou de communication ce qui les amène à surestimer la difficulté à les manipuler.

Concernant la question de l’utilisation éventuelle des outils technologiques à des fins didactiques²¹² (voir graphique X), la moitié environ des étudiants (46,55%) pensent ne jamais faire un tel usage du wiki ou ne l’utiliser que rarement en tant qu’enseignants. La plate-forme *e-Class* et la messagerie électronique demeurent très populaires et 9 sur 10 sujets y auraient souvent recours pour soutenir leurs enseignements alors que le forum et le chat reçoivent beaucoup moins de préférences : la moitié des sujets (49,43%) utiliseraient très souvent le forum et à peine 1 sur 3 (34,12%) le chat. Le MSN semble retenir pour notre population le même intérêt didactique que le chat, tous les deux étant des outils de communication à distance synchrones : 2 sur 3 des sujets (64,71%) ne pensent pas intégrer régulièrement MSN dans leurs pratiques didactiques. Pour ce qui est des réseaux sociaux, force est de constater que le pourcentage qui se déclare positif à une éventuelle exploitation pédagogique est beaucoup plus bas (35,71% pour la réponse « souvent ») par rapport aux taux retenus sur l’utilisation le niveau de maîtrise de cet outil (65,91% et 62,50% respectivement). Les réseaux sociaux, quoique moyen par excellence de partage et de communication qui fait intégralement partie de la vie quotidienne des étudiants, ne représentent pas un grand intérêt didactique à leurs yeux. Une représentation à laquelle on s’attendait car

- ils ne pouvaient pas imaginer que les réseaux sociaux allaient devenir un outil non seulement de promotion mais aussi d’enseignement pour la plupart des établissements universitaires dans le monde entier (rares sont les grandes

²¹² Les sujets ont été appelé à cocher parmi le/s outils technologiques proposés ceux qu’ils envisageaient d’intégrer dans leurs pratiques didactiques.

écoles et les universités qui, à côté de leurs sites Internet institutionnels, ne disposent pas leur page dans plus d'un réseau social²¹³) ;

- ils n'avaient pas pris en considération que leur avenir professionnel, surtout dans le secteur privé, serait fortement relié avec leur présence, plutôt professionnelle que personnelle, dans les réseaux sociaux ;
- ils étaient habitués à un enseignement frontal, vertical et directif, où les seules sources du savoir étaient le manuel didactique et l'enseignant et ne pouvaient pas envisager un enseignement en groupe ou en réseau où l'enseignant serait accompagnateur et médiateur.

Outils technologiques	souvent		rarement		jamais		N total
	N	%	N	%	N	%	
<i>e-Class</i>	71	80,68%	12	13,64%	5	5,68%	88
e-mail	84	95,45%	3	3,41%	1	1,14%	88
forum	43	49,43%	36	41,38%	8	9,20%	83
chat	29	34,12%	36	42,35%	20	23,53%	83
wiki	46	53,49%	29	33,72%	11	12,79%	86
réseau social (Facebook ou autre)	30	35,71%	26	30,95%	28	33,33%	84
MSN	30	35,29%	37	43,53%	18	21,18%	83

En essayant d'interpréter la réticence des sujets à l'utilisation du wiki nous avons estimé que c'était plutôt leur expérience scolaire qui déterminait leur attitude à l'égard de l'utilisation de cet outil à des fins éducatives. En fait, nous avons supposé que leurs représentations auraient été modifiées après leur implication au projet d'intégration du wiki à leur formation.

Nous leur avons alors demandé, dans le deuxième questionnaire, d'évaluer l'efficacité des outils technologiques utilisés pendant leur formation.

²¹³ Selon une enquête menée par *Arces* (Association des responsables de communication de l'enseignement supérieur), en 2015, la quasi-totalité des établissements (98%) est présente sur *Facebook*. Ils sont plus de 9 sur 10 à utiliser *Twitter*. Et les trois quarts d'entre eux sont sur *Youtube* et sur *Linkedin*.

Tableau 75 : Évaluation de l'efficacité des outils technologiques (population wiki : N _T = 88)							
Outils	Echelle d'évaluation					non utilisé	N total
	1	2	2	4	5		
e-Class (documents)	6	7	9	27	39	0	88
	6,82%	7,95%	10,23%	30,68%	44,32%	0,00%	100%
e-Class (forum)	3	20	20	15	10	20	88
	3,41%	22,73%	22,73%	17,05%	11,36%	22,72%	100%
e-Class (chat)	10	18	4	17	11	23	83
	12,04%	21,69%	4,82%	20,48%	13,26%	27,71%	100%
e-mail	6	6	10	27	29	8	86
	6,98%	6,98%	11,62%	31,40%	33,72%	9,30%	100%
wiki	10	14	5	28	27	2	86
	11,63%	16,28%	5,81%	32,56%	31,39%	2,33%	100%
MSN	11	13	2	16	16	25	83
	12,05%	14,46%	2,05%	16,87%	16,87%	27,71%	100%

Nous avons ainsi pu comparer leurs représentations à l'égard de cet outil avant et après l'utilisation. Leurs réponses ont révélé des différenciations qui permettent de conclure qu'il faut que les étudiants utilisent un outil technologique avant d'apprécier la plus-value de son usage à des fins éducatives. En fait, ils sont nombreux à répondre que le devoir wiki les a beaucoup aidés. La note qui lui est attribuée²¹⁴ le désigne comme un outil très efficace (4 et 5 par 63,95% des sujets), juste après le matériel didactique (documents) proposé sur la plate-forme de *e-Class* (75%) et la messagerie électronique (65,12%).

Dans le deuxième questionnaire, les étudiants étaient appelés à s'exprimer à propos de l'efficacité du wiki dans le cadre de leur formation et plus particulièrement à nous signaler ses avantages, ses contraintes et les difficultés qu'ils avaient repérées dans son utilisation. Le dépouillement de leurs réponses aux questions ouvertes nous a amené à aboutir aux conclusions suivantes :

- Points positifs/Avantages/Propositions des étudiants l'intégration du wiki dans l'enseignement :
 - nombreux ont été les commentaires très positifs traitant d'un outil qui les avait beaucoup aidés à s'améliorer, à développer leurs

²¹⁴ Il s'agissait d'une question qui les invitait à évaluer son importance sur la base d'une échelle de 1 (peu efficace) à 5 (très efficace).

compétences didactiques et, en fin de compte, à réussir aux examens ;

- certains étudiants ont proposé l'intégration de ce dispositif dans l'enseignement d'autres modules dans leur cursus universitaire ;
 - bon nombre d'étudiants ont souligné l'effet très positif que ce dispositif peut avoir au développement des compétences écrites des apprenants d'une langue étrangère ;
 - l'aspect collaboratif du wiki a été signalé par plusieurs étudiants comme la caractéristique la plus importante quand on le compare avec les autres outils technologiques intégrés à leur formation universitaire ;
 - plusieurs étudiants ont trouvé le wiki intéressant pour un professeur de langues car il peut l'intégrer dans son cours pour la réalisation d'une tâche ou d'un projet scolaire ;
 - il y a eu des étudiants qui l'ont trouvé utile et efficace pour un enseignement interdisciplinaire du secondaire et ont proposé son exploitation pour la création des pages Internet comme la *Wikipédia* ce qui développerait les compétences tant linguistiques que transversales des élèves ;
 - des projets de collaborations interscolaires et/ou intrascolaires ont aussi été proposés par des étudiants qui avaient pris en considération les potentialités collaboratives de cet outil ;
 - un petit nombre d'étudiants ont proposé une exploitation du wiki au primaire de sorte que les élèves apprennent à travailler en groupe dès leur plus jeune âge.
- Inconvénients/Contraintes/Difficultés/Défis à propos de l'intégration du wiki dans l'enseignement :
 - Presque la moitié des commentaires ont souligné les difficultés rencontrées au début de son utilisation. Les étudiants se sont sentis perturbés et certains parmi eux l'aurait quitté sans le motif de la

notation supplémentaire qui serait cumulée à la notation semestrielle.

- Certains étudiants ont signalé l'aspect collaboratif du wiki comme un élément qui bouleversait leurs habitudes de travail et d'apprentissage et ont déclaré leur préférence pour les devoirs individuels sous format word.
- Nombreux ont été ceux qui auraient préféré avoir plus de guidage par les enseignants tout au long de leur participation au projet de co-construction de la page wiki.
- La complexité de l'outil wiki concernant le téléchargement de documents multimédias et d'images a aussi été mentionnée par les étudiants.
- Quelques étudiants ont trouvé l'idée de co-production d'un site collaboratif comme la page wiki de notre module peu motivante et ils auraient préféré des activités plus simples et classiques comme les exercices sur papier, les devoirs à rédiger et les exposés oraux en classe.
- Peu nombreux ont aussi été les étudiants à remarquer que leurs compétences technologiques n'étaient pas assez développées pour pouvoir réaliser un tel projet.
- Des commentaires sur les phénomènes du plagiat ont aussi été mentionnés par des étudiants qui trouvent que le wiki ne permettrait pas aux enseignants de contrôler l'originalité de ce que leurs camarades chargeaient sur le site wiki.
- Il y a aussi eu des étudiants qui ont avoué qu'ils avaient peur d'écrire sur une page web qui serait consultée par leurs camarades et qu'ils auraient préféré que leur nom ne figure pas au-dessous de leurs contributions ou commentaires.

Les raisons de ces représentations, attitudes et commentaires des étudiants devraient être étudiées et méritent une analyse plus fine en prenant en compte non seulement le contexte scolaire et leur expérience en tant qu'élèves du secondaire

mais aussi le type et le niveau de difficulté des activités proposées dans le cadre du module PEL. Et cela, sans ignorer la complexité de la tâche d'une co-production de contenu numérique sur une page web wiki qui, contrairement aux autres devoirs proposés, exigeait un esprit critique, des compétences technologiques et des attitudes collaboratives et interactives.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE II

Suite à un effort d'actualisation de la formation des étudiants-futurs enseignants au DLLf et parallèlement au projet *Réforme des Programmes d'études* entamé en 2004, un projet d'expérimentation d'intégration efficace d'exploitation des TIC dans les deux modules de didactique du FLE a été mis en œuvre durant l'année universitaire 2009-2010. Son objectif était l'innovation techno-pédagogique de la formation des étudiants-futurs enseignants par le recours aux outils numériques d'enseignement qui, en plus des apports en compétences didactiques, favoriseraient la communication et la collaboration synchrone et asynchrone.

Dans le cadre de ce projet, nous avons opté, pour

- l'exploitation de nouveaux outils de la plate-forme d'apprentissage en ligne du département (*e-Class*) pour enrichir les cours dispensés en présentiel (7^e semestre) ;
- l'utilisation d'un outil de téléenseignement, la visioconférence, pour offrir des cours à distance aux étudiants qui avaient terminé leur cursus universitaire sans toutefois avoir réussi le module de didactique (7^e semestre) ;
- la co-crédation d'une page web wiki pour favoriser l'implication des étudiants dans un projet collaboratif en ligne dans le but de les faire développer des compétences didactiques et transversales (8^e semestre).

En même temps, nous avons mis en œuvre un système d'évaluation continue (Contrôle Continu) qui consistait à proposer des exercices et des devoirs –en ligne et hors ligne– auxquels la participation des étudiants était facultative et dont l'objectif était double : primo, d'aider les étudiants à acquérir des connaissances (déclaratives et procédurales) et des compétences didactiques afin d'améliorer leur notation semestrielle et de se préparer mieux pour leur insertion professionnelle et, secundo, de nous permettre d'ajuster nos enseignements par un suivi tout au long du parcours de la formation universitaire en didactique des langues.

L'objectif de ce projet de rénovation étant le développement de compétences didactiques des étudiants, nous avons essayé d'intégrer les TIC à des fins de formation en didactique tout en visant à motiver les étudiants et à les impliquer plus activement dans leurs apprentissages. En effet, nous avons estimé que les outils numériques en tant qu'artefacts pédagogiques seraient appréciés par les étudiants pour leur permettre d'acquérir de nouvelles connaissances et d'avoir la satisfaction de progresser en compétences. Ceci, en fait, représente la problématique des recherches entreprises par la suite pour examiner les effets des initiatives de ce projet d'actualisation de la formation en didactique des langues-cultures.

Nous avons ainsi essayé, par une démarche de recherche-action, d'examiner, d'une part, l'aspect motivationnel qu'offre le recours aux TIC (particulièrement aux trois outils technologiques mentionnés supra) et, d'autre part, l'impact de ces outils aux performances des étudiants-futurs enseignants telles qu'elles seraient enregistrées par leurs résultats de notation à toutes les épreuves semestrielles (épreuves du CC et de l'examen final).

Pour ce faire, nous avons émis des hypothèses de recherche, parmi lesquelles nous avons retenu ici les principales, compte tenu des trois recherches entreprises dans le cadre de ce projet :

- Nous nous sommes principalement demandé si les étudiants impliqués plus activement à la « vie numérique » de la plate-forme *e-Class* (exercices en ligne, forum, chat, consultation des documents, ...) finiraient par améliorer leurs compétences en didactique des langues. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons observé et analysé les types et modes de consultation de *e-Class* par tous les étudiants qui y étaient inscrits pour suivre le module AMEL (161 sujets) et l'impact de leur implication sur le développement de compétences didactiques. Cette étude nous permettrait d'aboutir à des constats concernant les bénéfices réels et concrets qu'on peut tirer du recours aux TICE. Nous pourrions ainsi nous prononcer sur les conditions techno-pédagogiques que tout effort d'intégration des TIC à des fins éducatives doit remplir.

- Nous avons par la suite décidé de chercher si l'enseignement à distance par visioconférence pourrait influencer sur les relations entre les acteurs principaux de l'acte d'enseignement (enseignants et étudiants), sur la motivation des étudiants, et, surtout, sur leurs résultats de notation. L'utilisation facultative par les étudiants de cet outil numérique nous a permis de constituer deux échantillons parallèles et donc comparer deux groupes d'étudiants : le groupe expérimental (68 sujets à avoir suivi les cours à distance) et le groupe témoin (101 sujets qui ont suivi les cours en présentiel). À part cette analyse comparative des données quantitatives entre ces deux groupes, nous avons également examiné le potentiel mais aussi les contraintes de ce dispositif d'enseignement à distance par une analyse des réponses des étudiants à un questionnaire d'évaluation du module. Car nous avons pensé que la combinaison des conclusions tirées de ces deux recherches, quantitative mais aussi qualitative, pourraient nous amener à nous prononcer sur les conditions nécessaires garantissant la plus-value de ce type d'enseignement.
- Ce qui nous a intéressé dans le cas de l'intégration du wiki en tant que dispositif de formation, consistait à voir si cet outil pourrait contribuer à favoriser l'apprentissage dans le cadre d'un paradigme pédagogique socioconstructiviste et à améliorer les performances des étudiants en didactique. Nous avons donc comparé les résultats de notation des sujets des deux groupes : le groupe expérimental (88 sujets étant impliqués à la co-construction du wiki) et le groupe témoin (168 sujets sans recours à ce dispositif). De plus, en vue d'une recherche qualitative, nous avons étudié les paramètres de l'implication des étudiants dans un tel projet collaboratif (types de contributions au wiki, modes de travail collaboratif, degré de motivation, ...). Enfin, nous avons essayé de repérer les attitudes et les représentations des sujets qui ont eu l'expérience de l'utilisation du wiki à des fins d'apprentissage

pour être à même de nous prononcer sur le potentiel éducatif de ce dispositif.

L'analyse des résultats de notre recherche nous a permis de dégager les constats suivants :

- ***Les outils de la plate-forme e-Class***

L'utilisation de *e-Class* par les étudiants a constitué un facteur décisif non seulement pour leur encouragement et leur implication plus active dans des travaux qui pourraient accroître leurs apprentissages mais également pour l'acquisition des connaissances et l'amélioration de leurs compétences didactiques.

L'exploitation de nouvelles fonctionnalités plus interactives et participatives de *e-Class*²¹⁵, a eu un impact remarquable au degré de motivation des étudiants. En effet, les étudiants qui se connectaient plus souvent à *e-Class* ont participé plus massivement à tous les devoirs proposés dans le cadre du CC en manifestant un intérêt d'implication impressionnant pour les *Tests en ligne*, première épreuve du CC passée exclusivement en ligne via l'outil « Exercices » de la plate-forme. Pour les deux autres épreuves du CC, moins interactives et « numériques » et plus exigeantes au niveau de la réflexivité, de la créativité et de l'imagination, les résultats ont révélé une réticence de la totalité des étudiants à s'y impliquer même si cette tendance a moins concerné les étudiants qui se connectaient à *e-Class* plus régulièrement.

Pour ce qui est du niveau d'acquisition des connaissances, ceux qui utilisaient *e-Class* plus souvent et restaient plus longtemps connectés sont arrivés à faire preuve de meilleures performances, donc à obtenir de meilleures notes que leurs camarades qui se sont contentés d'une consultation moins assidue. Et cet impact positif s'est avéré important pour tous les sujets de notre recherche indépendamment du type d'enseignement suivi (en présentiel ou à distance). Ce qui indique que la plate-forme d'apprentissage en ligne, en tant que dispositif de formation enrichie par un matériel didactique numérique et/ou numérisé, devrait

²¹⁵ Surtout des outils « Exercices » (Tests en ligne) « Discussions » (forum) et « Conversation » (chat) à part celle de l'outil « Documents » largement exploité pour presque tous les modules du DLLf les années précédentes

impérativement faire partie des pratiques de formation et ceci indépendamment du type d'enseignement dispensé.

Force est de constater que l'utilisation régulière et systématique de *e-Class* a abouti à une amélioration des performances des étudiants surtout lorsque ces derniers ont été obligés de mobiliser leurs connaissances didactiques –déclaratives et/ou procédurales– aux épreuves finales du semestre. Or cette utilisation systématique de *e-Class* ne semble pas influencer de façon déterminée leur efficacité dans le cas des devoirs et des épreuves du CC où ils ont dû faire preuve d'imagination, de réflexion et d'esprit critique et collaboratif. Persuadé que ces déficiences sont principalement causées par les démarches didactiques traditionnelles suivies dans l'enseignement scolaire, sans intérêt véritable pour le développement de compétences transversales, nous estimons que cette situation peut se voir renversée par une multiplication des devoirs collaboratifs et créatifs proposés dans le cursus scolaire mais aussi et surtout universitaire. Dans cette optique, une intégration rudimentaire de *e-Class* comme dépositaire des documents à consultation ne peut pas s'avérer suffisante. Il faut que d'autres outils numériques, plus participatifs et collaboratifs (chat, forum, wiki, téléconférence...), soient davantage exploités par les enseignants soit en mode d'enseignement en présentiel enrichi soit en mode d'enseignement mixte ou à distance. Et cela non seulement pour renforcer la communication synchrone et asynchrone et donc le partage du savoir entre les principaux acteurs de l'enseignement mais aussi pour essayer de faire face aux grandes déficiences langagières des étudiants du DII en français, déficiences repérées à plusieurs reprises dans les copies des épreuves semestrielles dans presque tous les modules de leur cursus.

- ***La Visioconférence***

Les cours en ligne par visioconférence ont été démontrés très efficaces pour les étudiants qui ont suivi les cours à distance (groupe expérimental). Les données quantitatives (taux de participation et notation aux épreuves du CC et de l'examen final), comparées à celles de leurs camarades qui ont suivi les cours en présentiel

(groupe témoin), se sont révélées bien plus prometteuses. En effet, les étudiants qui ont suivi le module à distance

- ont fait preuve d'une consultation bien plus intense et active (en nombre et en durée de connexion) de *e-Class*, indice d'une meilleure adaptation aux nouveaux modes d'enseignement en ligne ;
- ont été davantage attirés par les outils plus interactifs et participatifs de *e-Class* (chat, forum) en faisant preuve d'une participation en ligne plus active ;
- ont participé beaucoup plus massivement au CC –malgré leur abstention du devoir du Rapport de Stage aux écoles pour des raisons personnelles et/ou professionnelles– ce qui témoigne une meilleure implication de ces étudiants à leurs apprentissages ;
- ont eu, en moyenne, de meilleures notes à l'examen final (dans toutes les deux parties : théorique et pratique) comparées à celles du groupe témoin même si des faibles notes ont été retenues au sein de tous les deux groupes de notre échantillon.

À part les performances du groupe expérimental qui nous ont permis de nous prononcer sur l'efficacité de l'enseignement à distance par visioconférence, nous avons pu enregistrer, à travers l'évaluation finale du module à distance qui leur a été demandée par questionnaire, leur grand enthousiasme à l'égard de ce type de formation. Les étudiants –qui ont par ailleurs la double expérience de la formation (en présentiel et à distance)– trouvent que les cours par visioconférence favorisent l'interactivité car ils leur permettent de prendre la parole plus souvent, de poser des questions à l'enseignant, de clarifier des notions difficiles, de collaborer plus facilement avec leurs camarades. Surtout les plus timides et introvertis parmi eux se déclarent plus sécurisés et décomplexés et répondent qu'ils peuvent *clavarder* ou participer aux activités proposées avec plus d'audace. Qui plus est, la nécessité d'innovation de la formation par l'intégration des TIC et l'introduction de nouveaux modes de formation à distance a été fortement exprimée par la majorité des étudiants et surtout par ceux qui, à cause des engagements familiaux, professionnels ou autres, ne pouvaient pas suivre les cours à la Faculté. Ils souhaitent donc

vivement que d'autres modules de leur cursus soient offerts à distance pour ne pas se voir exclus de leur formation.

- **Le Wiki**

Même si le wiki, outil par excellence participatif et collaboratif, a été, en raison de la moindre familiarisation des étudiants avec lui et du faible niveau de sa maîtrise estimons-nous, moins « populaire » que d'autres outils numériques (plate-forme de formation en ligne *e-Class*, *messagerie électronique*, messagerie instantanée²¹⁶, logiciel de traitement de texte, logiciel de présentation, forum, réseaux sociaux²¹⁷,...), il s'est avéré très utile pour le développement de compétences didactiques et transversales des étudiants. Nous avons toutefois retenu une difficulté de la part de nos étudiants à participer à un projet collaboratif en ligne pour co-construire un savoir collectif. Cette maladresse, manifestée tout au long du projet à travers les modes et les types de participation des étudiants au wiki, a été également repérée dans leurs réponses au questionnaire d'évaluation du projet d'intégration du wiki à des fins éducatives. Les étudiants qui ont participé à la co-création du wiki ont souvent procédé par simple addition d'informations sans essayer de profiter de la plus importante fonctionnalité de cet outil, la possibilité d'enrichir, de modifier, de commenter le contenu ajouté par un autre utilisateur. Cette difficulté à exploiter un outil numérique à des fins d'apprentissage, associé au manque d'expériences dans le domaine de travail et d'apprentissage collaboratif renforce notre conviction que les étudiants-futurs enseignants doivent être formés à de nouveaux types d'usage du numérique, à l'exploitation du potentiel collaboratif des TIC, à des tâches collaboratives, à des activités cognitives et créatives. En effet, le devoir de co-production du contenu didactique en ligne, malgré les difficultés exprimées par les étudiants qui devaient utiliser pour la première fois cet outil à des fins éducatives, a fait mobiliser les aptitudes coopératives et développer leur esprit critique. Cela était d'ailleurs l'objectif de l'intégration de l'outil de wiki dans la

²¹⁶ L'outil *MSN* (*Messenger* actuellement) était à l'époque le service de messagerie instantanée le plus répandu.

²¹⁷ *Facebook* était le réseau social le plus utilisé à l'époque avec 542.784.780 utilisateurs au 31 octobre 2010 (source : <<http://www.frenchweb.fr/facebook-synthese-chiffres-usages-2010-15230/6949>>).

formation des étudiants : leur faire développer leur inventivité, leur créativité et leur esprit critique.

Bien que l'analyse des résultats de l'évaluation de la participation des étudiants au wiki ait montré que la qualité de leurs contributions n'était pas à la hauteur de la qualité désirée, nous avons toutefois constaté que ceux qui ont continué leur effort jusqu'au bout, en s'y connectant plus souvent et en essayant d'enrichir son contenu –même sans faire preuve d'originalité, de cohérence ni de cohésion–, ont pu améliorer leurs performances didactiques. En fait, non seulement leurs contributions sur wiki se sont avérées plus pertinentes et moins reliées aux approches didactiques traditionnelles, mais aussi leurs résultats de notation aux autres épreuves semestrielles du module ont été considérablement améliorées. Plus particulièrement, pour le devoir qui consistait à l'élaboration d'une unité didactique –devoir qui exige la mobilisation des connaissances procédurales– nous avons constaté que plus un étudiant s'impliquait au devoir de wiki plus ses propositions didactiques étaient didactiquement correctes et donc mieux notées. L'apport positif de l'utilisation du wiki a aussi été remarqué lorsque nous avons examiné son impact sur les notes des étudiants à l'examen final : leur notation était positivement associée à leur implication dans la co-construction du wiki. La conclusion que l'on pourrait tirer nous amène à considérer que la participation des étudiants au wiki les aurait aidés à améliorer leurs résultats contrairement à ceux qui s'y étaient désistés, et ceci quel que soit le type de participation et de contribution au contenu du wiki (connaissances déclaratives, connaissances procédurales). Or, le fait que cette corrélation positive était encore plus importante au niveau des connaissances procédurales nous a amené à conclure que l'implication des étudiants à l'enrichissement des contenus du wiki leur a permis de se pencher plus aux pratiques de classe pour l'enseignement/apprentissage de FLE qu'aux notions théoriques du module. Malgré l'impact positif retenu, nos données qualitatives ont montré que le wiki est un outil peu « populaire » auprès des sujets de notre recherche même si ces derniers reconnaissent son potentiel et son apport didactique et pédagogique. La moitié environ d'entre eux ne pense pas faire, en tant qu'enseignants, un usage du wiki à des fins éducatives. Cette réticence devraient nous préoccuper : s'agirait-il

d'un outil technologique compliqué à utiliser en raison de sa structure particulière par rapport à d'autres outils numériques ou bien serions-nous devant une difficulté des étudiants à se mettre dans une situation d'apprentissage partagé et de travail collaboratif ? Serait-il vraiment l'outil même qui pose des contraintes ou faudrait-il attribuer les réticences et les réserves des étudiants aux pratiques pédagogiques traditionnelles habituellement adoptées dans le contexte de l'enseignement scolaire et fondées plutôt sur la transmission des connaissances que sur la réflexion critique des apprenants ? Comment surmonter les difficultés exprimées par les étudiants concernant la complexité de la tâche d'une co-production de contenu numérique sur une page web wiki qui, contrairement aux autres devoirs proposés, exige un esprit critique, des compétences technologiques et des attitudes collaboratives et interactives ? Les différenciations, toutefois, entre les représentations des sujets avant et après l'utilisation du wiki sont révélatrices du fait que ce n'est pas l'outil qui compte mais la manière de s'en servir : nombreux sont les étudiants qui, dans leurs commentaires d'évaluation de l'utilisation de ce dispositif, l'ont jugé très positivement, ont proposé son intégration dans l'enseignement d'autres modules et ont souligné l'effet très positif que ce dispositif peut avoir, entre autres, au développement des compétences écrites des apprenants d'une langue étrangère.

Pour conclure, l'analyse des données quantitatives et qualitatives de notre recherche nous permet de retenir l'impact positif de l'intégration des TIC dans la formation en didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE. Nous avons aussi pu constater que l'exploitation appropriée des outils numériques de communication et de collaboration –synchrone et asynchrone– dans un contexte de formation mixte ou exclusivement à distance, mobilise les étudiants à participer plus activement à leurs apprentissages, facilite l'acquisition des connaissances tant procédurales que déclaratives et amène au développement de leurs compétences didactiques et transversales. Cependant, les faibles moyennes de notation des étudiants du DLLf en didactique (surtout à l'examen final), indépendamment du type de formation dispensée, devraient nous amener à réfléchir sur les raisons de ces résultats décevants (dispositifs d'enseignement/apprentissage, type et modes d'évaluation, matériel didactique, niveau de maîtrise de la langue insuffisant, indifférence des

étudiants, tutorat insuffisant ou inexistant,...). Une telle approche critique et réflexive par rapport au recours aux TIC, à leur impact aux compétences des étudiants ainsi qu'aux modes d'exploitation de leur potentiel nous permettraient de formuler des propositions pour un meilleur accompagnement de ces étudiants : plus d'heures de formation mixte (hybride) en didactique, tutorat à distance systématique, création d'un environnement numérique d'aide personnalisée.

PARTIE III

**PROPOSITIONS D'ACTUALISATION DE LA FORMATION
DIDACTIQUE DES ÉTUDIANTS-FUTURS ENSEIGNANTS
DE FLE PAR INTÉGRATION DES TICE**

INTRODUCTION DE LA PARTIE III

Dans cette troisième partie, nous tentons de proposer un enrichissement des outils numériques et une actualisation des usages techno-pédagogiques en formation didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE en nous appuyant sur les résultats tant quantitatifs que qualitatifs de notre recherche. Et cela, tout en tenant compte du contexte socioculturel très influencé par l'environnement numérique actuel, ce qui doit être suivi d'une évolution des pratiques de formation. Toute proposition dans cette partie est dictée par la nécessité de ne pas limiter la formation des étudiants-futurs enseignants à l'acquisition de nouveaux savoirs mais de prévoir aussi le développement de savoir-faire (compétences didactiques et transversales) et des savoir-être²¹⁸ (attitudes et comportements pour s'adapter à leur milieu professionnel évolutif). Ainsi, notre proposition viserait-elle à une intégration du numérique dans leur formation, non pas simplement comme un outil qui leur permettrait l'accès au savoir mais aussi et surtout comme un moyen de communication et de collaboration qui leur permettrait un développement personnel et professionnel. Autrement dit, le point commun de tout enseignement –scolaire ou universitaire– étant le *faire* qu'on veut obtenir des apprenants, l'objectif de la formation didactique des étudiants-futurs enseignants de FLE est à la fois l'acquisition de connaissances et le développement de compétences pratiques : maîtriser les notions didactiques, mais aussi pouvoir appliquer ce savoir dans l'acte d'enseigner. Les pratiques didactiques et pédagogiques ainsi que les outils et les moyens mis en œuvre lors de leur formation doivent donc viser non seulement à les former « aux TIC » pour apprendre simplement à utiliser certains outils technologiques mais plutôt à leur apprendre à enseigner « par les TIC » de manière à exploiter leur potentiel lorsqu'ils sont amenés à enseigner. Et tout cela à travers une formation « en TIC », c'est-à-dire dans un environnement numérique qui favorise la communication, la collaboration, l'apprentissage en commun et la co-

²¹⁸ Pour Ph. Meirieu « Dans l'apprentissage, il est impossible de séparer le cognitif et l'affectif : apprendre suppose un travail sur l'image de soi et toute acquisition de connaissance engage nécessairement un réaménagement affectif » (voir petit dictionnaire de la pédagogie sur <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>).

production de l'intelligence collective. Et de plus, vu que les enseignants sont fort influencés par les méthodes didactiques et pédagogiques avec lesquelles ils ont été formés, nous estimons qu'ils les reproduiront souvent, dans leurs pratiques d'enseignement ultérieures.

C'est dans cette optique que nous envisageons les possibilités de mise en œuvre d'un type de formation enrichie par les nouvelles pratiques didactiques et pédagogiques, imposées d'ailleurs par l'utilisation de nouveaux outils technologiques favorisant la communication, la collaboration et les interactions, synchrones et asynchrones, tant en présence qu'à distance, entre les acteurs principaux de la formation universitaire. Or leur intégration en classe de langue impose le développement de nouvelles compétences chez l'enseignant de langue(s). C'est pourquoi nos propositions visent non seulement le recours à de nouveaux outils numériques mais aussi le développement d'une compétence techno-pédagogique, dans le but de pouvoir exploiter dans l'éducation la plus-value des environnements numériques, sans toutefois négliger que les outils technologiques

[...] sont des pharmakons : un remède aussi bien qu'un poison. Il faut s'en prendre à la pratique toxique du pharmakon et non au pharmakon lui-même

B. Stiegler, cité par Birraux et Mandroux, 2013 : 12)

CHAPITRE 1 : Propositions d'innovation de la formation des (futurs) enseignants à l'ère numérique

Dans ce chapitre, nous allons d'une part définir les principes institutionnels et technopédagogiques susceptibles de favoriser le développement d'un système efficace de formation –initiale et continue– des enseignants en Grèce et d'autre part proposer une planification des enseignements et des programmes de formation en ligne, mixtes/hybrides ou exclusivement à distance. Malgré la complexité du sujet de l'intégration des TIC dans le système d'enseignement et de formation, nous allons essayer de préciser les conditions dans lesquelles opère la plus-value résidant dans la relation entre pédagogie et technologie. Pour ce faire nous allons tenir compte du développement des technologies numériques, de l'évolution du contexte socio-culturel de notre pays et de la nécessité de rénovation des approches méthodologiques. Persuadé que l'avenir de l'enseignement et de la formation passe par les dispositifs permettant la communication et la collaboration à distance, d'autant plus que les outils numériques qui s'y prêtent sont désormais ouverts (open source) et gratuits, nos propositions vont s'orienter vers l'alternance des séquences en présentiel et à distance. Enfin, vu que ce n'est pas l'objet qui importe mais tout ce qu'on peut faire avec, nous allons essayer de schématiser les niveaux d'implantation des TIC dans l'enseignement en proposant trois types d'usage à des fins éducatives.

1.1. Politiques de formation des (futurs) enseignants dans la société numérique

Les propositions formulées dans le présent chapitre ne peuvent que s'inscrire dans un cadre évolutif imposé par l'apport des outils numériques. En effet, ces derniers évoluent plus vite que jamais en rendant toute proposition d'ordre éducatif, étroitement liée à l'évolution de la société et de ses besoins, vite dépassée. Qui plus est, cette évolution devient le trait caractéristique du métier d'enseignant, dans un

changement perpétuel, se définit par rapport aux enjeux sociétaux et culturels tout comme aux défis qu'on doit relever. C'est donc dans cet esprit que Jean-Louis Auduc soulignait en 2011 qu'

[...] il faut aussi songer qu'un enseignant débutant en 2012 enseignera jusqu'en 2054 et cette année-là, il enseignera à des gens qui seront encore au travail en 2100. Échouer à construire une formation initiale et continue efficace, ne pas lui donner les moyens de son efficacité, ce serait donc mettre en cause l'enseignement et l'économie de tout le XXI^e siècle.

(Auduc, 2011 : 2)

Ainsi, dans notre société marquée par la révolution numérique surtout depuis les années 1980, il est nécessaire de prendre le temps de songer à penser l'avenir, tout en tenant compte des acquis pour mieux répondre aux besoins des apprenants du XXI^e siècle. L'Université, principale institution de développement des sociétés, à la fois produit et production de savoir et de culture, ne peut que suivre l'évolution technologique qui

[...] donne un accès nouveau et presque instantané au monde même de la connaissance, sans considération pour les frontières et les coûts matériels jusque-là associés à la promotion et à la diffusion des savoirs. Elle permet un partage rapide des exigences contemporaines de l'activité scientifique et universitaire, et devient un lieu de comparaison des méthodes pédagogiques, des approches didactiques et des contenus mêmes des formations dispensées partout dans le monde. Il en résulte inévitablement une comparaison et un accroissement continu des exigences des apprenants vis-à-vis de leur institution de rattachement. L'avènement des communications numériques suppose ainsi, des enseignants et des institutions, une forme de surenchère dans l'excellence en même temps qu'il en fournit les moyens.

(AUF, 2013 : 8)

Dans notre pays tout comme dans d'autres pays développés, il est nécessaire que des initiatives et des actions soient mises en place pour que l'enseignement supérieur puisse suivre l'évolution en matière d'intégration des TIC dans la formation.

Dans cette optique, les actions suivantes nous paraissent indispensables :

- réactualiser les Programmes d'Études et la mise en place d'un projet d'intégration des TIC ;
- financer des infrastructures et équipements liés aux TIC (développement de l'accès à Internet et aux réseaux de télécommunication) ;
- mobiliser l'expertise nationale pour soutenir et assurer une politique du numérique dans l'enseignement supérieur surtout aux facultés de formation des enseignants où les outils technologiques seront à la fois objets, moyens et environnement d'apprentissage ;
- généraliser l'usage des technologies associées à l'innovation pédagogique, notamment avec des cours en ligne ouverts et massifs²¹⁹ ;
- renforcer les échanges internationaux entre établissements universitaires dans le cadre du programme Erasmus+ en matière de l'intégration des TICE ;
- valoriser des initiatives prises par des enseignants-chercheurs et des pionniers dans la formation avec intégration des TIC dans certains établissements universitaires ;
- mobiliser les instances académiques pour leur faire prendre conscience du potentiel des TIC ;
- constituer dans l'enseignement universitaire un réseau national d'experts dans le domaine des TIC ;
- créer une plate-forme numérique destinée à la communication et à la formation des enseignants du supérieur sur le TIC ;
- former continuellement les enseignants universitaires dans l'intégration des TICE par des experts internationaux.

²¹⁹ CLOMs, en anglais MOOCs.

1.2. Quelles pédagogies pour quels apprentissages ?

Quelle place réserve le Ministère de l'Éducation hellénique aux TICE ? A quel profil d'enseignant s'attend la société actuelle et quel enseignant est préparé par le système de formation –initiale et continue– grec ?

Quels sont les projets d'intégration des TICE dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur et quel financement est prévu pour les mettre en place ?

En Grèce, la compétence techno-pédagogique est-elle considérée nécessaire pour la formation initiale et/ou continue des enseignants indépendamment du niveau d'enseignement ? Et le développement de cette compétence apparaît-il explicitement dans les curricula des facultés de formation des enseignants ?

Les programmes de formation des enseignants prévoient-ils l'acquisition de connaissances de base en informatique qui auraient un contenu commun pour toutes les disciplines et à tous les niveaux d'enseignement ? Et enfin, y a-t-il suffisamment d'enseignants universitaires ou d'enseignants-chercheurs qui pourraient faire développer cette compétence aux étudiants-futurs enseignants ?

Des questions auxquelles nous sommes appelés à répondre lorsqu'on parle d'intégration des TIC dans l'enseignement. En matière de TICE, la problématique ne consiste plus à se questionner sur leur impact positif ou négatif, vu le consensus impressionnant sur leur apport enrichissant. La vraie question à se poser concerne les dispositifs à mettre en place et les usages à adopter pour mieux profiter de leurs potentialités de manière à optimiser la qualité de l'enseignement/apprentissage eu égard du fait que la pédagogie, les habitudes, les usages changent. Certes la question d'outils nous préoccupe autant que celle de leur usage, des méthodes à utiliser et des mentalités.

Il a été déjà mentionné que, durant les années 1980 à 2000, c'était plutôt la technologie qui dictait l'usage des TIC et les pratiques de leur intégration dans l'enseignement. En effet, la demande en formation pédagogique des enseignants pour une intégration efficace des nouveaux outils technologiques n'a pas été

sérieusement prise en considération par les responsables. Il est toutefois temps d'adopter une vision plutôt pédagogique que technologique et soutenir l'acquisition de nouvelles compétences techno-pédagogiques à la fois par les enseignants-formateurs que par les étudiants-futurs enseignants. Le véritable potentiel des TICE ne saurait se limiter à une approche technocratique : l'importance doit être accordée aux méthodes qui doivent « encadrer » l'exploitation des outils numériques ainsi qu'aux objectifs à atteindre. Mettre au profit des apprenants les outils numériques sans toutefois leur accorder plus de valeur qu'ils ne le méritent, voilà l'objectif de la formation des enseignants à l'ère numérique. Un objectif qui exige d'ailleurs des réponses à des questions plutôt pédagogiques que techn(olog)iques concernant le rapport au savoir. C'est dans cette perspective d'une intégration « anthropologique » des outils numériques dans l'éducation et la formation que nous allons formuler nos propositions qui pourraient servir de lignes directrices pour l'effort de rénovation du programme de formation au DLLf par intégration des TIC. Nos propositions incitent ainsi d'une part à réfléchir sur la place qu'on doit accorder aux TIC dans la formation des étudiants-futurs enseignants de FLE et d'autre part à concevoir des pistes d'exploitation susceptibles d'être modélisées par un programme de formation mixte sur une plate-forme d'apprentissage en ligne plus moderne et plus individualisée²²⁰.

Aujourd'hui, plus que jamais, vu l'évolution technologique permanente et rapide, l'acte d'apprentissage ne peut être réservé qu'aux seuls apprenants –élèves ou étudiants– mais aussi aux formateurs de l'enseignement scolaire ou supérieur dans une visée de développement professionnel et selon une conception de nécessité en formation tout au long de la vie. Nombreuses sont les recherches dans le domaine de la formation initiale et continue des professeurs, qui ont montré que les enseignants reproduisent, souvent inconsciemment, les pratiques et les démanches méthodologiques de leurs enseignants, ce qui nous dicte aussi notre expérience aux établissements scolaires du primaire et du secondaire. C'est pourquoi, l'intégration des étudiants-futurs enseignants dans des environnements éducatifs tels que nous avons essayé de créer dans notre projet expérimental, peut, entre autres, leur servir

²²⁰ Voir ch. 2.

de modèle à mettre en place dans leurs classes (principe d'isomorphisme²²¹). De surcroît, nous avons des raisons d'estimer²²² que leur expérience d'exploitation des TIC vécue dans le cadre de leur formation initiale est susceptible de développer chez eux une attitude favorable à l'intégration des TIC. Cette attitude leur permettra également d'avoir une réflexion critique vis-à-vis des modes d'intégration des TIC en classe de langue ce qui aboutirait éventuellement à des modifications d'usage lors de leurs pratiques en tant qu'enseignants.

Il convient aussi de souligner que des facteurs, autres que technologiques, pédagogiques ou didactiques, jouent un rôle définitif au sujet de l'intégration des TIC dans l'enseignement. Comme le signale pertinemment Tiemtoré à propos de l'intégration durable des TIC en formation initiale d'enseignants, « le plus important semble être la manière dont chaque culture, chaque peuple se réapproprie la technologie par rapport à son environnement politique, économique, social, mental et culturel » (2007 : 10). En effet, les discours actuels sur l'intégration des TIC en contexte éducatif grec semblent plutôt traiter des questions idéologiques et, dans ce sens, sont davantage théoriques qu'empiriques. Et cela, faute de recherches concernant leur mise en place dans des environnements éducatifs authentiques, autrement dit sur terrain. Ce constat concerne encore plus le milieu universitaire grec où la recherche a beaucoup de chemin à faire surtout dans le domaine de la formation à distance et *des outils numériques de travail collaboratif, alias des technologies de la relation*²²³.

Les formations en ligne deviennent de plus en plus populaires dans tous les pays développés, particulièrement dans les milieux universitaires et concernent la formation initiale et continue à la fois. Par conséquent, la préoccupation principale des décideurs²²⁴ devient désormais l'accompagnement de l'apprenant en dehors des

²²¹ Former les enseignants comme nous souhaiterions qu'ils forment leurs apprenants (élèves, étudiants...).

²²² Voir ch. 4 (Partie II) sur les attitudes et les représentations des étudiants qui ont suivi la formation par recours aux TIC.

²²³ Expression utilisée par de Rosnay (2006) pour désigner tous les outils collaboratifs du *Web 2.0* tels que Wiki, YouTube, réseaux sociaux etc. Pour nous, le terme d'outils technologiques participatifs aurait mieux designé les outils numériques en question.

²²⁴ Ministère de l'Éducation, Universités, Instituts de formation des maîtres, Institut de politiques éducatives, ...

horaires institutionnels de classe, ce qui oblige de reconcevoir d'une part l'organisation spatio-temporelle des enseignements dispensés (re-conception des programmes d'études, modules proposées en enseignement hybride ou exclusivement à distance, ressources humaines nécessaires, recrutement de tuteurs, ...) et, d'autre part, l'équipement informatique (lignes téléphoniques, réseau de télécommunication, infrastructure d'électricité, ...). La question de financement dans une perspective durable des politiques d'intégration des TIC devient ainsi capitale.

Actuellement, plusieurs modules du DLLf sont proposés en ligne dans une perspective d'enseignement en présentiel enrichi. Une comparaison de cet état de choses avec la situation de la décennie précédente révèle qu'il y a une augmentation impressionnante des ressources numériques proposées aux étudiants du département même si ces ressources se limitent, le plus souvent, à une présentation linéaire des contenus de chaque module.

	Programme d'études		Hors programmes d'études	
	2008-09	2016-17	2008-09	2016-17
Enseignants	8	48	1	4
Étudiants	675	4469	112	1133
Visiteurs	0	2	0	0
Modules désactivés	1	24	0	1
Modules d'accès contrôlé	2	37	0	0
Modules d'accès libre	3	43	1	3
Modules d'accès interdit	11	110	0	1

Dans la plupart des départements de formation initiale de maîtres ou d'enseignants, aucun cours d'intégration pédagogique des TIC n'est prévu ou bien les modules proposés sont optionnels. Nous pouvons donc supposer qu'un grand nombre de (futurs) enseignants du primaire et du secondaire n'a pas reçu de formation à l'intégration pédagogique des TIC au moment où il prend ses fonctions d'enseignant. Même si les nouvelles générations sont plus à l'aise que leurs enseignants avec l'usage de certains outils technologiques, leur niveau reste faible lorsqu'il s'agit de l'utilisation de certaines applications bureautiques, fort nécessaires pour le métier d'enseignant. Nous allons par la suite essayer d'expliquer en quoi consiste précisément ce fossé entre la simple utilisation des outils technologiques et leur intégration dans l'éducation par la présentation de niveaux d'usage et

d'implantation des TIC dans l'enseignement²²⁵. Cette distinction de différents niveaux nous servira de guide pour notre proposition d'une formation techno-pédagogique des étudiants-futurs enseignants de FLE sur l'usage des outils numériques en éducation.

1.2.1. De la « consommation » à la création participative du savoir ou de l'enseignement à l'apprentissage interactif

Il est incontestable que, durant les deux dernières décennies, les nouvelles technologies ont engendré de nouveaux espoirs aux enseignants et aux responsables de l'éducation qui ne se sont pas beaucoup souciés du fondement pédagogique de cette intégration. Et cela, car les responsables ainsi que de nombreux chercheurs se sont souvent contentés de mentionner ce que l'intégration des TIC pourrait améliorer sans penser aux limites imposées par les approches techno-centrées adoptées. Or, on ne peut certes pas ignorer que certains usages didactiques des TIC ont permis un apprentissage amélioré, surtout grâce à l'effet motivationnel des outils technologiques comme cela est souligné dans le rapport du CEFRIO²²⁶ en 2015 :

Aujourd'hui, l'attention des chercheurs se porte de plus en plus vers l'apprentissage amélioré par la technologie (AAT), de manière à encourager les enseignants qui font usage des TIC à enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves par des simulations, des jeux sérieux et des activités plaçant les apprenants devant des problèmes complexes à comprendre, à expliquer, à résoudre. Les enseignants sont incités à transformer leur culture de classe de manière à solliciter davantage l'engagement intellectuel des élèves. En Ontario, en Alberta, aux É.-U., en Europe et en Asie, on constate des résultats positifs lorsque les technologies et ressources numériques viennent en appui aux enseignants qui diversifient les façons de faire apprendre dans une classe en réseau.

²²⁵ Voir ch.1.3.1.

²²⁶ Organisme de recherche et d'innovation québécois, mandaté qui, par le gouvernement, accompagne les entreprises et organisations dans la transformation de leurs processus et pratiques d'affaires par l'appropriation et l'utilisation du numérique. Son objectif est de contribuer à l'avancement de la société québécoise par le numérique.

Pour que l'apprentissage soit amélioré, il faut faire passer les technologies numériques d'outil de motivation à un élément de base attendu de l'infrastructure scolaire à des fins d'apprentissages améliorés par la technologie.

(Laferrière et *al.*, 2015 : 16)

Il est vrai que le changement du contexte de l'enseignement effectué avec l'arrivée massive des technologies du numérique ne reste pas sans incidences. Les nouvelles possibilités offertes par les nouvelles applications numériques grand public, ouvertes, gratuites et participatives ne peuvent que contribuer à la transformation des conceptions didactiques et pédagogiques des enseignants et surtout de leurs formateurs. Les systèmes éducatifs et les universités chargées de la formation des futurs enseignants doivent renforcer les compétences techno-pédagogiques des enseignants pour que l'utilisation des TIC dans l'éducation ne se voie pas assimilée dans une culture d'un enseignement frontal et traditionnel. Les applications numériques *Web 2.0*, dites participatives, et les nouveaux matériels et outils didactiques comme les projecteurs multimédias, le TBI, les tablettes et les smartphones devraient placer enseignants et apprenants dans un contexte différent. Du moment que l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, ni le manuel scolaire le seul outil que l'apprenant consulte pour accéder au savoir, les enseignants doivent focaliser sur « l'acte d'apprendre » plutôt que sur « l'acte d'enseigner ». En fait, le domaine des TICE offre un vaste débat sur la question de la différence entre pédagogie d'enseignement et pédagogie d'apprentissage. Les enseignants doivent alors associer les ressources traditionnelles d'enseignement aux nouveaux outils d'information, de communication et surtout d'interaction pour dynamiser leurs classes et faire apprendre, autrement dit pour susciter le désir d'apprendre comme soulignait Cousinet :

Ce n'est pas en étant enseigné et parce qu'on est enseigné qu'on apprend. Et nous pourrions dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque, être enseigné, c'est recevoir des informations et qu'apprendre, c'est les chercher.

(Cousinet, 1959 : 125)

En d'autres mots, nous devons distinguer les artefacts passifs tels que les livres d'autres plus actifs comme les outils numériques de travail participatif et collaboratif. Dans ce sens, la plate-forme *e-Class*, l'outil de la téléconférence ou le wiki intégrés dans le cadre de notre projet-recherche doivent être considérés comme des outils d'apprentissage et de co-construction de savoirs plutôt que comme des outils d'enseignement. Pour y arriver, seuls l'usage et l'intégration de ces outils ne suffiraient pas, car

les technologies sont certes porteuses de potentiels pour le développement pédagogique mais, afin d'en retirer les valeurs pédagogiques espérées, elles nécessitent d'être encadrées par des dispositifs pédagogiques basés sur des méthodes plus incitatives et interactives, soutenus par de nouveaux rôles des acteurs, enseignants et étudiants, et finalisés au développement des compétences humaines, sociales et professionnelles de ces acteurs.

(Lebrun, 2011 : 2)

Dans le cadre d'une telle approche et vu le très grand développement des outils numériques mis à la disposition des formateurs et des enseignants, nous sommes persuadé qu'il est temps d'adopter des pratiques pédagogiques susceptibles de transformer l'apprenant en véritable acteur de son parcours à la recherche de l'acquisition de savoirs et du développement de compétences. Les outils numériques qui permettent la mise en œuvre de dispositifs de formation mixtes/hybrides ou à distance peuvent orienter les approches didactiques et pédagogiques vers des situations d'enseignement/apprentissage moins expositives²²⁷ et plus actives. Or, l'exploitation de tels dispositifs et l'intégration de tels outils que nous proposons par la présente recherche (plate-forme de formation, outils de téléconférences, wiki, fora,...) ne donnerait pas les résultats attendus en matière de formation didactique sans l'adoption des approches pédagogiques qui viseraient à un apprentissage actif, incitatif et interactif. Par exemple, dans le cas de l'intégration de la plate-forme *e-Class*, un usage excessif de l'outil *Documents*, qui constitue un outil d'information traditionnellement

²²⁷ Également appelées transmissives, directives, passives ou magistrales.

utilisé pour la transmission du savoir, renvoie à des approches plus transmissives et directives centrées sur l'acte d'enseigner. Par contre, l'exploitation d'outils plus participatifs et interactifs, tels que le forum, le chat, ou même les questionnaires en ligne, prouve une centration sur l'« apprenant » et sur son activité d'apprendre. De même, l'intégration du wiki et la tâche consécutive exigée par les étudiants-futurs enseignants s'inscrit dans une approche « orientée vers l'apprenant » et la création participative. Ce rapport entre les outils technologiques et les approches pédagogiques adoptées est illustré dans la représentation suivante (Fig. 1) :

Figure 1 : Une représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies



(Lebrun, 2011 : 2)

Ce passage de la consommation passive (enseigner) à la création participative (apprendre en interaction avec l'enseignant et/ou les autres étudiants) ne peut se réaliser par la simple intégration des outils numériques en éducation. Il impose une formation techno-pédagogique efficace ce qui exige une préconception des programmes d'études des facultés chargées de la formation initiale et/ou continue des enseignants du primaire et du secondaire. Pour y arriver et ne pas rester à un usage des TIC qui reproduit des démarches didactiques et pédagogiques traditionnelles, les formateurs doivent également faire preuve de nouvelles compétences. A noter d'ailleurs que la culture numérique a également modifié le

temps et l'espace de l'apprentissage. De *Wikipédia* à la création de sa propre page wiki, de la classe traditionnelle à la classe inversée, de l'enseignement en présentiel à la formation à distance, l'apprentissage devient de plus en plus participatif, collaboratif, interactif. Comme le souligne Milad Doueïhi dans un article publié dans *Le Monde* du 04.10.2016, l'acte éducatif « prend le plus souvent la forme d'un échange que d'une simple transmission ». L'auteur conclut en disant que

Si l'autorité s'est déplacée, c'est pour céder sa place à un idéal de transparence qui, en fin de compte, est peut-être plus exigeant car il nous incite à penser le milieu de l'apprentissage au lieu de simplement se concentrer sur des compétences figées. Une des définitions possibles de la « paideia » grecque, de l'éducation, est la disparition progressive de l'ignorance. Peut-être que l'apprentissage, aujourd'hui, n'en est que le renouvellement porté par le numérique.

1.3. Stratégies de formation et outils numériques

Les résultats de notre recherche ont révélé que l'intégration des TIC en formation des étudiants-futurs enseignants a eu un impact positif : les performances des étudiants du groupe expérimental ayant eu recours aux outils numériques étaient meilleures que celles de leurs camarades qui n'ont suivi que les cours classiques, traditionnels. Nous pouvons ainsi dire, par une approche *cause-effet*, que la formation enrichie avec l'utilisation des TIC est plus efficace que celle sans recours à ces dispositifs de formation. Néanmoins, une telle approche semble trop simpliste car elle ne nous permet ni d'examiner les différentes typologies d'usages des TICE ni de nous pencher sur les approches méthodologiques que les formateurs doivent adapter à leur public lors d'un programme de formation. En effet, l'approche est totalement différente quand on s'adresse à des élèves du primaire ou du lycée, à des étudiants d'une faculté de formation de maîtres ou d'enseignants de langue(s), à des employés d'une entreprise ou à des chômeurs qui suivent un programme de formation pour enrichir leurs compétences professionnelles pour trouver un emploi. Ces différences se

situent au niveau de la motivation mais aussi au niveau de la disponibilité, de la mobilité et des besoins différents suivant le temps et l'espace de la formation. Par exemple pour l'enseignement scolaire, l'exploitation des TIC devrait avoir un aspect autant technique que pédagogique car les élèves doivent d'abord apprendre à utiliser les outils numériques et ensuite les utiliser à des fins pédagogiques. Pour une formation d'enseignants, l'exploitation des TICE aurait du sens à condition que la plus-value pédagogique soit nettement recherchée et exploitée. S'il s'agissait d'une formation d'enseignants de langue(s) l'exploitation des sites web de partage de documents audiovisuels serait plus utile que pour la formation de maitres. L'enseignement à distance aurait plus de sens pour un employé que pour un chômeur. Enfin, la formation qui alternait le *présentiel* et le *distantiel* pourrait s'avérer plus pratique pour des apprenants adultes que pour des adolescents. De même, pour l'acquisition des compétences de savoir-faire une formation en présentiel serait plus efficace qu'une formation à distance.

Pour ce qui est de notre public spécifique, les étudiants-futurs enseignants de FLE, nous avons pu constater durant notre recherche que non seulement l'utilisation de *e-Class* par les étudiants les implique plus activement à leur apprentissage mais aussi que cette utilisation les aide également à acquérir des connaissances et à améliorer leurs compétences didactiques. En plus, ceux qui l'utilisent plus souvent arrivent à faire preuve de meilleures performances donc à obtenir des meilleures notes que leurs camarades qui se sont contentés d'une consultation plus modérée. Les étudiants qui suivent les cours en présentiel sont d'ailleurs autant concernés par cet impact positif que ceux qui suivent les cours à distance. Ce qui indique donc que la plate-forme d'apprentissage en ligne doit impérativement faire partie des pratiques de formation indépendamment du type d'enseignement dispensé (en présentiel ou à distance) en tant que dispositif d'une formation enrichie par un matériel didactique numérique et/ou numérisé. En plus d'une intégration rudimentaire de *e-Class* comme un dépositaire des documents à consultation, les outils de communication et de collaboration (chat, forum) doivent être davantage exploités par les formateurs pour renforcer la communication synchrone et asynchrone et donc le partage du savoir entre les principaux acteurs de l'enseignement. En plus, pour les étudiants qui

auraient envie de suivre un enseignement à distance (soit exclusivement, soit dans un contexte de formation mixte, soit comme prolongement de la formation en présentiel), le service de la vidéoconférence (*BigBlueButton*) intégré désormais dans *e-Class* doit être davantage exploité par des formateurs (enseignants du département, enseignants-chercheurs, tuteurs, ...). Enfin, à part les outils déjà intégrés dans *e-Class*, d'autres outils numériques dits participatifs et collaboratifs doivent être intégrés dans les pratiques didactiques des formateurs.

Néanmoins, il est remarquable que les résultats insuffisants de la grande majorité des étudiants aux épreuves finales des cours de didactique les obligent à suivre à nouveau le cours et à repasser leur examen à la session suivante, puisque leurs compétences didactiques doivent s'améliorer. Cette réalité nous incite à penser à l'importance du contexte éducatif général –institutionnel, pédagogique, technologique– et à son impact sur les effets de toute démarche d'intégration des TICE. Il importe de signaler ici que le niveau des étudiants du DLLf, considéré tant du point de vue des compétences linguistiques que des savoirs et compétences didactico-pédagogiques, laisse à désirer, ce qui pourrait s'expliquer par l'apprentissage insuffisant de la langue qu'ils ont reçu durant leurs études secondaires mais également par l'inefficacité de leur formation initiale. Il faut donc que les stratégies de formation des étudiants soient revues de manière systématique. Cette remise en cause des stratégies d'intégration des TIC dans l'enseignement ne concerne pas seulement l'enseignement supérieur. Le rôle de l'enseignement secondaire ne doit pas non plus être négligé : une réforme des programmes d'enseignement scolaire doit être mise en œuvre pour un développement de compétences linguistiques, numériques, transversales des élèves. En plus, une plus grande exposition des (futurs) enseignants à des pratiques d'intégration des TIC lors de leur formation à l'université ou de leurs stages pratiques en classes serait indispensable pour les aider à intégrer ces outils numériques dans leurs futures classes de manière efficace. En fait, la formation initiale des enseignants et les enjeux de réforme au primaire et au secondaire sont des éléments indissociables (Karsenti, 2002 ; Viens et Renaud, 2001). Dans une telle optique, les résultats de notre recherche ne peuvent qu'être interprétés exclusivement en fonction des notes des

étudiants et de leurs connaissances déclaratives. En effet, nous estimons que pour évaluer l'impact significatif des cours de didactique, où les TIC faisaient partie intégrante des enseignements, sur l'attitude des étudiants-futurs enseignants, nous devrions aussi observer leurs pratiques professionnelles ultérieures en classe de FLE. Nous sommes persuadé que l'expérience vécue par les étudiants sur les TICE leur permettra de tenir compte des exigences d'un apprentissage actif et collaboratif, de mieux comprendre le rôle des outils numériques et de réaliser l'impact de l'utilisation socioconstructiviste de ces outils en tant que moyens de développement de compétences chez l'apprenant. Car, lors de leur formation ils ont vécu une expérience d'apprentissage où l'intérêt a été concentré sur leurs activités et sur leurs tâches à réaliser. Une telle expérience d'apprentissage pourrait renverser leur vécu d'apprenants dans un contexte éducatif behavioriste dominant en contexte scolaire. En effet, malgré le renforcement apparent du courant pédagogique constructiviste sous l'apport des pédagogies actives, ce sont les interventions éducatives de type behavioriste qu'on retrouve le plus souvent dans les écoles. Pourtant, les approches pédagogiques de nature socioconstructiviste paraissent de plus en plus comme une des conditions du succès de l'intégration pédagogique des TIC.

1.3.1. Niveaux d'usage des TIC en éducation

Avant de nous prononcer sur la planification envisageable de la formation technopédagogique des étudiants-futurs enseignants de langue(s), il est nécessaire de prendre en compte les niveaux d'usage des TIC dans l'enseignement et la formation (de la consommation passive jusqu'à la co-création participative) des enseignants du secondaire, mais aussi et surtout, de ceux du supérieur. Ces différents niveaux d'implantation des TIC dans l'éducation sont liés d'une part à la place qu'occupe ces dernières années le numérique dans la société et d'autre part à l'évolution des pratiques pédagogiques non plus centrées sur l'enseignant. L'acte de l'enseignement/apprentissage avec recours au numérique ne ressemble ni aux approches technocentriques des années de l'essor de l'EAO des années 1970 ni aux théories behavioristes des années 1980. Il s'appuie sur une approche

socioconstructiviste permettant un usage des TICE plus participatif qui dépasse l'étape d'une utilisation passive des ressources numériques.

Cette évolution des approches méthodologiques de l'intégration des TIC dans l'éducation peut être représentée dans un modèle, celui de Sandholtz et de ses collègues (Tabl. 2), qui, en 1997, proposent cinq niveaux d'usage. Selon eux, l'enseignant doit tout d'abord se familiariser avec les nouveaux outils technologiques disponibles avant de les adopter et de les utiliser dans ses cours comme outils d'enrichissement de son enseignement. À un niveau plus avancé, il utilise les TIC en classe plus fréquemment et teste de nouvelles techniques pédagogiques tout en les modifiant pour développer chez les apprenants de nouvelles compétences. Enfin, selon ce modèle, au plus haut niveau, l'enseignant adopte de nouvelles pratiques didactiques et pédagogiques qui mettent en évidence toutes les potentialités des TIC et qui sont centrées sur le développement des connaissances et compétences en favorisant la pensée critique et une pédagogie de résolution de problèmes.

Tableau 2 : Niveaux de l'évolution pédagogique selon Sandholtz, Ringstaff et Owyer

NIVEAUX	DESCRIPTION
ENTRÉE	Mise en place du matériel technologique et maîtrise, par l'enseignant et les élèves, des rudiments techniques de son utilisation.
ADOPTION	Utilisation du matériel lors d'exercices répétitifs pour appuyer l'enseignement. Élaboration de stratégies pour résoudre les problèmes technopédagogiques rencontrés avec les TIC.
ADAPTATION	Usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC.
APPROPRIATION	Maîtrise des ressources technologiques par l'enseignant. Transformation de l'attitude personnelle de l'enseignant à l'égard de la technologie.
INVENTION	Apparition de nouvelles méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition d'un nouvel ensemble de compétences.

(Raby, 2004 : 30)

Un autre modèle, celui de Moerschité par Raby (2005 : 25), (voir une synthèse au tableau 3), définit 7 niveaux/étapes par lesquels passe un enseignant pour arriver à intégrer les TIC dans son acte d'enseignement. Dans ce modèle, il y a un *niveau 0* qui représente la *non-utilisation* des TIC dans l'éducation et qui s'explique soit par la non accessibilité des enseignants aux outils informatiques à l'école ou à l'université soit par le manque de temps, raison que certains enseignants invoquent lorsqu'ils sont interrogés sur les raisons pour lesquelles ils ne recourent pas aux TIC dans leur enseignement. De plus, si au modèle de Romero, les TIC, au plus haut niveau, sont utilisées pour permettre aux apprenants de co-crée le savoir, dans celui de Moersch, au niveau le plus élevé, celui de *raffinement*, l'usage de TIC est relié à une tâche à réaliser par l'apprenant. On peut donc constater que si l'on veut aller vers une intégration efficace des TIC dans l'éducation, on ne peut pas se contenter d'un usage de la technologie comme un simple outil de recherche d'informations sur les contenus d'enseignement et/ou comme un simple enrichissement d'exercices répétitifs. En effet, une telle approche maintient l'apprenant en situation d'apprentissage passif et n'arrive pas à l'impliquer activement dans son apprentissage.

Tableau 3 : Niveaux d'implantation des TIC selon Moersch

NIVEAUX	CATÉGORIES	DESCRIPTIONS
0	NON-UTILISATION	Perception d'un manque de temps ou d'un manque d'accessibilité des TIC comme frein à leur usage
1	SENSIBILISATION	Présence des TIC dans l'environnement de l'enseignant, mais sans lien direct avec lui (ex. : dénombrement flottant, cours offerts aux élèves le midi, etc.) ou utilisation des TIC pour la gestion de classe (ex. : gestion des notes informatisée – évaluation) ou utilisation des TIC pour enrichir les présentations magistrales
2	EXPLORATION	Les TIC servent de complément à l'enseignement, c'est-à-dire de renforcement, enrichissement, exercices répétitifs, jeux, recherche d'information. Cela implique de structures de raisonnement, de niveau.

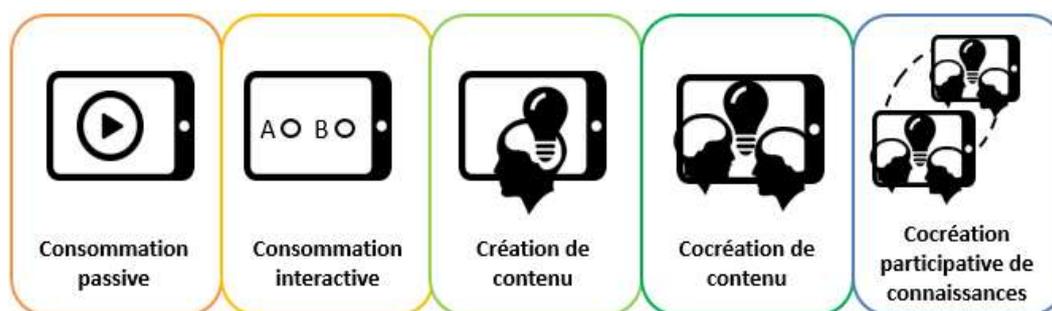
3	INFUSION	Utilisation ponctuelle d'outils technologiques pour traiter l'information (ex. : feuille de calcul ou graphique pour représenter résultats d'une enquête).Cela implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.
4	INTÉGRATION	Utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche (ex. : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien avec le problème à résoudre). Cela implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.
5	EXPANSION	Utilisation des TIC pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec le monde extérieur, dans un contexte de résolution de problèmes réels liés à un thème central ou à un concept (ex. : contacter la NASA, agence gouvernementale, etc....).Cela implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.
6	RAFFINEMENT	Utilisation des TIC comme processus, produit et/ou outil pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels et significatifs pour eux. Cela implique des structures de raisonnement de niveau supérieur et un milieu d'apprentissage actif.

(Raby, 2005 :25)

Ce dernier niveau (6^e) d'utilisation des TIC comme outil, moyen et processus d'un raisonnement de haut niveau, est, estimons-nous, hautement significatif pour ce qui est d'une intégration efficace des TIC dans l'éducation et plus précisément dans la formation des étudiants qui nous intéresse. Et c'est dans cette optique que s'inscrit l'usage des TIC que nous avons proposé dans notre projet expérimental au DLLf dans le cadre de la formation des étudiants. C'est ce qui explique d'ailleurs notre choix d'insister sur l'intégration d'outils numériques plus intégratifs, interactifs et créatifs (wiki, téléconférence, outils de travail collaboratif de *e-Class*).

Selon Romero, qui introduit cinq niveaux d'usage des technologies, cette évolution aux démarches méthodologiques vont de la consommation passive à la co-création participative de connaissances et sont représentés comme suite (Fig. 2) :

Figure 2 : Cinq niveaux d'usage des TIC



(Romero, 2015)

Les constats de notre recherche nous permettent de dire que les différents niveaux d'usage proposés devraient être redéfinis. D'autant plus que dans l'ère numérique actuelle nous vivons une immense prolifération et banalisation des usages numériques dans la vie privée et dans nos activités professionnelles, économiques et sociales. Les étudiants-futurs enseignants, désormais familiarisés avec l'usage des outils technologiques, d'Internet, des réseaux sociaux, n'ont pas tant besoin d'une formation centrée sur la technique/technologie. Il est bien plus indispensable que les pratiques numériques personnelles des étudiants et/ou des enseignants soient encadrées par une formation techno-pédagogique. En effet, l'intégration du numérique en classe demande du temps parce qu'il faut apprendre à l'utiliser autrement que comme outil ou ensemble d'outils, hardware et software réunis. Le numérique ne doit pas simplement venir renforcer l'arsenal technique comme s'il était seulement un moyen pour enseigner et apprendre. Il est à la fois une matière, un moyen et un milieu où on s'informe, on communique, on crée, on apprend. Le numérique doit donc servir à modifier l'expérience d'enseignement/apprentissage dans une institution d'enseignement ou formation qui

[...] doit prendre en compte la banalisation et l'innovation, elle doit surtout accompagner la massification. C'est dans cet espace entre l'innovation technologique et sa massification que se situent les innovations sociales et pédagogiques

(Lieury, 2016 : 2)

Nous proposons donc une catégorisation en 3 différents niveaux d'usage des TIC dans l'éducation (Tabl. 4), en prenant en compte l'effet social des usages numériques. Car, comme le soulignent Stiegler et *al.*

[...] les technologies ne sont pas toxiques en soi, mais les pratiques qu'on en a le sont trop souvent, exploitées par des acteurs industriels qui sont dans des stratégies d'addictivités et de traçabilité occulte.

(Stiegler et *al.*, cité par Birraux et Mandroux, 2013 : 34)

De plus, convaincu que ce n'est pas l'objet qui importe mais tout ce qu'on peut faire avec, pour la proposition de 3 différentes étapes qui suit, nous avons pris en considération le fait que le numérique change

- la société
- notre façon de penser
- notre public (les apprenants/les étudiants)
- notre métier en tant que formateurs et/ou enseignants.

Enfin, il nous a paru plus normal, dans le cadre des étapes qui suivent, d'adapter les exemples proposés à l'enseignement supérieur même si nous considérons que certaines de ces exploitations peuvent concerner également l'enseignement scolaire et surtout l'enseignement/apprentissage de langue (s).

Tableau 4 : Les trois étapes d'intégration des TIC dans l'éducation qui peuvent servir de guide de formation des enseignants/formateurs

ÉTAPES	DESCRIPTION
Enseigner aux TIC (Enseignement qui porte sur les TIC)	<p>QUOI</p> <p>C'est la première <i>entrée</i> de l'apprenant (étudiant-futur enseignant, enseignant ou formateur) dans l'espace numérique considéré, dans ce stade, comme un objet/une matière à enseigner. Il s'agit des connaissances de base en informatique et au paysage numérique (logiciels bureautiques, logiciels de traitement du son, de l'image et de la vidéo, navigateurs Internet, messagerie électronique, bases de données etc.).</p> <p>OBJECTIFS</p> <p>La maîtrise par les étudiants-futurs enseignants, enseignants et formateurs des outils technologiques dits d'usage général les rendra capables de</p>

- utiliser des logiciels pour la gestion de la classe
- chercher des informations sur le réseau internet
- créer des documents complexes, de format écrit et/ou audio-visuels
- communiquer via la messagerie électronique
- gérer des bases de données pour le traitement numérique de données chiffrées ou autres.

EXEMPLE

L'enseignant propose aux étudiants de chercher des informations concernant le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, de choisir les points les plus importants et de créer une présentation PowerPoint pour la mettre sur la plate-forme d'enseignement en ligne, pour la visionner en classe classique/traditionnelle ou numérique.

QUOI

Le numérique est considéré comme un moyen d'enseignement et/ou d'apprentissage. Il s'agit d'une utilisation du matériel technologique pour enrichir les cours en classe ou hors classe. L'outil technologique est utilisé comme source d'information, comme outil de communication synchrone ou asynchrone entre les acteurs de l'enseignement (enseignants, apprenants, pairs, établissements scolaires ou universités étrangères, ...) ou comme moyen d'approfondissement surtout dans le cas des exercices répétitifs pour appuyer l'enseignement/apprentissage.

Enseigner **par** les TIC
(Enseignement
soutenu par les TIC)

OBJECTIFS

Les étudiants-futurs enseignants, les enseignants et les formateurs, après ce stade de formation, sont capables de

- recourir aux TIC (sites web, blogs, wiki, outils Google,...) pour créer des situations d'apprentissage plus ou moins authentiques
- mettre en relation les apprenants, soit avec d'autres classes au sein du même établissement ou d'un autre établissement, soit avec des partenaires du monde professionnel
- faire enregistrer des vidéos numériques et/ou des émissions radio et les diffuser sur le Net
- sensibiliser les apprenants au caractère souvent multimodal de la communication numérique

- utiliser des logiciels exercices et des applications pour proposer des exercices d'appropriation et de renforcement
- intégrer des outils Web 2.0 dans son cours
- gérer une plate-forme d'enseignement en ligne pour enrichir l'enseignement en présentiel
- avoir son propre espace numérique (blog, site web, LMS,...) avec son matériel/contenu éducatif.

EXEMPLE

L'enseignant propose aux étudiants soit une vidéo avec le contenu d'enseignement qu'il a enregistré lui-même pour son cours, soit une vidéo récupérée sur Internet (Youtube, DailyMotion, ...). De plus, il met à leur disposition les différents supports (un PowerPoint ou un PDF). Ensuite, il demande aux apprenants de déposer sur le forum de la plate-forme d'enseignement à distance leur avis, leurs commentaires, leurs suggestions et/ou leurs questions. Puis, l'enseignant, lors du cours à l'amphithéâtre (en cas d'une formation en présentiel) ou en classe numérique de téléconférence (au cas d'une formation à distance) peut leur présenter une carte conceptuelle avec tous les apports des étudiants dans le forum de façon à organiser un débat soit dans la classe traditionnelle soit dans la classe numérique.

QUOI

Le numérique est considéré comme un milieu où s'inscrivent des activités d'apprentissage de plus en plus authentiques. L'usage des outils technologiques se fait plus fréquemment et le recours au numérique est plus pertinent. L'intégration des TIC dépasse le stade d'un usage de ressources technologiques comme supplément des méthodes traditionnelles. Une place centrale est accordée à la création, à l'interaction et à l'apprentissage actif.

Enseigner en TIC
(Enseignement dans un environnement numérique)

Les savoirs et les compétences acquièrent une utilité personnelle, professionnelle et sociale.

OBJECTIFS

Dans le cadre de ce stade de formation, l'usager étudiant-futur enseignant, enseignant et formateur sont capables de mettre l'apprenant au centre de l'acte d'enseignement. Pour ce faire, ils recourent aux outils numériques pour

- planifier un cours en intégrant les outils technologiques les plus pertinents en fonction des objectifs d'enseignement
- proposer des modes d'évaluation alternatifs comme l'auto-

évaluation et/ou l'hétéro-évaluation par les pairs

- amener l'apprenant à participer à des pratiques sociales en ligne
- participer à des projets de télécollaboration avec d'autres établissements
- proposer des activités interactives qui exigent le recours à des outils de communication et de collaboration
- exploiter des applications Web 2.0 où l'apprenant interagit avec d'autres utilisateurs dans des environnements numériques authentiques
- profiter du web social dans un contexte éducatif qui favorise la création de communautés d'apprentissage.

EXEMPLE

L'enseignant propose aux étudiants de travailler en groupe (3 à 4 personnes) sur un sujet didactique pour co-écrire un texte ou co-élaborer une présentation en utilisant des outils de collaboration et de co-crédation de textes ou des présentations (Google Drive, PREZI, Framapad, ...). Le document des étudiants sera mis en ligne sur Wikipédia ou sur le wiki du module/de classe.

1.3.2. Du présentiel enrichi à la formation à distance en passant par la mixité de la formation

Dans le cadre de notre projet expérimental au DLLf nous avons eu recours à deux types de formation dont le déroulement ainsi que les dimensions didactiques et pédagogiques ont été analysées dans la deuxième partie de la présente recherche : formation en présentiel enrichi et formation à distance. En essayant de préciser les caractéristiques de ces deux types de formation nous pouvons constater qu'elles présentent, toutes les deux, des dimensions de mixité/d'hybridation plus ou moins importantes. D'une part, les étudiants qui ont suivi la formation en présentiel avaient également accès à des outils technologiques en ligne (le forum et le chat de la plateforme numérique *e-Class*, le wiki,...) ce qui leur permettait une communication en ligne –synchrone et/ou asynchrone–, avec leurs enseignants ou/et avec leurs pairs à plusieurs reprises. D'autre part, les étudiants qui ont suivi les cours à distance (des cours dispensés par visioconférence) avaient aussi la possibilité de consulter leurs

enseignants lors de leurs permanences dans les locaux du Département ou bien leurs camarades de classe lorsqu'ils les rencontraient aux cours des autres modules du cursus suivis en présentiel. Ces dimensions d'hybridation, dues à l'organisation des cours à la fois en présentiel et à distance, nous permettent de mettre en évidence certaines convergences et divergences entre les deux types de formations proposées tout en prenant en considération leurs différentes modalités d'organisation. En observant la typologie d'articulation des phases d'enseignement en présentiel et à distance proposée par R. Burton et *al.* (Tabl. 5), on peut constater que seul le premier type, celui d'enseignement en présentiel enrichi, figure parmi les types de dispositifs définis (6^e type) : nos cours en présentiel étaient consécutifs de manière traditionnelle mais enrichis d'un dispositif continu de cours et d'activités en ligne (via la plate-forme de formation *e-Class* et le wiki).

Tableau 5 : Types d'articulation des phases d'enseignement en présentiel et d'activités à distance²²⁸

P	D	Une organisation en 2 phases commençant par UNE phase d'enseignement en présence et se terminant par UNE phase d'activités à distance (P/D)						
D	P	Une organisation en 2 phases commençant par UNE phase d'activités à distance et se terminant par UNE phase d'enseignement en présence (D/P)						
P	D	P	Une organisation en 3 phases commençant et se terminant par une phase d'enseignement en présence (P/D/P)					
D	P	D	Une organisation en 3 phases commençant et se terminant par une phase d'activités à distance (D/P/D)					
P	D	P	D	P	D	P	D	Une succession de plusieurs petites phases (>3) d'enseignement en présence et d'activités à distance (P/D/P/D/P...)
P	P	P	P	D	Une succession de plusieurs phases d'enseignement en présence soutenues parallèlement par un dispositif continu d'activités à distance (D//P/P/P)			

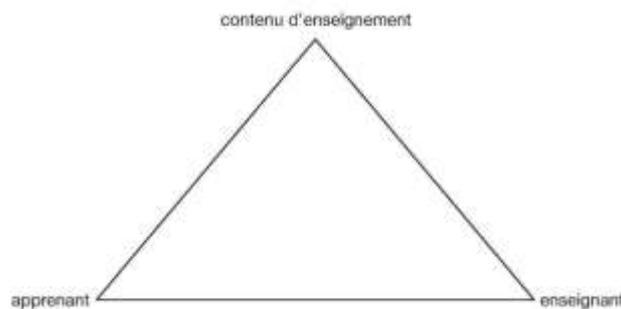
(R. Burton et al, 2011 : 91)

Le deuxième type de formation, de l'enseignement exclusivement à distance, ne figure guère aux 6 dispositifs proposés par la typologie ci-dessus. Cette absence pourrait être expliquée par le fait qu'en 2011, année de la publication de cet article, les formations dispensées exclusivement à distance n'étaient que peu développées

²²⁸ D = formation à distance, P = formation en présentiel.

faute de moyens de communication, de collaboration et d'interactions qui pourraient assurer un enseignement à distance efficace et de haute qualité. Aujourd'hui, les outils technologiques qui permettent la diffusion à distance, synchrone ou asynchrone, des contenus d'enseignement numériques ainsi que la communication en ligne sont beaucoup plus développés. C'est ce développement technologique qui a permis aux plus grandes universités du monde de proposer des MOOC²²⁹ ou des SPOC²³⁰ avec, dans certains cas, de centaines de milliers d'étudiants par cours. Personne ne peut désormais prétendre que la présence physique de l'enseignant et de l'apprenant est indispensable pour que le fameux triangle didactique (Fig. 3) puisse fonctionner.

Figure 3 : Le triangle didactique



Nous proposons donc un type supplémentaire (Tabl.6) qui pourrait compléter la typologie existante de dispositifs de formation par un dispositif mixte ou exclusivement à distance. Notre proposition prévoit une articulation par succession de plusieurs phases de formation à distance soutenues par un tutorat en présentiel et/ou à distance²³¹ en vue de soutenir individuellement ou collectivement les enseignements dispensés à distance :

²²⁹ Les MOOC (Massively Open Online Course) ou CLOM (cours en ligne ouverts à tous) en français s'appuient sur le concept d'une formation exclusivement à distance.

²³⁰ Les SPOC (Small Private Online Classes) est la nouvelle formule des MOOC réduits.

²³¹ Le choix du tutorat (en présentiel ou à distance) dépend des besoins de formation (théorique ou pratiques) mais aussi du contexte (étudiants qui ont des obligations professionnelles, qui n'habitent pas à proximité du campus universitaire etc.

Tableau 6 : Type d'articulation des phases d'enseignement à distance soutenus par tutorat (en présence ou à distance)

D		D		D		D		Une succession de plusieurs phases d'enseignement à distance soutenues parallèlement par un tutorat en présentiel et/ou à distance sur un environnement numérique de formation.
P et/ou D (Tutorat collectif et/ou individuel)								

Ce type de formation que nous proposons permet d'alterner des phases de présence et de distance même si nous sommes persuadé que l'avenir est « à la distance », à condition qu'une scénarisation de la formation efficace et bien structurée, qu'un tutorat systématique soit prévu et que chaque tuteur ait à sa responsabilité un nombre limité d'apprenants (maximum 30). En effet, grâce au numérique, une interactivité entre enseignant et apprenant et/ou entre apprenants eux-mêmes peut exister, sans contact physique. En fait, on ne peut plus confondre l'idée de la co-présence avec la notion de proximité car la situation de la *relation vivante* a fort évolué avec le développement du numérique. A la version traditionnelle du présentiel s'assimilent donc de nouvelles formules de communication et d'interaction à distance qui véhiculent l'idée d'une présence numérisée. Cette préférence pour une formation exclusivement à distance –pour laquelle nous optons même si nous reconnaissons la nécessité de la relation humaine dans l'enseignement– gagne du terrain ces dernières années car :

- l'absence du contact humain ne semble pas avoir, selon les résultats de notre recherche, des conséquences négatives quant aux performances des étudiants au moins au niveau de la formation universitaire ;
- les compétences techno-pédagogiques sont mieux développées chez les apprenants qui suivent une formation à distance car ils sont exposés à des modalités d'enseignement qu'ils seront appelés à reproduire une fois entrés dans la vie professionnelle ;
- la formation à distance permet une consultation des contenus didactiques indépendamment des facteurs spatio-temporels ;
- les étudiants qui suivent des cours à distance peuvent poursuivre leurs études selon leur propre rythme ;

- le travail à distance permet aux étudiants de développer leur compétence de s'auto-discipliner, compétence indispensable pour sa réussite professionnelle;
- la formation à distance favorise la mise en œuvre des méthodes d'enseignement actives et collaboratives ;
- des pratiques d'enseignement telles que la résolution des problèmes peut être favorisée dans les environnements numériques de formation à distance ;
- les dispositifs de formation à distance facilitent l'évaluation par projet, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

Dans le cadre de notre projet de recherche, et dans un contexte institutionnel qui ne favorisait pas la mise en place d'une formation à distance, nous avons tenté des projets innovants, estimons-nous, en intégrant des outils comme le wiki, outil de co-création du savoir collectif, la classe virtuelle par téléconférence, outil de communication synchrone et de collaboration, les outils d'interaction sur la plateforme d'apprentissage en ligne *e-Class*. Nous avons toutefois reproduit des pratiques et des principes de cours traditionnels : présentations du contenu magistrales, lectures individuelles, consultations des documents prédéfinis par les enseignants, questionnaires à items clos. En effet, nous avons essayé de proposer des environnements d'apprentissage plus créatifs, participatifs et interactifs dans des univers virtuels mais pour cela il fallait

- que le contexte institutionnel soit favorable et soutienne les initiatives prises par la responsable des modules en ligne ;
- que le service technologique du DLLf soit en collaboration étroite avec les concepteurs et enseignants pour satisfaire en amont et en aval leurs besoins en matière d'outils technologiques ;
- des tuteurs disponibles et formés par la responsable des modules soient impliqués au projet et puissent soutenir les étudiants dans leur parcours.

1.3.3. Planification de la formation dans un environnement en ligne

L'expérience acquise dans le cadre de la présente recherche-action nous permet de proposer un modèle d'organisation des enseignements hybrides ou exclusivement à distance sans toutefois ignorer que certains paramètres du contexte de formation (discipline, expérience des tuteurs, des enseignants et des concepteurs des cours, outils technologiques à la disposition des acteurs de formation etc.) peuvent jouer un rôle décisif au point d'imposer la mise en œuvre de modalités différentes. Notre proposition ambitionne d'être une source d'inspiration et de réflexion pour les enseignants qui aimeraient se lancer dans une expérience de formation en ligne. Les éléments présentés ci-dessous peuvent constituer en même temps les titres du menu d'une plate-forme d'enseignement numérique ou les rubriques de la page d'accueil de la page web du module proposé en ligne.

➤ **Présentation/Description du cours**²³²

L'étudiant peut trouver dans la page d'accueil du module de la plate-forme numérique les éléments de base qui font partie du module proposé ainsi qu'une brève description :

- **Identification du module**
 - Intitulé du cours ;
 - Noms des enseignants et des tuteurs, leurs coordonnées et disponibilités ;
 - Durée des cours et programme par semaine ;
 - Mode d'enseignement (en présence, à distance, mixte).
- **Brève description du module**
 - Description du cours (compétences visées, approches didactiques et pédagogiques adoptées, modalités d'encadrement etc.) ;
 - Contenus et activités pour chaque module ;
 - Évaluations (évaluation sommative, évaluation finale, devoirs, quiz, mode de travail, pondération,...).

²³² A la fin de cette page on peut proposer un questionnaire en ligne sur les points principaux du module.

➤ **Présentation des objectifs à atteindre**

Dans cette rubrique l'étudiant peut trouver toute information sur les connaissances (déclaratives et/ou procédurales) à acquérir et les compétences à développer (habiletés stratégiques, compétences transversales, professionnelles, ...) et les tâches qu'on lui demandera de réaliser (scénario pédagogique à réaliser, matériel didactique à élaborer, résolution de problèmes, projets à mener, ...).

Ces objectifs doivent être précis et en accord avec les contenus du cours. Il serait préférable que la répartition des objectifs et des tâches suive la répartition des cours en séquences (p.ex. un objectif par semaine, deux ou trois objectifs par mois, une micro-tâche par semaine ou une macro-tâche par mois etc.).

➤ **Évaluation des apprentissages**

- Les types et les modes d'évaluation proposés doivent être
 - annoncés au début du cours (dans la page d'accueil) ;
 - cohérents avec les méthodes d'enseignement (présentées dans la page d'accueil) et
 - variés (questionnaires/tests en ligne (QCM), rédaction des textes collaboratifs, projets de co-construction d'une page web, recherches etc.) ;
- Les critères d'évaluation doivent être clairement présentés donc connus en amont par les utilisateurs apprenants/étudiants ;
- Les consignes de chaque épreuve d'évaluation doivent être clairement et explicitement exprimées (cf. opérationnalisation de la consigne) ;
- Dans le cas de l'évaluation formative l'enseignant ou le tuteur doit fournir aux étudiants des commentaires qui visent à les aider à améliorer leurs performances ;
- Dans le cas des questionnaires en ligne (QCM) à items clos, prévoir la rétroaction pour chaque mauvaise réponse ;

- Favoriser des activités collaboratives en utilisant des outils technologiques appropriés (p.ex. wiki, forum, chat, services/plates-formes en ligne de co-écriture des textes, d'élaboration collaborative de cartes conceptuelles,...)
- Recourir à l'héro-évaluation par les pairs dans le cas d'activités collaboratives²³³;
- Désigner les formats des fichiers acceptés et préciser dans les consignes la date limite pour la remise de travaux.

➤ **Ressources pédagogiques**

Dans cette rubrique, doivent être présentées, de manière cohérente²³⁴, toutes les ressources du module. Une présentation par semaine²³⁵, par rencontre en ligne, par section, séance ou unité serait préférable car elle aiderait les étudiants qui suivent les cours à distance à se repérer plus facilement dans la masse d'informations en cas d'absence. Pour chaque document écrit, sonore ou visuel, l'enseignant ou le tuteur, doit expliquer ce à quoi il servira aux apprenants et comment l'utiliser. Il serait préférable que la présentation des ressources soit identique pour chaque semaine. On pourrait par exemple prévoir pour chaque module,

- une vidéo avec une brève présentation des objectifs du module ;
- un document PDF avec les contenus du module ;
- des activités à réaliser ;
- des liens externes avec des ressources supplémentaires ;
- un quiz sur le contenu du module ;
- un forum de discussion sur une question précise.

De plus, l'enseignant ou le tuteur peut indiquer les ressources pédagogiques obligatoires et optionnelles. Cette distinction doit être claire pour l'apprenant-utilisateur de la plate-forme.

²³³ Cette fonctionnalité prévue dans beaucoup de plates-formes d'enseignement à distance devrait être offerte par *e-Class* aussi.

²³⁴ Souvent, un module comporte 13 cours, qui peuvent être regroupés (en semaines, en séances, en unités,...) pour former des ensembles cohérents.

²³⁵ Fonctionnalité offerte par la plate-forme numérique d'enseignement *Moodle* mais non par *e-Class*.

Enfin, des ressources dites *de liaison* peuvent être proposées dans le but de la meilleure préparation des apprenants pour les cours suivant²³⁶.

➤ **Activités d'enseignement/apprentissage**

Dans cette rubrique, l'utilisateur peut trouver les activités d'enseignement/apprentissage qui doivent correspondre aux objectifs du module et plus précisément aux objectifs de la séquence (semaine, section, unité,...) à laquelle correspondent les activités. Il est préférable que les activités proposées soient :

- motivantes ;
- individuelles et collaboratives en alternance ;
- interactives ;
- variées ;
- ouvertes pour favoriser la créativité de l'apprenant.

➤ **Outils technologiques intégrés dans la plate-forme numérique**

Contrairement à ce que nous avons été obligé de faire dans le cadre de notre projet expérimental –faute d'outils technologiques dans la plate-forme numérique *e-Class*²³⁷ à l'époque– les outils technologiques utilisés pour un enseignement en ligne doivent être intégrés dans le même environnement numérique de façon à créer un portail de l'université qui ressemble à un « écosystème » d'apprentissage en ligne. Cet « écosystème », unique pour toutes les applications numériques mises à disposition des enseignants et des apprenants, représenterait, contrairement à des outils externes, les avantages suivants :

- la confidentialité des données personnelles, tant des enseignants que des étudiants, serait préservée ;
- les accès seraient limités aux personnes autorisées (sur inscription ou à la suite d'une invitation par l'enseignant) ;

²³⁶ Cette liaison avec le cours suivant est indispensable dans le cadre d'un enseignement inversé.

²³⁷ Nous rappelons que le wiki utilisé était une application externe (*PBworks*) car *e-Class* n'avait pas encore intégré un outil de création de pages wiki. De même, pour la téléconférence nous avons utilisé la plate-forme *WizIQ*, l'outil *BigBlueButton* ne faisant pas encore partie de la plate-forme numérique du DLLf.

- l'environnement numérique serait sécuritaire : les informations appartiendraient à l'université et une sauvegarde de données serait effectuée régulièrement ;
- les différents outils, même intégrés par d'autres services numériques, seraient interconnectés (p. ex. un seule code d'identification serait nécessaire) ;
- l'environnement numérique personnalisé pourrait servir de *portfolio* pour l'apprenant car il y aurait toutes les traces de son parcours éducatif ;
- les services de soutien technique de l'Université pourrait être contactés en cas de problème technique ;
- cet « écosystème » numérique d'apprentissage, s'il était développé par les instances universitaires, serait constamment amélioré ;
- les étudiants se familiariseraient avec un seul outil qu'ils utiliseraient tout au long de leurs cursus ; il ne serait donc pas nécessaire de leur faire apprendre chaque fois l'usage de nouveaux outils technologiques.

CHAPITRE 2 : Création d'un « écosystème » d'enseignement/apprentissage numérique et personnel

Ce chapitre sera consacré à une proposition aussi précise que possible concernant les outils numériques qui devront, selon nous, compléter la plate-forme d'apprentissage en ligne *e-Class* en vue de création d'un environnement d'apprentissage numérique personnel, évolutif, simple et participatif. L'enrichissement de l'environnement numérique d'enseignement/apprentissage doit d'une part répondre aux nouveaux modes de la diffusion de l'information et du partage du savoir et d'autre part respecter les principes de l'apprentissage actif, participatif, réflexif et créatif.

2.1. Personnalisation, interconnexion et interopérabilité des outils numériques utilisés à des fins éducatives

Dans la deuxième partie nous avons présenté les différentes fonctionnalités de la plate-forme numérique du DLLf *e-Class* qui, ces dernières années, ont été enrichies en offrant plus de potentialités aux utilisateurs. Or nous avons en même temps constaté que la plupart des enseignants du supérieur n'exploitent qu'un petit nombre de ces fonctionnalités. Il s'agit des usages traditionnels basés sur la retransmission du savoir (dépôt de documents, d'informations relatives aux contenus et à l'organisation,...), tandis que les autres fonctionnalités et usages à caractère plus interactif (forum, chat, quiz, wiki, téléconférence) ont été marginales. Ce constat consolide la conception que la présence de la technologie est insuffisante lorsqu'on parle d'une intégration pédagogique des TIC : les enseignants connaissent les outils de la plate-forme, sont capables de les utiliser mais ils ne sont pas convaincus de leur plus-value et ils doutent de la possibilité de les exploiter à des fins pédagogiques.

Or, comme nous avons pu constater au terme de cette expérience, suivant les résultats de nos recherches (quantitative et qualitative), l'impact de l'utilisation des outils dits participatifs et interactifs chez les étudiants s'est révélé très positif. Les

deux outils numériques exploités dans nos enseignements, le wiki²³⁸ et la téléconférence²³⁹, outils fort intégratifs et interactifs, n'étaient pas intégrés dans la plate-forme d'apprentissage en ligne du DLLf ou n'offraient que peu de fonctionnalités. D'où notre conviction qu'un « écosystème » numérique d'apprentissage simple, intuitif, ouvert et participatif favoriserait l'usage de la plate-forme de formation à des fins éducatives et contribuerait au développement d'aptitudes professionnelles chez les étudiants-futurs enseignants. Par « écosystème » numérique, nous entendons l'ensemble des outils technologiques dont dispose une institution, dans notre cas l'université.

Dans les lignes qui suivent nous allons essayer de proposer un répertoire d'outils technologiques ouverts et performants or gratuits qui devraient constituer cet « écosystème » numérique d'apprentissage, personnalisé et évolutif, qui peut remplacer la plate-forme numérique d'un LMS ou y être lié pour former un seul environnement d'enseignement/apprentissage. Ces outils numériques peuvent et doivent être interconnectés pour former un seul environnement numérique de travail qui pourrait être utilisé par des acteurs de l'enseignement supérieur mais aussi –et pourquoi pas– du secondaire. Cet environnement numérique d'apprentissage unifié pourrait constituer un ensemble, un écosystème numérique personnalisé, qui ressemblerait à un espace personnel d'un réseau social. Ce dispositif pourrait prendre une dynamique importante au niveau national à condition que les frontières entre degrés d'enseignement, entre disciplines, entre établissements, soient brisées²⁴⁰ et que cet écosystème numérique suive l'apprenant tout au long de son enseignement et de sa formation.

²³⁸ Pour ce qui est de wiki, les fonctionnalités de l'outil intégré sur la plate-forme étaient, et le sont toujours, peu développées si on la compare à des plate-formes, mêmes gratuites, destinées exclusivement à la création de pages wiki.

²³⁹ Pour le cas de la téléconférence, l'outil technologique est désormais offert par le service technologique de l'Université d'Athènes (via *BigBlueButton*) mais son usage reste marginalisé car très compliqué surtout concernant la programmation des cours et l'invitation des participants dont le nombre ne devrait pas dépasser les 30 entrées.

²⁴⁰ Actuellement, une plate-forme LMS *Moodle* est proposée par le Ministère dans l'enseignement secondaire tandis que pour l'enseignement supérieur c'est plutôt la plate-forme e-Class qui est préférée (Université d'Athènes, Université de Thessalie etc.).

2.2. Structure de l'« écosystème » numérique personnel d'apprentissage

L'expérience acquise à l'issue du projet que nous avons mis en place dans le DLLF, en relation avec l'évolution de la technologie et des approches techno-pédagogiques sur laquelle nous nous sommes appuyé²⁴¹, nous permet de nous prononcer sur la nécessité de modifier complètement et d'enrichir par un ensemble d'outils numériques qui permette de constituer ce qu'on appelle « écosystème » numérique d'enseignement/apprentissage l'environnement institutionnel d'enseignement en ligne (*e-Class*), outil technologique utilisé dans tous les départements de l'université d'Athènes. Cet ensemble ne devrait plus être structuré de façon linéaire (comme c'est le cas de la plate-forme *e-Class*) ; il devrait être ouvert et modifiable de manière à permettre à l'utilisateur (enseignant et/ou apprenant) de le personnaliser en modifiant sa structure, ses outils intégrés, ses contenus. Il serait donc envisageable que l'environnement numérique institutionnel (*e-Class* modifié ou un autre système de gestion de contenu numérique) soit complémentaire des outils numériques personnels d'enseignement/apprentissage. En effet, ce type d'organisation de l'environnement numérique permettrait une interconnexion des différents services interopérables à identifiant unique. Cette interopéralisation permettrait la liaison numérique de la plate-forme d'apprentissage en ligne (LMS) avec d'autres outils numériques comme par exemple le compte *Facebook* ou *Twitter* de l'utilisateur, ses cartes conceptuelles créées avec *Popplet*²⁴², ses tableaux d'affichage numériques en ligne sur *Padlet*²⁴³, ses favoris gérés sur *Diigo*²⁴⁴ ou son profil professionnel sur *LinkedIn*²⁴⁵.

Cet ensemble numérique pourrait avoir une interface simple et amicale pour les usagers tels que nous les présentons dans les deux exemples qui suivent (Fig. 4 et Fig. 5). Or, vu qu'il doit être ouvert, dynamique et personnalisable, l'utilisateur aurait la

²⁴¹ Voir ch. 1.

²⁴² Application de création collaborative des cartes heuristiques/mentales.

²⁴³ Application *Web 2.0* qui permet la co-création d'un « mur numérique et interactif » qui rassemble des informations sous tous les formats numériques (texte, image, son, vidéos,...).

²⁴⁴ *Diigo* permet de classer/d'indexer ses favoris et d'accéder à ceux des autres utilisateurs. Il permet, en plus, de créer des bibliothèques collectives en ligne et de commenter les ressources proposées par les autres utilisateurs.

²⁴⁵ Le réseau social professionnel le plus répandu.

possibilité de modifier l'interface, sa structure et les applications numériques qui y seront intégrées. Ainsi, l'enseignant et/ou l'étudiant pourra placer sur la première page d'accueil les logiciels, les services, ses ressources en ligne et les applications préférées ou utilisées le plus souvent.

Figure 4 : 1^{er} exemple d'Interface de l'écosystème numérique d'enseignement/apprentissage

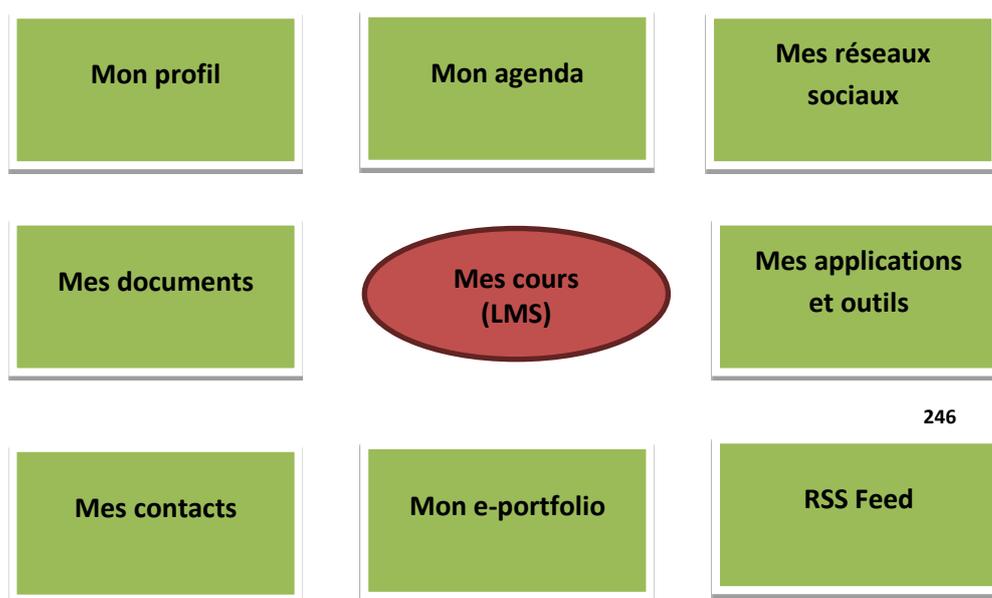


Figure 5 : 2^e exemple d'Interface de l'écosystème numérique d'enseignement/apprentissage



²⁴⁶ *RSS Feed* est un service en ligne qui permet de recevoir les dernières mises à jour de ses sites préférés - sur inscription gratuite - sans être obligés d'aller consulter ses pages web. Il s'agit d'une application de veille, un système de collecte et de traitement des informations sur un sujet précis.

Cet espace numérique personnel serait accessible sur différents supports technologiques (ordinateur, tablette, Smartphones etc.). Il faut également signaler que chaque usager pourrait inviter d'autres membres à avoir accès à ses outils et ressources tout en indiquant quel est le niveau d'accessibilité pour chacun d'entre eux. Par exemple, certains usagers (les enseignants) pourraient modifier tous les documents écrits, ceux écrits par d'autres usagers (les étudiants) inclure, laisser ou supprimer des commentaires, inviter d'autres usagers et régler leur niveau d'accessibilité ; d'autres (les étudiants) ne pourraient qu'ajouter des ressources, déposer des commentaires mais sans droit de suppression ; d'autres (les invités) ne pourraient que lire les documents et les commentaires mais sans pouvoir rien ajouter ou écrire.

Cette conception d'un environnement numérique d'apprentissage structuré mais en même temps ouvert, modifiable et personnalisé repose d'une part sur les conceptions didactiques et pédagogiques influencées par le courant socioconstructiviste et d'autre part sur une approche techno-pédagogique pour les TIC en éducation.

L'environnement numérique que nous proposons aurait comme principales caractéristiques techniques, didactiques et pédagogiques les composantes suivantes :

- l'interface serait modulable donc personnalisable et chaque étudiant pourrait la modifier selon ses besoins ;
- la participation active des étudiants serait favorisée par la mise à leur disposition d'outils de communication avec leur enseignant ou les autres étudiants synchrones et asynchrones ;
- toutes les ressources d'enseignement/apprentissage seraient sous forme multimédia par une numérisation automatique et immédiate ;
- l'apprenant pourrait interagir sur les contenus en les modifiant, en postant un commentaire, en les annotant, etc. ;
- des outils de collaboration et de co-création seraient mis à la disposition des étudiants qui pourraient les utiliser en groupe ;

- les étudiants pourraient évaluer les travaux de leurs camarades tout en postant des annotations et commentaires concernant leur évaluation ;
- le recours aux ressources externes serait indexé, mis à jour et favorisé.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE III

Dans cette partie, nous avons essayé de formuler des propositions pour une exploitation efficace et pertinente des TIC en éducation en nous appuyant sur notre expérience vécue durant le projet expérimental de la formation en didactique au DLLf. Nous avons essayé de prendre également en considération

- le contexte de l'enseignement scolaire et universitaire dans notre pays ;
- l'évolution de la technologie de ces dernières années qui nous transforme des consommateurs passifs à des co-créateurs de l'information et du savoir collectif ;
- les approches techno-pédagogiques de l'intégration efficace et pertinente des TIC dans l'éducation qui nous appellent à une exploitation « anthropologique » des outils numériques ;
- la nécessité de réforme des politiques éducatives et d'actualisation des formations initiale et continue des enseignants à l'ère numérique ;
- la redéfinition imposée des notions du temps et de l'espace de l'acte d'enseigner et d'apprendre suite à la modification sensible des repères spatiotemporels traditionnels en raison du numérique.

Après avoir souligné la nécessité de rénovation des programmes de formation initiale et continue des enseignants en Grèce en matière d'intégration des TICE par la mise en place d'initiatives et d'actions concrètes, nous avons souligné le rôle d'une approche techno-pédagogique à la place d'une approche technocentrique. Cette approche, qui a en principe guidé nos propositions pour être centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, devrait, selon nous, être adoptée par le Ministère hellénique de l'éducation nationale si l'on veut que le profil de l'enseignant du XXI^e siècle corresponde à l'évolution des exigences et des besoins de la société marquée par le numérique. Nous avons ainsi conçu une schématisation de l'intégration des outils numériques dans la formation des (futurs) enseignants comme suit :

- formation « aux TIC » : les TIC sont considérés comme un objet d'apprentissage et la formation consiste à faire apprendre aux (futurs) enseignants comment utiliser les outils technologiques (p. ex. maîtriser le fonctionnement d'un logiciel de traitement du son) ;
- formation « avec les TIC » : les outils technologiques sont considérés comme des moyens d'apprentissage et la formation consiste à l'exploitation des TIC à des fins didactiques (p.ex. apprendre à créer un blog et à mettre en ligne du contenu didactique que l'on veut diffuser) ;
- formation « dans les TIC » : une partie de la formation a lieu dans un environnement numérique (p.ex. une visioconférence, un wiki, un chat,...) de façon synchrone ou asynchrone et les TIC sont considérées comme un milieu où l'acte de l'apprentissage se réalise en mode individuel ou collectif.

Dans le but de schématiser le cadre théorique susceptible d'accompagner toute planification d'un programme de formation des enseignants en didactique par recours aux outils numériques, nous avons envisagé l'évolution d'intégration des TIC dans l'enseignement sur la base de différents niveaux d'usage : on commence, à un faible niveau, par la consommation passive des informations et on aboutit à la co-création participative du savoir qui exige un raisonnement de haut niveau, en passant par des niveaux intermédiaires (consommation interactive, création du contenu, co-création du contenu). C'est d'ailleurs dans une telle optique que nous avons recouru aux outils numériques plutôt intégratifs, participatifs et créatifs (téléconférence, outils de travail interactifs et communicatifs de *e-Class*, wiki) dans le cadre de notre projet expérimental. Par exemple, pour ce qui est du devoir wiki, nous avons demandé aux étudiants de chercher, d'analyser et de synthétiser des informations sur la didactique mais aussi de communiquer, de commenter et d'hétéro-évaluer les contributions de leurs camarades. Et tout cela dans le but de co-développer une page web wiki dans le domaine de la didactique des langues. Or, malgré les résultats positifs du projet entrepris et la réaction très satisfaisants des étudiants à l'égard de l'intégration des TIC dans leur formation, nous avons rencontré des difficultés d'ordre institutionnel (contexte peu favorable –plutôt agressif–, manque de soutien financier, ressources humaines insuffisantes pour soutenir l'accompagnement des étudiants),

d'ordre pédagogique (contraintes qui nous ont obligé de reproduire des pratiques d'enseignement traditionnelles, exploitation insuffisante des outils communicatifs de *e-Class*) et d'ordre technologique (collaboration insuffisante entre les services pédagogiques et les services technologiques universitaires). Ce genre de difficultés nous a amené à formuler des propositions :

- Au niveau institutionnel
 - réactualisation des Programmes d'Études par la mise en place d'un projet d'intégration des TIC,
 - financement des infrastructures et équipements liés aux TIC dans tous les établissements,
 - introduction et généralisation des modules, ouverts et massifs, disponibles en ligne,
 - création d'un réseau national d'experts dans le domaine des TIC.

- Au niveau pédagogique
 - formation des enseignants universitaires sur l'intégration des TICE par des experts internationaux,
 - formation initiale et continue sur l'intégration des TICE assurée par des experts universitaires grecs et destinée aux enseignants du primaire et du secondaire.

- Au niveau technologique
 - création d'un « écosystème » d'environnement d'apprentissage institutionnel, unifié et personnalisable à interface simple proposant des services interconnectés et interopérables –éventuellement avec une plateforme d'enseignement en ligne comme *e-Class*– et à identifiant unique. Nous avons même essayé de proposer, à titre d'exemple, l'interface que pourrait avoir un tel ensemble numérique dont la structure et les composantes (page d'accueil, services, ressources, applications,...) seraient choisies par l'utilisateur (enseignant, formateur, apprenant, étudiant, enseignant).

Persuadé que l'avenir de la formation des adultes est « au distantiel » synchrone et asynchrone et que les établissements grecs du supérieur doivent s'adapter à l'ère numérique et aux nouveaux besoins de la société, nous avons opté pour une formation mixte ou exclusivement à distance. Sans toutefois ignorer que le contexte socioculturel grec est peu favorable à l'existence des formations bimodales²⁴⁷, pratique adoptée de plus en plus par les universités dans le monde entier grâce surtout à l'évolution des connexions à haut débit. Nous avons donc essayé de formuler une modélisation concrète des étapes successives des enseignements d'un module dispensé en ligne, soutenus parallèlement par un tutorat en présentiel ou à distance assuré par un environnement numérique de formation. Cette proposition a été complétée par la présentation d'une fiche descriptive d'organisation d'un tel module, étant proposé en formation mixte ou exclusivement à distance, sur la base de description des points suivants :

- Présentation/Description du module
 - Identité/Plan du module
 - Brève description du module
- Présentation des objectifs à atteindre
- Évaluation des apprentissages
- Ressources pédagogiques
- Activités de classe/d'enseignement/apprentissage
- Outils technologiques intégrés dans la plate-forme numérique.

Tout effort d'intégration du numérique dans l'éducation passe, estimons-nous, par une formation initiale qui met l'étudiant-futur enseignant dans une position d'alternance entre le rôle d'apprenant et celui d'enseignant. Cette formation par alternance est toutefois difficilement réalisable car une telle tâche exige une réorganisation du système de formation, de recrutement et d'(auto)évaluation continue des enseignants dans le système éducatif grec. L'intégration donc des étudiants-futurs enseignants dans des environnements éducatifs et numériques tels

²⁴⁷ Coexistence de dispositifs d'enseignement (présentiels et à distance) parallèles au sein d'un même établissement.

que nous avons essayé de mettre en place pour les modules de didactique au DLLf, peut, entre autres, leur servir de modèle dans leurs futures classes. En effet, nous aimerions espérer que leur expérience d'exploitation des TIC à des fins éducatives pourrait s'avérer susceptible de développer chez eux une attitude favorable à l'égard des TIC en leur permettant également d'avoir une réflexion critique quant aux méthodes de leur application dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il reste aux décideurs à systématiser l'intégration des outils numériques dans la formation en didactique et relier ces formations avec les établissements scolaires pour que les étudiants-futurs enseignants puissent s'expérimenter en exploitant tous ces outils numériques dans un environnement authentique d'une classe de FLE au sein d'un établissement scolaire.

Pour conclure, nous répéterons nos convictions que la question principale ne doit pas se poser sur les outils mais sur ce qu'on peut faire avec et qu'il y a encore beaucoup à faire avant que les TIC deviennent pour les (futurs) enseignants de vrais partenaires pédagogiques. Ce qui importe n'est plus la formation techn(olog)ique mais une nouvelle pédagogie, pour ne pas dire une *nouvelle dialectique* entre les acteurs principaux de l'acte d'enseignement/apprentissage comme le souligne le philosophe Bernard Stiegler lors d'un entretien accordé à la revue *Mediadoc*²⁴⁸ :

Sur les technologies numériques, les jeunes en savent souvent plus que nous, cela fait partie de la structure même de ces technologies, il faut l'accepter et même s'en réjouir. Cela veut dire qu'il faut inventer une nouvelle dialectique au sens de Platon : quand l'élève se pose une question, cela nourrit le maître et le fait réfléchir. La dialectique, c'est très participatif : c'est la base même du dia-logue. Le cours doit intégrer cet espace dia-logique. A l'époque où les technologies du *web 2* et du collaboratif se développent, il faut en tenir le plus grand compte. Les technologies collaboratives sont des hypomnémata dialogiques. Si j'étais professeur de collège, j'essaierais de créer un réseau social de ma classe, par exemple. Pour cela il faudrait créer des cours spécialisés, mais qu'il faudrait d'abord dispenser aux enseignants eux-mêmes.

(2009 : 7)

²⁴⁸ Entretien mené par Ivana Ballarini-Santonocito et Alexandre Serres, *Mediadoc* (avril), n° 2, disponible sur le web <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00631530>>.

CONCLUSION GÉNÉRALE

11192 connexions individuelles et 354 heures passées sur la plate-forme *e-Class*²⁴⁹ pour gérer les modules de didactique et de TICE durant l'année universitaire de mon détachement au DLLf.

Plus de 800 messages électroniques envoyés et presque 1300 messages reçus pour communiquer avec les étudiants.

Plus de 1500 messages instantanés échangés avec les étudiants sur *MSN* pour leur encadrement avant la passation des épreuves finales.

180 heures de connexion sur la plate-forme de visioconférence pour assurer les cours à distance.

620 connexions sur le site de wiki pour gérer son contenu...

Et tout cela sans compter le temps consacré à la préparation du contenu numérisé²⁵⁰ qui devait être chargé et disponible sur *e-Class*, la plate-forme de téléconférence et le site web wiki en vue du travail exigé des étudiants.

Voilà le bilan d'un projet expérimental exigeant un travail de longue haleine, piloté par la responsable des modules de formation en didactique, la professeure A. Proscolli, avec qui nous avons vécu une expérience professionnelle mémorable, aussi enrichissante que fructueuse, qui nous a permis d'exprimer et de mettre en œuvre et à l'épreuve notre passion pour notre travail. Pour mener à bien notre projet d'innovation, il nous a fallu travailler longuement et copieusement pour assumer beaucoup de rôles à la fois : celui de concepteur pédagogique du projet, d'enseignant, de tuteur et facilitateur, de développeur de matériel numérisé, d'administrateur de sites Internet, de créateurs multimédia...

L'essoufflement provoqué par les difficultés de ce travail ont été récompensées par les réactions et commentaires des étudiants ont été une consolation pour que

²⁴⁹ Données chiffrées fournies par le service universitaire chargé de la gestion administrative de la plate-forme *e-Class*.

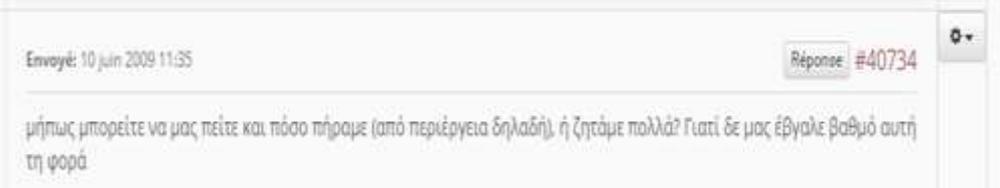
²⁵⁰ Élaborer un programme d'apprentissage numérique nécessite plus de temps que préparer un cours de formation traditionnel.

nous puissions mener jusqu'au bout ce projet innovant et original, sans tenir compte ni des heures, ni du stress de gestion des outils et plate-formes numériques.

Nous avons puisé notre force dans les nombreux commentaires positifs et les réactions des étudiants qui avaient conscience des changements survenus tant dans le mode d'accès au matériel didactique des modules que dans la procédure de participation et d'implication dans leurs apprentissages. Nous n'oublierons jamais l'étudiante qui, en dehors de l'amphithéâtre du quatrième étage où avaient lieu les cours magistraux, nous dit : « Madame, Monsieur, hier, j'ai décrit à des amis la façon dont nous faisons les cours de Didactique, en présentiel et à distance, et ils ont dit qu'ils pariaient que ce cours devait être enseigné en collaboration avec une université étrangère dans le cadre d'un programme européen. Ils ne pouvaient pas croire que cela puisse avoir lieu dans une université grecque sans la contribution d'experts étrangers. Figurez-vous que, parmi ces amis, certains sont étudiants dans des facultés d'informatique, à l'École polytechnique, etc. »

Nous n'allons jamais oublier les échanges avec les étudiants au forum de *e-Class*, même après minuit et souvent dans une ambiance conviviale, avant ou après l'annonce de leurs résultats de notation aux *Tests en ligne* qui voulaient nous nous faire part de leurs réactions qui consistaient à

- exprimer leur angoisse par rapport aux résultats :



Envoyé: 10 juin 2009 11:35 Réponse #40734

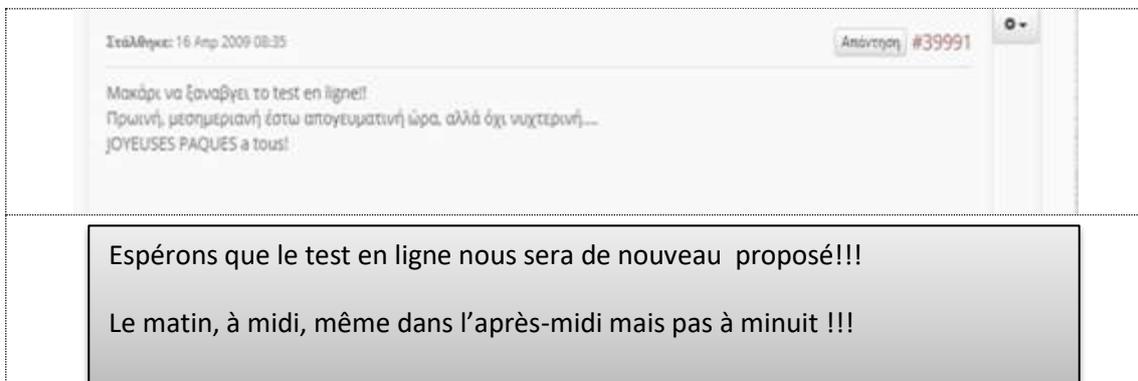
μήπως μπορείτε να μας πείτε και πόσο πήραμε (από περιέργεια δηλαδή), ή ζητάμε πολλά? Γιατί δε μας έβγαλε βαθμό αυτή τη φορά

Pourriez-vous nous faire connaître notre note ? (c'est juste par curiosité, quoi). Serions-nous trop exigeants ? C'est parce que cette fois il n'y avait pas de note à la fin du test.

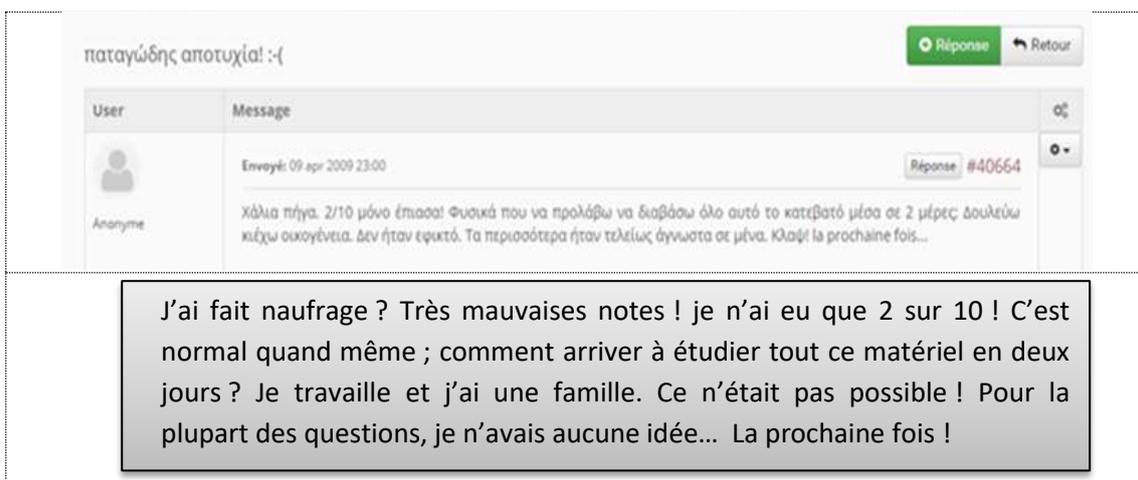
- commenter les résultats :



- regretter d'avoir raté un test à cause de l'heure de passation :



- expliquer la raison de leurs mauvais résultats de notation :



Nous n'allons jamais oublier les messages instantanés échangés au chat de la plateforme de visioconférence pour :

- se saluer avant le début du cours même après des efforts de connexion :

<p>Vxxxxxx_Mariam :bonsoir ELISAVET_Axxxx :allo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Alexia_Cxxxxxxx :bonsoir ELISAVET_Axxxx :))))))))) Maria_Sxxxxxx :bonsoir! kkaxxxxx :bonsoir ATHANASIA_Mxxxxxxx : enfin je suis heurese constantina_sxxxx : BONSOIR!!!!!!!!!! Stelios_Markantonakis(Teacher) : Bonsoir!!! ATHANASIA_Mxxxxxxx : bonsoir a tous ELISAVET_Axxxx : bonsoir! meta apo 40 kummata!!!!!! Katerina_Dxxxxxxx : bonsoir!!! Kirki_Kxxxxxxx : bonsoir Stavroula_Pxxxxxx : bonsoir! Argyro_Proscolli (Teacher): Bonsoir!!! [...]</p>	<p>(expression figée pour exprimer les difficultés rencontrées à se connecter à la plate-forme de visioconférence)</p>
--	--

- échanger des renseignements sur le matériel à étudier :

<p>[...] Georgia_Ixxxxx :teleia!menei na ta poume apo konta Axxxxx_Ioanna :ok!θα κανονισουμε! Georgia_Ixxxxx :geia xrysa! xrysa_pxxxxxxxx :mhpws kserete thn ylh apo to biblio? Axxxxx_Ioanna :κεφαλαια 3 5 7 απο το βιβλιο του ce xrysa_pxxxxxxxx :apo to kainourgio?kati apo to palio exoume? Axxxxx_Ioanna :to kainoyrio den to exo k den xero Axxxxx_Ioanna :oute to palio exo xrysa_pxxxxxxxx :kai egw pou ta exw ti katalaba?thn ylh den thn exw...xaxaxa [...]</p>	<p>[...] Parfait! Il ne reste que voir ça de près D'accord ! On en va régler ça ! Salut Chryssa ! Est-ce que vous connaissez les contenus du manuel à étudier ? Les chapitres 3 5 7 dans le manuel de ce Du nouveau manuel ? Y aurait-il quelque chose de l'ancien manuel ? Je n'ai pas le nouveau manuel et je n'en ai aucune idée Je n'ai l'ancien non plus Et moi j'ai beau avoir les deux, rien à faire. Je ne connais pas la matière à étudier... hi hi hi [...]</p>
--	---

- signaler un problème technique, le plus souvent de réception auditive :

...
eirini_Kxxxxxxx :oui
eftychia_vxxxxxxx :non moi
HARIKLEIA_Dxxxxx :echo
Stavroula_Pxxxxxx :echo
oxxxxx_katerina :je n'ecoute rien
Eleni_Rxxxxx :echooo
MARY_Mxxxxxx :je ne comprends rien
oxxxxxx_katerina :je ne comprend rien~
DIMITRA :on n enetnd pas
Vasiliki_Lxxxxxx :MOI AUSSI
Pxxxxxxx_Panagiota :echooo
eirini_kxxxxxxx :je ne comprends rien
eirini_Kxxxxxxx :echoooooooooo
...

Nous n’allons jamais oublier les *e-mails* que nous avons reçus de la part des étudiants qui suivaient les cours à distance pour :

- demander de s’y inscrire en évoquant les raisons de leur motivation :

	<p>Επισημαίνω ότι έχω ένα σοβαρό πρόβλημα και μου είναι πολύ εύκολη η αποχώρησή μου και να γίνω στο πανεπιστήμιο γιατί έχω ένα σπίτι στην Αθήνα και είναι για τη στιγμή που είπα να πάω στο πανεπιστήμιο επειδή αντιστοιχεί περισσότερο για την παρακολούθηση των μαθημάτων στην Αθήνα. Η εναλλακτική λύση είναι να μην έρθω να παρακολουθήσω μαθήματα στην Αθήνα και να παρακολουθήσω τα μαθήματα με τη βοήθεια της τηλεόρασης.</p> <p>Ευχαριστώ πολύ για την απάντησή σας και την πρόταση που μου έχετε κάνει να παρακολουθήσω μαθήματα στην Αθήνα με τη βοήθεια της τηλεόρασης. Θα είμαι πολύ ευγνώμων αν μου προσέχετε το δικαίωμα της τηλεόρασης.</p>
<p><i>Je suis marié, avec deux enfants mineurs et j’habite de l’autre bout d’Athènes (Petroupolis) et pour venir à l’université il me faut une heure et demie. On peut bien comprendre que les 3h de déplacement constituent pour moi (une contrainte) un facteur inhibiteur pour suivre les cours même si je le veux bien.</i></p> <p><i>L’enseignement à distance me permettra de suivre les cours du module et m’offrira le droit d’accès au savoir sans obstacle.</i></p> <p><i>En vous remerciant d’avance de votre compréhension je voudrais enfin saluer cette initiative d’innovation de la formation universitaire par intégration d’outils technologiques qui offrent une précieuse aide à l’étudiant d’aujourd’hui....</i></p>	

- nous faire part de leurs impressions à propos de cette innovation et de ses apports en matière d’acquisition/apprentissage :

	<p>πολύ καλύτερα από τα μαθήματα που παρακολουθούσα στο σχολείο. Η διδασκαλία είναι πολύ καλύτερη από τα μαθήματα που παρακολουθούσα στο σχολείο. Η διδασκαλία είναι πολύ καλύτερη από τα μαθήματα που παρακολουθούσα στο σχολείο.</p>
<p><i>Beaucoup mieux que dans l’amphithéâtre, c’est comme à la radio (!!!), je comprends enfin les notions du module de didactique ! J’espère qu’il y aura d’autres modules dispensés à distance. Félicitation d’avoir opté pour ce système, c’est très pratique, et il offre une communication immédiate, il nous permet de vérifier si nous avons bien compris une notion. Parfait !</i></p>	

- nous souligner les avantages de la formation à distance surtout pour les étudiants qui avaient accompli les 4 années de leurs études –sans avoir réussi à tous les modules– et qui devraient suivre des cours des modules d’années précédentes :

	<p>Μάλιστα τώρα δεν ήταν πολύ σαφές ... Είμαι στο σπίτι και παρακολουθώ το μάθημα (από διάφορα εξήματα) στη σχολή, όσο το περισσότερο δυνατόν ... ως τις 3. Μετά, πρέπει να προλάβω την κόρη μου από το ολοήμερο σχολείο (Ζωγράφου - Νέα Ιωνία). Συνεπώς, δεν περνάω στα μαθήματα που γίνεται μετά τις 3 ... ούτε αυτά που γίνονται 9-10 πρωινά. Οπότε, όταν ανακοινώσα ότι το μάθημα (64867) Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας γίνεται στα διαδικτυακά, προτίμησα να παρακολουθήσω άλλα μαθήματα [π.χ. τη Δευτέρα οι 4 ΑΜΗΛΑΤΩΝ (64994) Γαλλική Γλώσσα, 20^{ος} αι.: Θέατρο, τη Τρίτη ΔΕΛΒΕΡΟΥΔΗ (64963) Αρχαία Θεωρητ. Γλωσσολογία ...] και να παρακολουθώ το δικό σας, το βράδυ, on-line. Αυτό, θα μπορούσε να είναι πρόβλημα.</p> <p>Το γεγονός ότι είμαστε πολλοί άτομα που ενδιαφέρονται και μοιράζονται τον χρόνο σας να ακολουθούν τα μαθήματα. Παρά το κομμάτι της ημέρας, το μάθημα είναι πολύ χρήσιμο και ευχάριστο.</p>
<p><i>Je n’ai peut-être pas été très clair(e) ... J’ai accompli les 4 années de mes études en 4^e année et je suis des modules de divers semestres, autant que possible, jusqu’à 15h 00. Après, je pars en courant chercher ma fille (Zografou-Nea Ionia). Par conséquent je ne suis pas les cours après 15h 00... même pas ceux qui ont lieu entre 9h00 et 10h 00. Donc, quand j’ai découvert que le module (64867) « Approches méthodologiques pour l’enseignement de la langue étrangère » est dispensé en ligne, j’ai préféré suivre d’autres modules [p.ex. le lundi 11h-13h00 Abatzi (64991) « Littérature française du XX^e siècle : théâtre », le mardi Delveroudi (64963) « Principes de linguistique théorique »] et suivre le vôtre le soir en ligne. Cela, pose-t-il des problèmes ?</i></p> <p><i>Le fait que nous sommes nombreux à suivre (le module en ligne) rend le cours encore plus intéressant et je souhaite que vos collègues suivent votre exemple. Malgré la fatigue de toute la journée le cours passe rapidement et surtout très agréablement.</i></p>	

Je ne vais pas d'ailleurs manquer de signaler les discussions, les soucis et les problématiques sur lesquels nous avons dû débattre avec la responsable des modules qui m'a montré les clés du succès et qui a réussi à m'inspirer, à m'impliquer dans notre projet avec une dimension fortement réflexive et qui m'a aidé à progresser dans ma carrière professionnelle. J'ai entamé cette expérience professionnelle et didactique en tant que « praticien chercheur », pour voir complètement modifiée ma vision de l'acte d'éduquer et du métier d'enseignant, bref pour avoir consolidé mes compétences didactique et pédagogique. Ce projet m'a permis de prendre conscience de l'écart et, en même temps, du lien étroit entre la théorie et la pratique. En effet, cette occasion de travailler sur un tel projet d'expérimentation en tant que spécialiste des TICE m'a permis de passer de la connaissance théorique à l'acte, d'adopter une nouvelle « manière d'être » professionnelle — ce qu' Aristote appelle *hexis* et qui est beaucoup plus durable qu'une émotion passagère. De plus, pouvoir observer et étudier l'apport de mes actions techno-pédagogiques sur le terrain par des critères précis, concrets et mesurables m'a appris à valider — de façon objective et non pas subjective — les conséquences de ma *praxis didactique*, tout en produisant ce que Bourdieu, le penseur de la pratique, a nommé connaissances praxéologiques²⁵¹. Mon passage donc continu du passif à l'actif, de la théorie à la pratique, des connaissances purement technologiques à la mise en place d'un projet techno-pédagogique ainsi que les conclusions tirées de mon expérience sur terrain me serviront sans doute à orienter mes pas professionnels dans l'avenir.

Pour ce qui concerne les résultats, les questionnements et les propositions résultant de la présente recherche, j'espère que ce travail contribuera au grand débat ouvert sur l'utilisation et surtout les apports des outils numériques dans l'enseignement. Dans la mesure où cette question est systémique et multivariable, personne ne pourrait prétendre que pour exploiter les outils numériques dans l'enseignement, il suffirait de mettre à jour les équipements technologiques au sein des structures de l'éducation et de former les enseignants — tant dans le primaire et le secondaire qu'à l'université — à l'utilisation et l'exploitation des outils numériques.

²⁵¹ Dans ses premiers travaux, essentiellement dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* (v. bibliographie), Bourdieu parle de « praxéologie » pour désigner la théorie de l'action qu'il était en train de concevoir.

Cependant, c'est ce que la pratique montre : les nouveaux outils technologiques doivent respecter deux conditions préalables : premièrement être disponibles et deuxièmement être dans les mains de personnes qui savent les utiliser. Si ces deux conditions se trouvent réunies, nous pourrions alors passer à l'étape suivante qui est tout aussi importante, à savoir la formation techno-pédagogique relative à l'exploitation des outils numériques dans l'enseignement.

Il est vrai que dans le cadre de la présente recherche, il n'a pas été possible — malgré nos premières intentions— d'étudier en profondeur les stratégies d'apprentissage mises en œuvre de même que les caractéristiques spécifiques des interactions développées dans les environnements numériques d'apprentissage proposés. J'espère que ces questions pourront être clarifiées davantage dans une recherche à venir où seront exploités des moyens numériques de communication et de collaboration dans le cadre d'un dispositif d'enseignement où l'hybridation aura une place centrale.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

- ALBERO B. et DUMONT B., 2002, *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur : pratiques et besoins des enseignants*, Paris : Ministère de la recherche, disponible sur <<http://eduscol.education.fr/chrge/item-sup.pdf>>.
- ANDERSON L. et KRATHWOHL D., 2001, *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman Edition.
- BALANSKAT A., BLAMIR, R. & KEFALA S., 2006, *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet: Education and Culture, disponible sur <http://colcti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf>.
- BARON G.-L., & BRUILLARD É., 1996, *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris, P.U.F..
- BASQUE J. et LUNDGREN-CAYROL K., 2002, « Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation », *Sciences et Techniques éducatives*, vol. 9, n°3-4, 263-289.
- BERNARD M., 1999, *Penser la mise à distance de la formation*, Paris : L'Harmattan.
- BEZIAT J., 2008, *Les TICE et l'Europe. Des années 1970 aux années 1990*, AUF-RES@TICE, disponible sur <http://www.adjectif.net/spip/IMG/pdf_TICE_et_Europe.pdf>.
- BIBEAU R., 2003, « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration », Association EPI disponible sur <<https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>>.
- BIREAUD A., 1990, « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, volume 91,13-23, disponible sur <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_1384>.
- BRERETON, M. et al., 2003, "Talking about watching: using the video card game and wiki-web technology to engage IT students in developing observational skills", In *ACE, Tony Greening and Raymond Lister*, Fifth Australasian Computing Education Conference [En ligne], Adelaide, Australia, 4-7 February 2003, p. 197-205, disponible sur <<http://crpit.com/confpapers/CRPITV20Brereton.pdf>>.
- BUSINESS INTERACTIF, 2003, *Étude des outils de gestion de ressources numériques pour l'enseignement ou LCMS (Learning Content Management System)* [En ligne], Étude réalisée pour le ministère français de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, disponible sur <<https://eduscol.education.fr/chrge/EtudeLCMS-20030526.doc>>
- CARRELL, L. J. et MENZEL K. E., 2001, « Variations in Learning, Motivation, and Perceived Immediacy Between Live and Distance Education Classrooms », *Communication Education*, Vol. 50(3), p. 230-240.
- CHARLER B., PERAYA D., 2003, *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : Boeck.
- COHEN-TANUGI L., 2008, *Une stratégie européenne pour la mondialisation*, disponible sur <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000229/index.shtml>>.
- COMMISSION EUROPEENNE, 1996, *Logiciels éducatifs et Multimédia (Rapport de la Task Force)*, Bruxelles : Commission européenne, disponible sur <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-172-FR-F1-1.Pdf>> .

- COMMISSION EUROPÉENNE, 2013a, *Survey of schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools: executive summary*, Luxembourg : Office des publications de l'Union Européenne, disponible sur <http://www.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9be81a75-c868-4558-a777-862ecc8162a4&groupId=43887>.
- COMMISSION EUROPÉENNE, 2013b, *Survey of schools: ICT in Education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe's schools: final study report*, Bruxelles : Conseil de l'Europe, disponible sur <<https://ec.europa.eu/digital-single-market/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>>.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2001, *Plan d'action eLearning. Penser l'éducation de demain*, Bruxelles : Communication au Conseil et au Parlement européen, disponible sur <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/FR/1-2001-172-FR-F1-1.Pdf>>
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2003, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : un plan d'action 2004–2006* disponible sur <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=FR>>.
- DE KETELE J.-M., 1996, « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles », in J. Donnay & M. Romainville, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.
- DELACROIX, G., 2005, *Les wikis, espaces de l'intelligence collective*. Paris : M2 éditions.
- DELORS J., 1996, « L'éducation. Un trésor est caché dedans », *Rapport de l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris : Unesco.
- DERO M., & HEUTTE J., 2008, « Impact des TIC sur les conditions de travail dans un établissement d'enseignement supérieur : auto-efficacité, flow et satisfaction au travail », Actes du Colloque International JOCAIR'08, *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, 27-29 août 2008, Amiens.
- DUBOUX R., 1996, « De la télévision scolaire à la culture multimédia », *Communication et langages*, n°110, p. 20-34.
- DUPONT P., OSSANDON M., 1994, *La pédagogie universitaire*, Paris : PUF (Collection Que sais-je?).
- EURYDICE, 2011, *Les technologies de l'information et de la communication dans les systèmes éducatifs européens*. Bruxelles : Commission européenne.
- FIEVEZ A. et DUMOUCHEL G., 2015, *Comment mettre en place le BYOD dans une classe ?* [En ligne], disponible sur <<http://www.ludovia.com/2015/04/les-differents-modeles-dintegration-du-byod>>
- GATHER THURLER M., 1994, « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, Vol. 109, n° 1, 19-39.
- GERVAIS C., 2012, « Les changements en éducation ces 20 dernières années », *Formation et Profession* [En ligne], Volume 19, n° 1, p. 25-29, disponible sur <<http://www.crifpe.ca/download/verify/1384>>.
- GODWIN-JONES B., 2003, « Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration » [En ligne], *Language, Learning and Technology*, 7(2), p. 12-16, disponible sur <<http://llt.msu.edu/vol9num1/emerging/default.html>>.
- GRENFELL M., KELLY M. & JONES D., 2003, *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*, Peter Lang.

- HAEUW F. et al., 2001a, *Analyse des besoins de formation des personnels de l'enseignement supérieur à l'usage des TICE dans le processus enseigner-apprendre*, Paris : Direction de la Technologie-MENR, disponible sur <<http://eduscol.education.fr/chrgrt/formationES.pdf>>.
- HAEUW F. et al., 2001b, *Competice, outil de pilotage de projets TICE dans l'enseignement supérieur*, Paris : Direction de la Technologie - MENR, disponible sur <<http://www.centre-info.fr/IMG/pdf/competice9.pdf>>.
- HALLACK J., 2000, « Ni "tout État" ni "tout commerce" », *Le Courrier de l'UNESCO*, Novembre 2000, disponible sur <http://www.unesco.org/courier/2000_11/fr/edito.htm>.
- HARGREAVES A., FULLAN M., 1992, *Understanding Teacher Development*, London, Cassell/New York, Teachers College Press.
- HARRIS B., 1987, « Technological Change » in BROTHIE J., HALL P. et NEWTON P. (eds.), *The Spatial Impact of Technological Change*, London : Croom Helm.
- HARKNETT R. J. et COBANE C. T., 1997, « Introducing Instructional Technology to International Relations », *Political Science & Politics*, Volume 30(3), p. 496-500.
- HENRI F., BASQUE J., 2003, « Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel », in DEAUDELIN C., et NAULT T., (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 29-49.
- KAMBOUCHNER D. et al., 2012, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits.
- KARSENTI T., SAVOIE-Zalac L. & Larose F., 2001, « Les futurs enseignants confrontés aux TIC: changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques », *Éducation et Francophonie*, Volume XXIX:1 (Printemps), 86-124, disponible sur <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/publications/2001/ef29_1.pdf>.
- KARSENTI Th., 2012, « Rencontre avec Thierry Karsenti », entrevue réalisé par DUMOUCHEL G., *Formation et Profession [En ligne]*, Volume 19, n° 1, p. 25-29, disponible sur <<http://www.crifpe.ca/download/verify/1397>>.
- KARSENTI Th., BERNET E., 2013, « TIC et éducation : avantages, défis et perspectives futures », *Education et Francophonie*, Volume XLI (Printemps), 45-69.
- KARSENTI Th., COLLIN S., 2013, « TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures », *Education et Francophonie*, Volume XLI (Printemps), 1-6.
- KOMIS V., POLITIS P., 2001, « Les TIC dans le système éducatif grec - le difficile cheminement de l'intégration », *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, p.71-91.
- KOMIS V. et al., 2013, « Comprendre l'usage des plateformes d'enseignement et les outils Web 2.0 dans des contextes universitaires de formation hybride : aspects méthodologiques », *Formation et Profession [En ligne]*, Volume 21, n° 2, p. 52-69, disponible sur <http://formation-profession.org/files/numeros/5/v21_n02_34.pdf>.
- LEBRUN M., 2000, « Pédagogie et technologie : en marche vers l'autrement », *Pédagogie Médicale*, Volume 1, N° 1, p. 45-53
- LEBRUN M., 2004, « La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, N° 1, p. 11-21.

- LEBRUN M., 2008, « À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), p. 45-57.
- LEBRUN M. et al., 2009, "Claroline, an Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers' Professional Development and Improve Teaching Quality : First Approaches" [En ligne], *Tech Review*, Association for the advancement of computing in education, Vol. 17, N° 4, p.347-362, disponible sur <<http://hdl.handle.net/2078.1/66148>>
- LEBRUN M., 2011, « Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique », *Rubrique de la revue STICEF*, Vol. 18, p. 1-20, disponible sur <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef_2011_lebrun_03rp.html>.
- LECLERCQ D., 1995, *Conception d'Interventions et Construction de Produits pour la Formation*, Liège : Éditions de l'Université de Liège.
- LEUF, B., & CUNNINGHAM, W., 2001, *The wiki way: Quick collaboration on the web*. Boston: Addison Wesley.
- LORTIE D.-C., 1975, *Schoolteacher: A psychological analysis*, Chicago, University of Chicago Press.
- McEVOY W, 2004, « Europe : vers un profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 36 (décembre), p.17-18.
- MEUNIER J-P., PERAYA D., 2010, *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck, Belgique.
- MEIRIEU Ph., 1997, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur.
- OECD, 2015, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, disponible sur <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>>.
- OUERFELLI T., CHARBI K., 2008, « Le dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Bahreïn : pratiques et attentes des enseignants », *Journal International des Sciences de l'Information et de la Communication (ISDM)*, n° 32.
- PAIVANDI S., ESPINOSA G., 2013, « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs*, n° 4, disponible sur <<http://dms.revues.org/425>>.
- PAQUETTE G., 2002, *L'ingénierie pédagogique*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PERAYA D., 1993, « L'audiovisuel à l'école : voyage à travers les usages », *Français 2000 : Bulletin de la Société belge des professeurs de français*, n° 138-139, p. 16-28
- PERAYA D. et al., 2002, « Introduction : formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 28, n° 2, Intégration pédagogique des TIC, p.243-264
- PERRENOUD, Ph., 1994a, « La formation des enseignants entre théorie et pratique », *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, Volume 19, n° 1, p. 59-76
- PERRENOUD Ph., 1994b, *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*, [En ligne], disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html>

- PERRENOUD Ph., 1996, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF éditeur.
- PORCHER L., 1997, « Introduction », *Revue Française de Pédagogie*, n° 121, 5-7.
- PRENSKY M., 2001, « Digital Natives, Digital Immigrants Part 1 », *On the Horizon*, Vol. 9, n° 5, 2001, p.1-6 disponible sur <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>.
- PROSCOLLI A., 2008, « Les efforts d'actualisation du Programme d'Etudes du Département de Langue et Littérature françaises de l'Univ. d'Athènes », in VLACHOPOULOS S. et GOGAS T. (eds), *Foreign language teaching in Tertiary Education II*, Actes du 2^e colloque international, Ioannina, Carpe Diem, p. 27-41.
- PROSCOLLI A. et al., 2009, « De l'(in)efficacité de la formation initiale à un poste d'enseignement de F.L.E. dans le secteur public grec » in *Faire vivre les identités francophones, Actes du Congrès mondial de la F.I.P.F. - Québec 2008*, Paris : Dialogues et Cultures, n° 55, p. 1623-1634.
- PROSCOLLI A., MARKANTONAKIS ST., 2010, « Intégration des T.I.C., développement de compétences et apprentissage collaboratif en formation universitaire : la formation des enseignants de F.L.E. à l'Université d'Athènes » in ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY A., ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ Μ., *Εξελίξεις στην Έρευνα Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα Άρθρα* [Evolutions dans la recherche de l'apprentissage et de l'enseignement langagier : Articles sélectionnés/retenus.], Actes du Colloque international, Thessalonique : AGLA (Association grecque de Linguistique Appliquée), p. 521-533.
- RICKMAN J., GRUDZINSKI M., 2000, *Student Expectations of Information Technology Use in the Classroom*, *Educause Quarterly*, Volume 23(1), p. 24-30.
- RODRIGUEZ-SEARA A., 2001, *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* [En ligne], UNED, Tudela, Espagne, disponible sur <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>.
- ROSNAY, J. de, 2006, *La révolte du prolétariat - Des mass média aux média des masses*, Paris : Fayard.
- TIEMTORE, W. Z., 2007, « Les TIC dans l'éducation en Afrique sub-saharienne : espoir fondé de développement ou émergence d'une nouvelle utopie », *Cahier de recherche du centre d'intérêt scientifique M@rsouin* [En ligne], disponible sur <https://www.marsouin.org/IMG/pdf/Tiemtore_7-2007.pdf>, consulté le 13/12/2016 ».
- UNESCO, 1989, *Éducation et informatique. Vers une coopération renforcée*, Rapport Final, Paris : Unesco.
- UNESCO, 1996a, *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base. Principes directeurs pour l'application de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Paris : Unesco, disponible sur <http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/index.shtml>.
- UNESCO, 1996b, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Paris disponible sur <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF>.
- UNESCO, 2011, « *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants* », Paris : Unesco, disponible sur <<unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>>.

- VALLUY J., 2011, *Vers une pédagogie numérique à l'université ? Compte-rendu et discussion de l'ouvrage « TIC et métiers de l'enseignement supérieur – Emergences, transformations, Recueil Alexandries, Collections Recensions, (nov. 2011) »* disponible sur <<http://www.reseau-terra.eu/article1234.html#00>>.
- VAUFREY Chr., 2013, « Quelles plateformes et quels modèles d'enseignement pour notre culture numérique ? » [En ligne], *Thot Cursus Formation et Culture Numérique*, disponible sur <http://cursus.edu/article/19570/quelles-plateformes-quels-modeles-enseignement-pour/#.WJZ0a_mLTIV>.
- VOSNIADOU St., 2006a, *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg, Ψυχολογία.
- WALLET J., 2006, « À l'heure de la société mondialisée du savoir, peut-on supprimer les enseignants ? », *Hermès, La Revue* [En ligne], n° 45, p. 91-98, disponible sur <http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2006-2-page-91.html#anchor_citation>.
- WALLET J., 2012, « De la synchronie médiatisée en formation à distance », STICEF [En ligne], Volume 19, disponible sur <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/14r-wallet/sticef_2012_wallet_14rp.pdf>.
- ZGAGA P., 2010, « La formation des enseignants dans les Balkans Occidentaux », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 55 (décembre), p. 129-140.

Bibliographie consultée

- ALLAIRE St., 2013, « Reconfigurer la classe en équipe de recherche à l'ère des TIC : le cas du Québec », *Revue internationale d'éducation Sèvres*, décembre, n° 64, p. 147-153
- AMADIEU Fr., TRICOT A., 2014, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris : Retz.
- ANNOOT E., 1997, Évolution du statut du rôle des étudiants à travers le développement de situations de travail autonome avec des didacticiels [En ligne], CIRTAI, Université du Havre, disponible sur : <<http://bertinjc.free.fr/Integration%20des%20multimedia.pdf>>.
- ARVANITIS P., PANAGIOTIDIS P., 2005, *Παραγωγή πολυμεσικού υλικού και γλωσσικών δραστηριοτήτων για γλωσσική εκπαίδευση*, Εκδόσεις Πατάκη.
- ASDERAKI, F., GOUSIOS Ch., 2011, *Politiques éducatives dans l'Union Européenne: le défi du multilinguisme*, Athènes : Ion Publications.
- AVOURIS N. et al., 2009, *Συνεργατική Τεχνολογία: Συστήματα και Μοντέλα Συνεργασίας για Εργασία, Μάθηση, Κοινότητες Πρακτικής και Δημιουργίας Γνώσης*, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- BASSY A.-M., SERE A., 2010, *Le manuel scolaire à l'heure du numérique : une « nouvelle donne » de la politique des ressources pour l'enseignement* [En ligne], Rapport de l'IGAENR – IGEN., disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>>.
- BECCHETTI-BIZOT C. et al., 2009, *Le manuel numérique : un chantier pédagogique fondamental* [En ligne], SCÉREN-CNDP, disponible sur : <<http://www2.cndp.fr/DossiersIE/66/pdf/142356-18786-24401.pdf>>, consulté le 20/02/2012>.
- BLAIS M.-CL. et al., 2014, *Transmettre, apprendre*, Paris : Stock.
- BORNE D., 1998, *Le manuel scolaire* [En ligne], Inspection générale de l'Éducation nationale du Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Paris : La Documentation française, disponible sur <<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>>, consulté le 13/09/2012>.
- BOURDIEU P., 2000, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois essais d'ethnologie kabyle*, Paris : Seuil.
- BOUVIER Al., 2012, « Préparons l'école de 2030 », *Futuribles*, septembre, N° 388, p. 51-72
- BRECKO B. et al., 2014, *Mainstreaming ICT enabled innovation in education and training in Europe: policy actions for sustainability scalability and impact at system level* [En ligne], Bruxelles : Joint Research Centre, avril, disponible sur <<http://goo.gl/zc2ctQ>>.
- BRIEN R., 1997, *Science cognitive et formation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- CANTOR J. A., 2001, *Delivering Instruction to Adult Learners*, Toronto : Wall & Emerson.
- CHABRE G., 2006, « L'accès pour tous aux Technologies de l'Information et de la Communication : entre illusions et réalités » [En ligne], Conférence donnée à Casablanca dans le cadre du 2ème colloque international *Nouvelles technologies et éducation en milieu formel et informel*, disponible sur <<http://www.meirieu.com/FORUM/chabremaroc.pdf>>.

- COMMISSION EUROPEENNE, 2013c, *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.
- COMMISSION EUROPEENNE, 2013d, *Ouvrir l'éducation : les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous*, communication de la Commission au Parlement européen au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions [En ligne], Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, septembre, disponible sur <<http://goo.gl/3rEHTM>>.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE, 2014, *Conclusions du Conseil sur l'éducation et la formation performantes des enseignants* [En ligne], Bruxelles : Conseil de l'Union européenne, mai, disponible sur <<http://goo.gl/txKg0x>>.
- CONRAD K., 2000, *Instructional Design for Web-Based Training*, Amherst, MA: Human Resource Development.
- D'AMOURS V., 2010, *Le livre électronique motive les jeunes lecteurs* [En ligne], disponible sur <<http://rire.ctreg.qc.ca/2010/04/le-livre-electronique-motive-les-jeunes-lecteurs/>>, consulté le 20/02/2012>.
- DEAN G. J., 2002, *Designing Instruction for Adult Learners*, Malabar, FL : Krieger.
- DE KETELE J.-M. et al., 1989, *Guide du formateur*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DE LIEVRE B. et al., 2003, « Les représentations a priori et a posteriori qu'ont les apprenants du rôle du tuteur dans une formation à distance », in DESMOULINS C. et al., , *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Strasbourg.
- DEPOVER C. et al., 1998, *Les environnements d'apprentissage multimédias : Analyse et conception*, Paris : L'Harmattan.
- DEPOVER Ch., ORIVEL Fr., 2012, *Les pays en développement à l'ère du e-learning* [En ligne], Paris : IPE, n° 96, disponible sur <<http://goo.gl/wiYeZE>>.
- DESSAINT M.-P., 1995, *La conception de cours. Guide de planification et de rédaction. Formation à distance*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- DEVAUCHELLE Br., 2012, *Comment le numérique transforme les lieux de savoirs : le numérique au service du bien commun et de l'accès au savoir pour tous*, Limoges : FYP Editions.
- DICK W., CAREY W., 1996, *The Systematic Design of Instruction*, Glenview: Scott, Foresman and Company
- DIONNE M. et al., 2003, « Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance », *Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance*, p. 69-99.
- DOGORITI EL., VYZAS Th., 2013, « L'annotation et le tag comme supports à l'amélioration de performances en traduction spécialisée : le double rôle des outils de partage et de gestion de signets dans la gestion personnalisée et collaborative de connaissances », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 2013, vol. 10, N° 2, p. 121-157
- DOGORITI EL. et al., 2014, « L'usage conjoint du social bookmarking et de l'écriture collaborative en wiki au bénéfice de la traduction spécialisée » in M.C. Ainciburu (ed) *Actas del II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo* [En ligne], Université de Nebrija, 26-28 juin de 2014,

disponible sur

<http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdfpublicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf>.

- DOUEIHI M., 2013, *Qu'est-ce que le numérique ?*, Paris : PUF/Paris.
- DRISCOLL M., 2002, *Web-based Training: Using Technology to Design Adult e-Learning Experiences*, San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- EURYDICE, 2001, *Rapport annuel 2000/2001. Indicateurs de base sur l'intégration des TIC dans les systèmes éducatifs européens. Faits et chiffres*. Bruxelles : Commission européenne.
- FORAKIS K., 2008, « Compétence grammaticale et initiation au raisonnement linguistique : l'exemple de l'hellénophone en cursus universitaire d'études françaises », in VLACHOPOULOS S. & GOGAS Th. (eds.), *Foreign Language Teaching in Tertiary Education. Proceedings of the 2nd International Conference*, Ioannina (Greece), Carpe Diem, p. 185-196.
- GUSTAFSON, K. L., 1996, "Instructional design modelse, in PLOMP T. et ELY D. P. (Eds.), *International Encyclopedia of Educational Technology*, Cambridge, UK : Pergamon, p. 37-32.
- GUSTAFSON K. L., 2002, "Instructional Design Tools: A Critique and Projections for the Future", *Educational Technology Research and Development*, N° 50 (4), p. 59-66.
- GUITTET A., 1998, *Développer les compétences par une ingénierie de formation*, Paris : ESF.
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec.
- HENSLER H., THERRIault A., 1997, *Guide de planification d'une leçon*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- HEUTTE J., 2010, *L'impact de l'usage des technologies numériques sur les apprentissages des élèves. qu'en dit la science ?* [En ligne], disponible sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/04/Ass_JHeutte.aspx>, consulté le 13/09/2012>.
- HORTON W., 2000, *Designing Web-Based Training: How to Teach Anyone Anything Anywhere Anytime*, New York : John Wiley & Sons.
- ISU (Institut de statistique de l'Unesco), 2014, *Information and communication technology (ICT) in education in Asia: a comparative analysis of ICT integration and e-readiness in schools across Asia* [En ligne], Montréal : UNESCO-UIS, disponible sur <<https://goo.gl/4LIWBP>>.
- JOHNSON L. et al., 2014, *Horizon report Europe: 2014 schools edition* [En ligne], Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, Austin, Texas : The New Media Consortium, disponible sur <<http://goo.gl/fh1law>>.
- KOZMA R., 2013, *Transformer l'éducation : le pouvoir des politiques relatives aux TIC* [en ligne], Paris : UNESCO, disponible sur <<http://goo.gl/tcebmT>>.
- LANOUTETTE M., ST-GERMAIN Fr., 2005, *Règles d'utilisation assurant la qualité des visioconférences* [En ligne], Université de Montréal, disponible sur <http://www.chu-saintejustine.org/documents/General/Regles_utilisation_visioconferences.pdf>.
- LE BOTERF G., 1998, *L'ingénierie des compétences*, Paris : Édition d'Organisation.
- LEBRUN N., BERTHELOT S., 1994, *Plan pédagogique : Une démarche systématique de planification de l'enseignement*, Ottawa : Éditions Nouvelles/De Boeck.

- LEE W. W., OWENS, D., 2000, *Multimedia-based Instructional Design: Computer-based Training, Web-based Training, Distance Broadcast Training*, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- MANGENOT F., LOUVEAU E., 2006, *Internet et la classe de langue*, Paris, Clé International.
- MARTIN J-P., SAVARY E., 1999, *Formateurs d'adultes. Se professionnaliser. Exercer au quotidien*, CAFOC Nantes, Chronique sociale, Grenoble Universités Campus ouvert.
- MCKINSEY & COMPANY 2014, *Technology media and telecom practice - offline and failing behind: barriers to Internet* [En ligne], New York : McKinsey & Company, octobre, disponible sur <<http://goo.gl/6Y9b3N>>.
- MORIN B., 2002, *Le processus de production de cours en formation à distance* [En ligne], Montréal : Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, disponible sur <www.formationadistance.umontreal.ca/production/index.html>.
- NOYE D., PIVETEAU, J., 2005, *Guide pratique du formateur*, Paris: INSEP Consulting Éditions.
- PANAGIOTIDIS P., DEVETZI EI., 2012, «Η Βιντεοδιάσκεψη στην Τάξη Ξένης Γλώσσας. Μια νέα διδακτική πρόκληση», Πρακτικά 9^{ου} Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*, Αθήνα, 20-21 Οκτωβρίου 2012, Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Π/θμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ), σ.254-261, διαθέσιμο στο <http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/dep/avgerinos/19-LamAvg_PRAK_9ou_SYNEDRIOY_EEEP_DTPE-2012.pdf >
- PANAGIOTIDIS P., 2012, "Personal Learning Environments for Language Learning" in *Social Technologies Journal* [En ligne], Faculty of Social Informatics, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania, p.420-440, disponible sur <http://www.mruni.eu/upload/iblock/b4d/012_Panagiotidis.pdf>
- PREGENT R., 1990, *La préparation d'un cours*, Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- PROSCOLLI A., 2007, «Γλωσσικές δεξιότητες των καθηγητών Γαλλικής στην Ελλάδα», στο *Γλωσσικός Περίπλους. Μελέτες αφιερωμένες στη Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, σ. 321-331.
- PROSCOLLI A., MARKANTONAKIS ST., 2010, « Le wiki dans la formation des étudiants/futurs enseignants de FLE » in Kalouri R., Kimoulakis N., Pagiatakis G., *La formation des enseignants de l'enseignement professionnel et technologique en Grèce*, Athènes, Actes du 1er congrès scientifique de l'ASPAITE, Athènes, p. 621-663.
- PROSCOLLI A., MARKANTONAKIS ST., 2014, « La visioconférence dans la formation des étudiants/futurs enseignants de F.L.E. à l'Université d'Athènes. Controverses, défis et perspectives de la formation à distance. », in STOULI AZIZ, *Langues et Technologies. Enseignement/Apprentissage/Acquisition. Actes du colloque - Casablanca 2010*, France : EDILIVRE.
- REIGELUTH C. M., 1983, *Instructional-design Theories and Models: An overview of their Current Status*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- REIGELUTH C. M., 1999, *Instructional-design Theories and Models: A new Paradigm of Instructional Theory*, Vol. 2, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- RICHEY R., 1992, *Designing Instruction for the Adult Learner: Systemic Training Theory and Practice*, London : Kogan Page.
- RIVARD P., 2000, *La gestion de la formation en entreprise, pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- ROCK S., 2002, *Guide de support au design pédagogique en formation à distance francophone pancanadienne* [En ligne], Montréal: REFAD, disponible sur <http://mail.village.ca/refad/nouveau/guide_design>.
- ROMISZOWSKI A. J., 1992, *Designing Instructional Systems. Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*, London/New York : Kogan Page/Nichols Publishing.
- SMITH P. L., Ragan, T. J., 1993, *Instructional Design*, New York : Macmillan.
- SPECTOR J. M., 2002, "Knowledge Management Tools for Instructional Design", *Educational Technology Research and Development*, N° 50 (4), 37-46.
- STOLOVITCH H. D., Keeps, E. J., 2003, *Engineering Effective Learning Toolkit*, San Francisco : Jossey-Bass/Pfeiffer.
- SUNKEL G. et al., 2014, *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América latina y el Caribe: una mirada multidimensional* [En ligne], Santiago de Chile : CEPAL : Comisión económica para América latina y el Caribe, mai, disponible sur <<http://goo.gl/IzHP8e>>.
- UIT (Union internationale des télécommunications), 2013, *Mesurer la société de l'information 2013 – résumé analytique* [En ligne], Genève : UIT, octobre, disponible sur <<https://ries.revues.org/goo.gl/LDplME>>.
- UYTTEBROUCK E., 1999, « Où vont les systèmes-auteurs ? » *Distances*, N° 3 (1), p. 33-46.
- VOSNIADOU St., 2006b, *Σχεδιάζοντας Περιβάλλοντα Μάθησης Υποστηριζόμενα από τις Σύγχρονες Τεχνολογίες*, Εκδόσεις Γ. Δαρδανός-Κ. Δαρδανός ΟΕ.

ANNEXES

- ANNEXE 1** : Annonce concernant l'offre des cours à distance (module AMEL)
- ANNEXE 2** : Instructions concernant l'utilisation de la plate-forme wiki par les étudiants (module PEL)
- ANNEXE 3** : Fiche de présentation d'une unité didactique à compléter par les étudiants qui ont élaboré le devoir *Unité Didactique* (module PEL)
- ANNEXE 4** : Devoir Pratique – Élaborer une unité didactique (exemples)
- ANNEXE 5** : Instructions sur les critères d'évaluation de l'intérêt communicatif et/ou motivationnel d'un document (module AMEL)
- ANNEXE 6** : Devoir Pratique - Évaluer l'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document (exemples)
- ANNEXE 7** : Devoir « Rapport de Stage aux écoles (exemples)
- ANNEXE 8** : Tests en ligne (exemples)
- ANNEXE 9** : Corpus 1 avec les notes des étudiants aux épreuves du module AMEL
(Contrôle Continu +Examen semestriel)
- ANNEXE 10** : Corpus 2 avec les notes des étudiants aux épreuves du module PEL
(Contrôle Continu +Examen semestriel)
- ANNEXE 11** : Questionnaire sur la formation à distance par visioconférence
(module AMEL)
- ANNEXE 12** : 1^{er} Questionnaire sur le wiki au début de la formation didactique
(module PEL)
- ANNEXE 13** : 2^e Questionnaire sur le wiki à la fin de la formation didactique
(module PEL)

ANNEXE 1 : Annonce concernant l'offre des cours à distance (module AMEL)

ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ Ακαδημαϊκό Έτος 2009-2010

Κατά το χειμερινό εξάμηνο του Ακαδημαϊκού έτους 2009-2010, θα λειτουργήσει τμήμα τηλεκαίδευσης με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας για το μάθημα της Διδακτικής του Ζ' εξαμήνου.

Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται αποκλειστικά στους **επί πτυχίω φοιτητές** και ενδεχομένως σε φοιτητές που βρίσκονται στο εξωτερικό, στο πλαίσιο του προγράμματος *Erasmus* και οι οποίοι θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα εξ αποστάσεως.

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαίδευσης, θα χρησιμοποιηθούν εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων (ηλεκτρονική πλατφόρμα του *e-class*, διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεκαίδευσης, ηλεκτρονική αλληλογραφία, κτλ.).

Για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματα, οι φοιτητές πρέπει να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- να διαθέτουν προσωπικό υπολογιστή με σύνδεση υψηλής ταχύτητας στο Διαδίκτυο (ADSL)
- να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ακουστικά, μικρόφωνο και, ει δυνατόν, και κάμερα
- να είναι διαθέσιμοι για την παρακολούθηση των μαθημάτων 4 ώρες εβδομαδιαίως, κατά προτίμηση 2 ημέρες χ 2 ώρες, και συγκεκριμένα Τρίτη και Πέμπτη από 20.00 έως 22.00.

Οι φοιτητές που επιθυμούν να παρακολουθήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να αποστείλουν ηλεκτρονικό μήνυμα (στο proscoli@frl.uoa.gr ή στο stemar@frl.uoa.gr) με τα παρακάτω στοιχεία:

- Ονοματεπώνυμο
- Αριθμό μητρώου
- Έτος εγγραφής στο Τμήμα
- Όνομα χρήστη στο e-Class

Για περισσότερες διευκρινιστικές πληροφορίες μπορείτε να απευθύνεστε στους υπεύθυνους διδάσκοντες.

Οι διδάσκοντες

Αργυρώ Πρόσκολλη
Στέλιος Μαρκαντωνάκης

ANNEXE 2 : Instructions concernant l'utilisation de la plate-forme wiki par les étudiants (module PEL)



I. Inscription au wiki

1 Réception d'un email d'invitation

- Un email d'invitation d'accès au *wiki-didactique* arrive dans votre boîte de messagerie.
- Vous ouvrez l' email reçu et vous cliquez sur le lien proposé (*Log in here*)

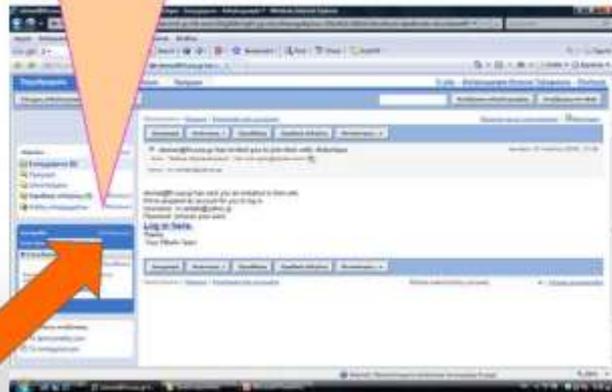
The screenshot shows an email client window with a list of messages on the left and the content of an email on the right. The email text includes a welcome message and a link labeled 'Log in here'. A large orange arrow points from the text above to this link in the email content.

I.1 Réception d'un e-mail d'invitation

- Un email d'invitation arrive dans votre boîte de réception.
- Vous ouvrez l'email et cliquez sur le lien proposé (*Log in here*).

Attention :

- Votre «username» est déjà enregistré (c'est votre email).
- Vous allez choisir votre «password» à l'étape suivante.

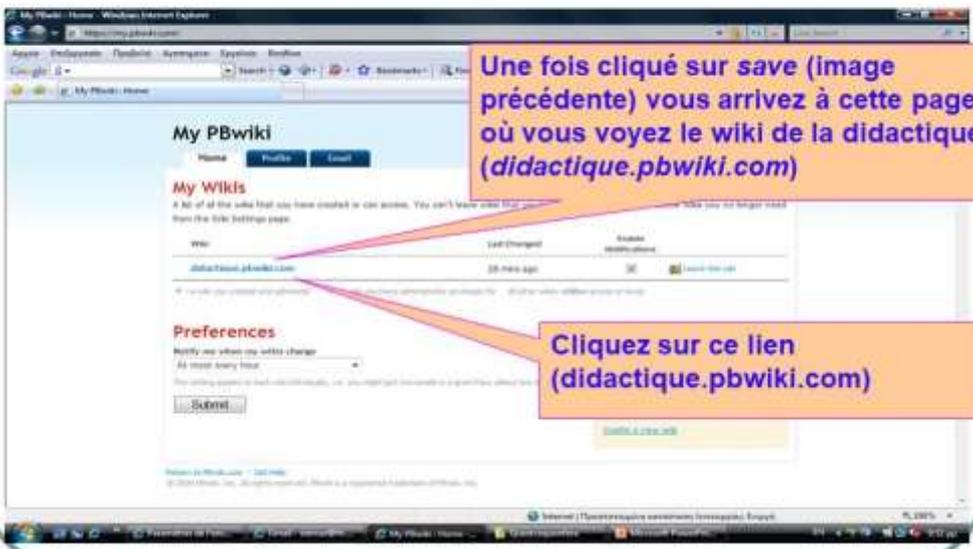


I.2 Création du compte

Une fois cliqué sur *Log in here* (dans l'email reçu) vous arrivez à cette page pour activer votre compte.

A screenshot of the PBwiki account setup page. The page title is 'Set up your account'. It contains a form with the following fields: 'Name' (filled with 'Mariusmarius Status'), 'Enter password' (filled with '*****'), and 'Confirm password' (filled with '*****'). A 'Save' button is located below the password fields. Three orange callout boxes with arrows point to these elements: 'Mettez vos nom et prénom (et non pas votre email)' points to the name field, 'Choisissez votre password' points to the password fields, and 'Cliquez sur save' points to the 'Save' button.

I.3 Accès au wiki de la didactique

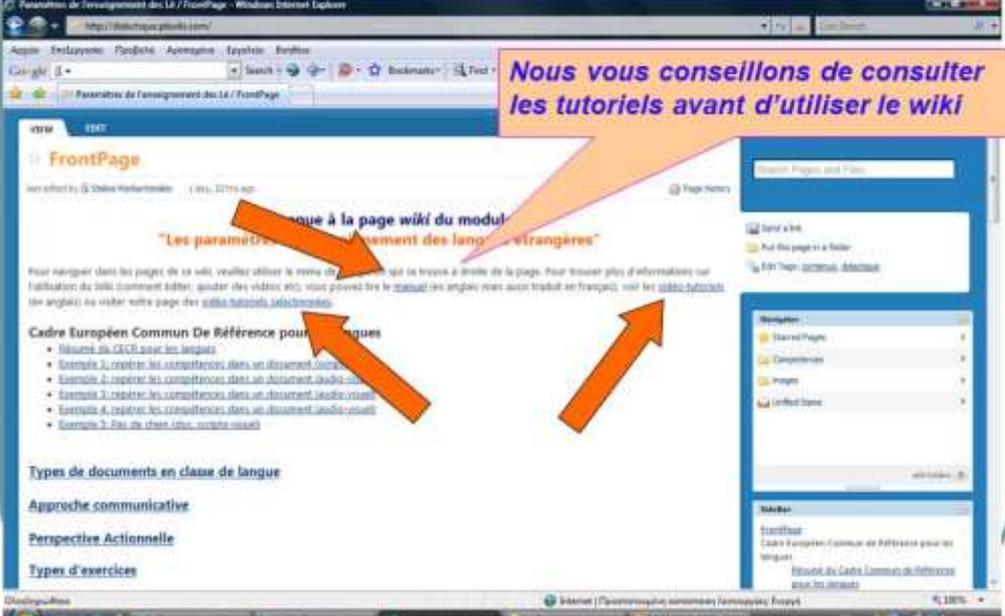


Une fois cliqué sur save (image précédente) vous arrivez à cette page où vous voyez le wiki de la didactique. (*didactique.pbwiki.com*)

Cliquez sur ce lien (*didactique.pbwiki.com*)

The screenshot shows a web browser window displaying the 'My PBwiki' account page. The page has a header with 'My PBwiki' and navigation links for 'Home', 'Profile', and 'Email'. Below the header, there is a section titled 'My Wikis' which lists a wiki named 'didactique.pbwiki.com'. To the right of this entry, there is a 'Save' button. A callout box points to this button with the text: 'Une fois cliqué sur save (image précédente) vous arrivez à cette page où vous voyez le wiki de la didactique. (didactique.pbwiki.com)'. Another callout box points to the link 'didactique.pbwiki.com' with the text: 'Cliquez sur ce lien (didactique.pbwiki.com)'. The 'Preferences' section is also visible at the bottom of the page.

Bienvenue à la wiki-page « didactique »



Nous vous conseillons de consulter les tutoriels avant d'utiliser le wiki

Allez à la page wiki du module "Les paramètres de l'enseignement des langues étrangères"

The screenshot shows the 'FrontPage' of the 'didactique.pbwiki.com' wiki. The page title is 'FrontPage' and it was last edited by 'Della Melanconale' on '1 fév. 22 hrs ago'. The main content area contains a heading 'Allez à la page wiki du module "Les paramètres de l'enseignement des langues étrangères"' with an orange arrow pointing to a link. Below this, there is a section titled 'Cadre Européen Commun De Référence pour les langues' with a list of examples. Another orange arrow points to a link in this section. A third orange arrow points to a link in the right-hand sidebar. A callout box at the top right contains the text: 'Nous vous conseillons de consulter les tutoriels avant d'utiliser le wiki'. The page footer includes 'Types de documents en classe de langue', 'Approche communicative', 'Perspective Actionnelle', and 'Types d'exercices'.

II.2 Accès au wiki (les prochaines fois): *didactique.pbwiki.com*

Tapez:
www.didactique.pbwiki.com

Vous arrivez sur la 1^{ère} page

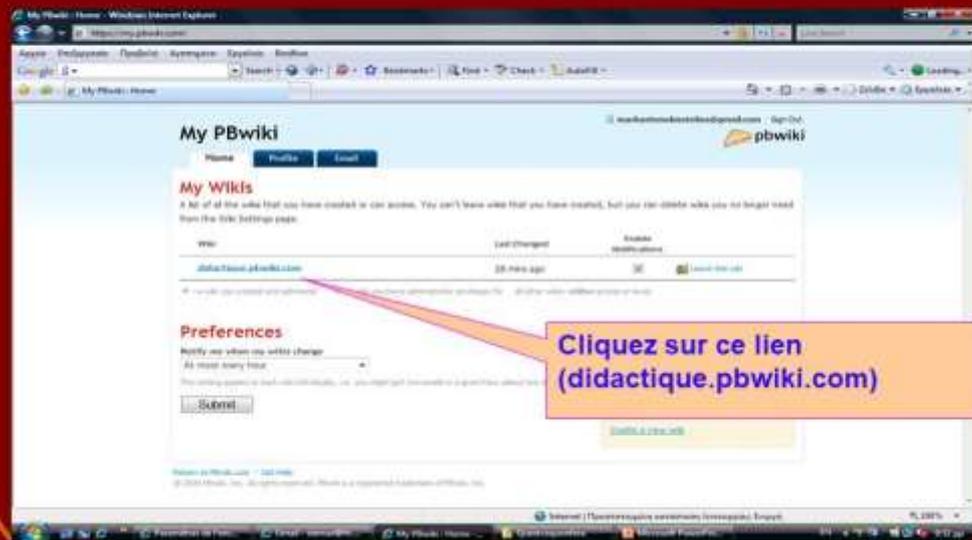
II.2 Accès au wiki (suite): *didactique.pbwiki.com*

Mettez votre username
(c'est votre email)

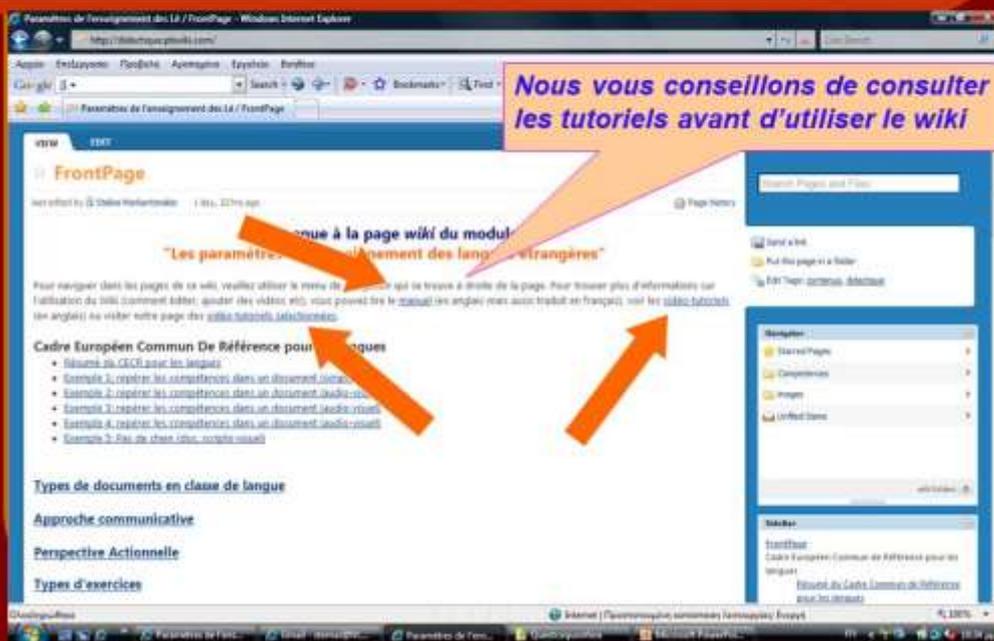
Mettez votre password

Cliquez sur Log in

II.2 Accès au wiki (suite): *didactique.pbwiki.com*



Bienvenue à la wiki-page « didactique »



III. Demander l'autorisation d'accès

Log in to didactique.pbwiki.com

You aren't a member of this wiki

Request Access

En cas de problème de connexion au wiki de la didactique un message vous informe que vous n'êtes pas membre de ce wiki (même si vous avez créé votre compte sur pbwiki)

Cliquez sur le bouton *Request Access* (autorisation d'accès)

III. Demander l'autorisation d'accès (suite)

Request access to didactique.pbwiki.com

Message (optional)

Ajoutez un message destiné aux administrateurs du wiki de la didactique (vos enseignants). Ecrivez par exemple:
Je m'appelle XX, Je participe au contrôle continue (formule en présentiel) et j'aimerais m'inscrire au wiki. Je vous remercie d'avance. ...XX...

Ajoutez la lettre indiquée

Cliquez ici pour envoyer le message aux administrateurs

Wiki: voir et éditer

The screenshot shows a Moodle Wiki page titled "Bienvenue à la page wiki du module 'Les paramètres de l'enseignement des langues étrangères'". The page content includes a welcome message, a list of examples for the "Cadre Européen Commun De Référence pour les langues", and several sections: "Types de documents en classe de langue", "Approche communicative", "Perspective Actionnelle", "Types d'exercices", "Interaction en classe de langue", and "Activités de classe". On the right side, there is a "Modifier" button and a "Page history" link. Two orange arrows point to the "Modifier" button and the "Page history" link, with the text "Pour voir les pages, cliquez ici" and "...ou ici" respectively.

Wiki: voir et éditer (suite)

This screenshot shows the same Moodle Wiki page as above, but with the "Modifier" button highlighted in orange. A callout box points to the "Modifier" button with the text "Cliquez ici (edit) pour éditer la page (ajouter, corriger, modifier etc.)". Another callout box points to the "Page history" link with the text "Cliquez ici (view) pour voir la page". The page content is identical to the previous screenshot.

Wiki: voir et éditer (suite)

Paramètres de l'enseignement des LI / FrontPage - Windows Internet Explorer

http://deltatonep.wikia.com

Appels: Embayments Google

Paramètres de l'enseignement des LI / FrontPage

FrontPage

Bienvenue à la page wiki du module
"Les paramètres de l'enseignement des langues étrangères"

Page history

Cliquez ici (page history) pour voir l'historique de la page (les modifications faites).

Cadre Européen Commun De Référence pour les langues

- Exemple 1. repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 2. repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 3. repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 4. repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 5. repérer les compétences dans un document (audio-visuel)

Types de documents en classe de langue

Approche communicative

Créer une page FrontPage Page à l'écran

Hybridé Web

Rechercher Pages and Files

Send a link

Put the page in a folder

Add Page: sections, defaults

Réviser

Historique

Cette Page est l'élément de référence pour les langues

Résumé du Cadre Commun de Référence pour les langues

- Exemple 1. Repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 2. Repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 3. Repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 4. Repérer les compétences dans un document (audio-visuel)
- Exemple 5. Repérer les compétences dans un document (audio-visuel)

Ajouter des commentaires

Paramètres de l'enseignement des LI / FrontPage - Windows Internet Explorer

http://deltatonep.wikia.com

Appels: Embayments Google

Paramètres de l'enseignement des LI / FrontPage

Écrivez et cliquez ici (Add comment) pour ajouter des commentaires

Evgenia.Bostalka wiki

11/08/2019

Daria.Hackelmann wiki

11/08/2019

Kullinka.amozov wiki

11/08/2019

Add a comment

Add comment

Modifier son profil

The screenshot shows a web browser window displaying a user profile page. The page title is "Paramètres de l'enseignement des L6". A callout box with an orange background and a red arrow pointing to a link in the top right corner contains the text: "Cliquez ici (*account*) pour modifier votre profil (nom, prénom, email, photo etc.)". The page content includes a "FrontPage" section, a "Cadre Européen Commun De Référence pour les langues" section with a list of examples, and a "Types de documents en classe de langue" section. The browser's address bar shows "http://www.enseignement.be/".

Wiki: à suivre...

Argyro Proscolli
Stélie Markantonakis

**ANNEXE 3 : Fiche de présentation d'une unité didactique à compléter par les étudiants
qui ont élaboré le devoir *Unité Didactique* (module PEL)**

Titre de l'Unité :		
Public visé :	Age : Niveau de compétences en FLE :	
Thème(s) abordé(s) (Domaine/s de référence)		
Durée totale prévue pour l'exploitation: (en séances de 45 min)		
Compétences susceptibles de se voir développer		
a.	Compétences générales :	
b.	Compétences communicatives langagières :	
Activités de communication langagière		
Méthodes de travail :		
Modes de travail :		
Matériel/équipement utilisé :		
Déroulement : (Nombre des étapes et description brève de chaque étape de l'Unité Didactique)		

ANNEXE 4 : Devoir Pratique – Élaborer une unité didactique (exemples)

1^{er} exemple

Devoir réalisé dans le cadre du cours :		
<i>Les paramètres de l'enseignement des Lé</i>		
Réalisateurs :	Nom et prénom	N° de la carte d'étudiant
	1. [REDACTED]	[REDACTED]
	2. [REDACTED]	[REDACTED]
	3. [REDACTED]	[REDACTED]

FICHE DIDACTIQUE

Titre de l'Unité :	MA FAMILLE
Public visé :	Age : 10-13 Niveau de compétences en FLE : A1
Thème(s) abordé(s) (Domaine/s de référence)	Parler de son entourage familial Se présenter (nom, prénom, âge, nationalité) Présenter quelqu'un Répondre à des présentations
Durée totale prévue pour l'exploitation: (en séances de 45 min)	4 séances
Compétences susceptibles de se voir développer	
a . Compétences générales :	<p>1) <u>Savoir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Savoir-socioculturel</u> : les relations interpersonnelles : la relation entre le professeur et les élèves, exercice 8 • <u>Prise de conscience interculturelle</u> : la famille en France et en Grèce

		<p>2) <u>Savoir-faire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>aptitudes pratiques et savoir-faire</u> (carte postale-exercice 12 et la tâche) • <u>aptitudes et savoir-faire interculturel</u> : comparer les aptitudes entre la France et la Grèce <p>3) <u>Savoir-être</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>les traits de personnalité</u> : être entreprenant, être coopératif, être extraverti • <u>les motivations</u> : désir de communiquer, désir de se présenter, besoin humain de communiquer (les activités, la carte postale et la tâche) <p>4) <u>Savoir-apprendre</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>aptitude à l'étude</u> : <ul style="list-style-type: none"> ➢ la capacité de rester attentif à l'information apportée ➢ la capacité de saisir le but d'une tâche à accomplir ➢ la capacité de coopérer efficacement au travail en groupe (les activités 1 et 2) ➢ la capacité d'organiser et à utiliser le matériel pour un apprentissage autodirigé (les activités 1 et 2) • <u>conscience de la langue et de la communication</u> (les activités, la carte postale, les exercices 9 et 10, la tâche) • <u>conscience et aptitudes phonétiques</u> (exercices 9 et 10)
b	<p>Compétences communicatives langagières :</p>	<p><u>COMPÉTENCES LINGUISTIQUES</u></p> <p>1) <u>Compétence lexicale</u></p> <p>i. Eléments lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Expressions toutes faites</i> (« Comment ça va ? ») • <i>Mots isolés</i> : <u>noms</u> (sœur, frère, mère, père, grands-parents, lunettes, jumeaux, rat, chat, etc.), <u>les métiers</u>, <u>les couleurs</u>, <u>adjectifs</u> (intelligent, mince, bizarre, souriant, etc.), <u>adverbes</u> (devant, voilà, ici, ensemble etc.),

verbes

- ii. **Éléments grammaticaux** : pronoms personnels(je,tu,il,elle...), articles définis (la, le, les), articles indéfinis (un, une, des), adjectifs possessifs (mon/ton/son), pronom relatif (qui), prépositions (à, de...), pronominaux : (se lever, se laver...), interrogatifs-relatifs : (qui, quelles, est-ce que...), quantitatifs (beaucoup, très, assez, un peu, trop)

2) Compétence grammaticale

- **Classes ouvertes** : adverbes (en face de, à côté de), verbes (habiter à, se lever à, partir à, arriver à, préférer de)
- **Catégories** : genre : petit -petite, gros-grosse, grand-grande
nombre: sœur - sœurs, animal-animaux
temps : Présent : je suis
- **Structures** : mots composés et complexes : grand-père, grand-mère, grands-parents
phrases simples : j'adore les chats
phrases complexe-composée : ma mère ne travaille pas, tandis que mon père est un comptable
- **Processus** : affixation : divorcer-le divorce-divorcé
- **Relations** : l'accord des adjectifs (masculin-féminin)

3) Compétence sémantique

- **Sémantique lexicale** : polysémie : femme (féminine et épouse)
antonymes : petit-grand, gai-triste
hyperonyme/hyponymes : famille -> épouser quelqu'un, divorcer, se marier avec quelqu'un

4) Compétence orthographique : bleu-bleue, grand-grande, informateur-informatrice

5) Compétences phonologiques : exercices 1, 9 et 10

COMPÉTENCE SOCIOLINGUISTIQUE

		<p>i. Marqueurs de relations sociales : « Bonjour Monsieur Nicolas », « Bonjour mes enfants », Cher/ère, A bientôt, etc.</p> <p>ii. Règles de politesse : <u>politesse positive</u> (« Ah, quelle jolie famille!! »), <u>utilisation de « merci »</u> (dialogue)</p> <p>iii. Différences de registre : <u>langue familière</u> (carte postale), <u>formel</u> (les élèves au professeur), <u>informel</u> (le professeur aux élèves)</p> <p><u>COMPÉTENCE PRAGMATIQUE</u></p> <p>i. <u>Compétence discursive</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De cohérence et de cohésion : ensuite, et, tandis que, tout d'abord <p>ii. <u>Compétence fonctionnelle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • les micro-fonctions : présenter qu'un, saluer qu'un, se présenter, décrire qu'un • les macro-fonctions : la description (la carte postale), la narration (les exercices) <p>iii. <u>Compétence des schémas d'interaction</u> : question-réponse, salutation-réponse</p>
	<p>Activités de communication langagière</p>	<p><u>ACTIVITÉ 1</u> : On fait des groupes d'élèves (de 5-7 personnes à chaque groupe). On donne la parole à un groupe chaque fois pour essayer de décrire un camarade de leur choix aux autres groupes. Chaque élève de ce groupe donne une information (description physique, caractère, vêtements) pour la personne de la description. Chaque groupe qui fait une description correcte gagne des points.</p> <p><u>ACTIVITÉ 2</u> : On fait deux groupes d'élèves et on leur demande de jouer la pantomime. Chaque groupe prend un champ lexical, par exemple, descriptions des métiers et de l'acte de la vie quotidienne (description des verbes s'habiller, se laver, se lever, se coucher, manger etc.).</p>
	<p>Méthodes de travail :</p>	<p>La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues étrangères (l'importance donnée à la grammaire, l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit, le</p>

	<p>recours à la traduction)</p> <p>La méthode par le silence (activité 1)</p> <p>La méthode par le mouvement (activité 1)</p> <p>La méthode écrite (les exercices 3-8, 12 et la tâche)</p> <p>La méthode active (les activités 1, 2)</p> <p>La méthode orale (les activités 1, 2 et les exercices 1, 9, 10)</p> <p>La méthode inductive (exercice 4)</p>
Modes de travail :	Individuel (les exercices et les tâches) et en groupes (les activités)
Matériel/équipement utilisé :	Lecteur de cd
Déroulement : (Nombre des étapes et description brève de chaque étape de l'Unité Didactique)	<p><u>Séance 1</u></p> <p><u>Entrée en matière</u></p> <p>Demander aux élèves, en langue maternelle quel thème va être abordé. Faire une petite discussion sur la famille. « Comment les jeunes Grecs s'imaginent-ils les familles françaises? », « Les familles nombreuses sont fréquentes en Grèce? », « Est-ce qu'il y a des mariages mixtes en Grèce? », « Est-ce que les Grecs ont des animaux domestiques? ».</p> <p><u>Compréhension orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Première écoute</u> <p>Passer l'enregistrement une première fois. Poser des questions sur les liens de parenté: « Comment s'appelle la mère d'Irène? », « Comment s'appellent les deux sœurs d'Irène? », « Qui est Jérôme? », « Qui est Brigitte? » Etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Deuxième écoute</u> <p>Passer une deuxième fois l'enregistrement. Demander aux élèves de donner toutes les informations sur les personnages: « Est-ce que Maurice a un frère? », « Le père d'Irène, qu'est-ce qu'il fait? » etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Exercice 1 <p>Ensuite, lire le dialogue dans le livre.</p>

❖ Exercice 2

❖ Exercice 3

Expliquer les tableaux avec les liens de parenté et la situation familiale

Séance 2

❖ Exercice 4

❖ Donner pour devoirs l'exercice 5

Expliquer les adjectifs possessifs, le tableau avec le caractère, le physique et les adverbes

❖ Exercice 6

❖ Donner pour devoir l'exercice 7

❖ Activité 1

Séance 3

❖ Corriger les devoirs de la deuxième séance

❖ Exercice 8

❖ Exercice 9(Passer l'enregistrement trois fois)

Expliquer la carte postale

❖ Exercice 11

❖ L'exercice 12 dans la classe et correction par le professeur chez lui.

Séance 4

❖ Exercice 10(Passer l'enregistrement trois fois)

❖ Activité 2

❖ La tâche

Pour tâche on donne aux élèves des adresses des élèves

français. Ensuite, les élèves grecs écrivent chez eux des cartes postales pour se présenter, décrire leur famille et raconter leur vie quotidienne. Ensuite, ils doivent mettre les cartes postales à la poste. À la fin, les élèves doivent coller des timbres sur les lettres et ils les mettent à la boîte aux lettres de l'étranger.

Dialogue

Professeur : Bonjour mes enfants. Comment ça va ?

Elèves : Bonjour Monsieur Nicolas. Très bien !

Professeur : Qui veut décrire sa famille ? Tu veux commencer Irène ?

Irène : Oui Monsieur. Voilà la photo de ma famille. Je suis ici à côté de mes sœurs Marguerite et Xanthi. Marguerite est ma grande sœur, elle a 14 ans. Ensuite, Xanthi est ma petite sœur, elle a 6 ans. Derrière de moi se trouvent mes grands-parents, qui sont les parents de mon père.

Professeur : Tes grands-parents sont grecs ?

Irène : Non, ils sont français. Ils s'appellent François et Juliette. L'homme entre eux, comme vous voyez, est mon père, Jérôme. Il est grand, mince et il est architecte.

Professeur : La femme avec les lunettes et la robe bleue est ta mère ?

Irène : Non elle est ma tante Brigitte, la petite sœur de mon père. Elle a deux enfants qui sont des jumeaux. Ils ont 12 ans comme moi! À gauche c'est Maurice et celui à droite c'est André; Ma mère s'appelle Violette. Elle est la grande femme à côté de ma grand-mère. Elle est très belle, elle est blonde et elle a les yeux bleus.

Professeur : Et ces deux animaux ?

Irène : Grise est mon petit chat. J'adore les chats ! Le petit rat, Ratatouille, est le domestique de mes cousins.

Professeur : Ah ! Quelle jolie famille ! Merci Irène pour ta description. Qui veut continuer avec sa famille ?

Discrimination phonétique

1) Souligne les consonnes finales que tu prononces.

- 1) Mon frère est très mignon
- 2) Son père est ingénieur
- 3) Je suis grec
- 4) Tu portes un chapeau blanc
- 5) C'est un animal agressif
- 6) Il porte un pull violet

2) Coche le mot que tu étends.

- | | |
|-----------------|---------------|
| 1) Grande | 6) Vert |
| 2) Petit | 7) Française |
| 3) Intelligente | 8) Avocat |
| 4) Amusante | 9) Blonde |
| 5) Court | 10) Allemande |

Sources pour les images

1. V. Antoniadis, N. Bertin & M. P. Manetti, 2008. À ton tour! A1.Trait d'union
2. C. Kryoni, M. P. Manetti. Prépadelf niveau A1.Trait d'union

Ma famille



Professeur : Bonjour mes enfants. Comment ça va ?

Elèves : Bonjour Monsieur Nicolas. Très bien !

Professeur : Qui veut décrire sa famille ? Tu veux commencer Irène ?

Irène : Oui Monsieur. Voilà la photo de ma famille. Je suis ici à côté de mes sœurs Marguerite et Xanthi. Marguerite est ma grande sœur, elle a 14 ans. Ensuite, Xanthi est ma petite sœur, elle a 6 ans. Derrière de moi se trouvent mes grands-parents, qui sont les parents de mon père.

Professeur : Tes grands-parents sont grecs ?

Irène : Non, ils sont français. Ils s'appellent François et Juliette. L'homme entre eux, comme vous voyez, est mon père, Jérôme. Il est grand, mince et il est architecte.

Professeur : La femme avec les lunettes et la robe bleue est ta mère ?

Irène : Non elle est ma tante Brigitte, la petite sœur de mon père. Elle a deux enfants qui sont des jumeaux. Ils ont 12 ans comme moi ! A gauche c'est Maurice et celui à droite c'est André. Ma mère s'appelle Violette. Elle est la grande femme à côté de ma grand-mère. Elle est très belle, elle est blonde et elle a les yeux bleus.

Professeur : Et ces deux animaux ?

Irène : Grise est mon petit chat. J'adore les chats ! Le petit rat, Rataouille, est le domestique de mes cousins.

Professeur : Ah ! Quelle jolie famille ! Merci Irène pour ta description. Qui veut continuer avec sa famille ?



1) Ton amie Irène t'envoie la photo de ses parents sans leurs prénoms. Écoute le dialogue et les écrits sur la photo.

2) Ton ami George est confus. Paux-tu lui aider?

Vrai Faux

- 1) La mère d'Irène a les cheveux courts et raides
- 2) Xanthi est la fille de Brigitte
- 3) François est le grand-père de Maurice
- 4) La mère d'Irène s'appelle Juliette
- 5) Marguerite est la grande sœur de Xanthi
- 6) Le père de Xanthi porte une veste verte
- 7) Grise est le chien d'Irène
- 8) Irène et sa mère ont les yeux bleus

3) À cause d'une faute de l'ordinateur, les matiers sont déplacés. Complète les phrases à l'aide des images.

1. Le _____ travaille dans la boucherie.
2. Le _____ travaille avec un ordinateur.
3. Mme Papadopoulou se trouve dans une école. Elle est une _____.
4. Dans un hôpital travaille le _____.
5. Le _____ travaille dans une boulangerie.
6. Le _____ travaille dans un salon de beauté.



un informaticien



une institutrice



Un boucher



Un boulanger



Un coiffeur



un médecin



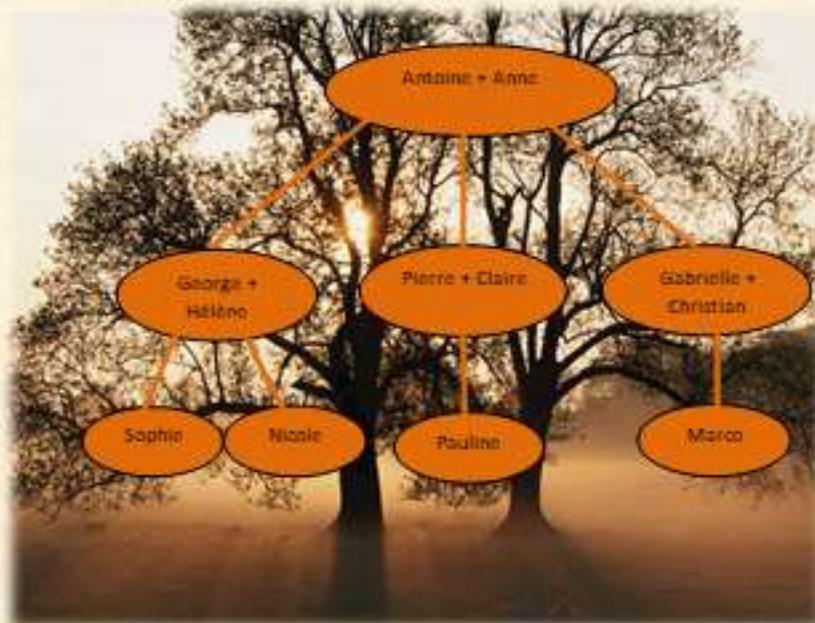
LES LIENS DE PARENTÉ		
Les parents	la mère (Maman) La femme (l'épouse)	le père (Papa) le mari (l'époux)
Les enfants	La sœur La fille	le frère le fils
	l'aîné (-e), le cadet (-te), le benjamin (-ine) un orphelin (-ine)	
Les grands-parents	La grand-mère (Mamie)	le grand-père (Papi)
	La tante La nièce Les cousines	L'oncle le neveu Les cousins
Après le mariage : Les beaux-parents	La belle-mère La belle-fille La belle-sœur	le beau-père le gendre le beau-frère

LA SITUATION FAMILIALE		
Celibataire		Vivre seule
Marie (-ee)	Le mariage	Se marier avec quelqu'un
		Epouser quelqu'un
Divorce (-ee)	Le divorce	divorcer
Veuf (veuve)		

4) Essaie de compléter le tableau.

	Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin, féminin pluriel
(je)	Mon père	__ mère	Mes parents
(tu)	__ frère	Ta sœur	Tes frères/sœurs
(il/elle)	Son fils	Sa fille	__ fils/filles
(nous)	Notre père	__ mère	Nos pères/mères
(vous)	Votre frère	Votre sœur	Vos frères/sœurs
(ils/elles)	Leur fils	Leur fille	Leurs fils/filles

5) Qui suis-je? Complète le texte et trouve mon prénom.



_____ frère s'appelle George, il a trente huit ans. Il habite à Paris avec _____ femme Hélène. Donc, Hélène est _____ belle-sœur. Ils ont deux enfants, Sophie et Nicole, qui sont _____ nièces. Mes nièces adorent _____ grands-parents. _____ grand-père s'appelle Antoine. Anne est alors _____ grand-mère. _____ sœur Gabrielle a trente ans et elle habite en Italie. _____ mari s'appelle Francesco et il est italien. Christian est alors _____ beau-frère. _____ fille s'appelle Pauline et elle a six ans.
 Qui suis-je ? _____ prénom est : _____

6) Forme des phrases avec les mots donnés.

Le caractère	
Qualités	Défauts
agréable	désagréable
affectueux, doux	agressif
gentil	méchant
drôle, amusant	sérieux
gai, souriant	triste
intelligent	bête, idiot, stupide
intéressant, passionnant	ennuyeux
sympathique	antipathique

1) Marie: intelligente / petite / cheveux roux / yeux verts / avocat / mince

2) Sophie: grosse / mignonne / gentille / secrétaire / petite / cheveux longs et raides

3) Jean-Pierre: vieux / moustache grise / chauve / gros / méchant / bizarre

4) Patrick: sportif / drôle / grand / jeune / souriant / élève / beau

5) Philippe: cheveux courts / journaliste / yeux bruns / 13 ans / lunettes / timide

Le physique	
Grand (e)	Petit (e)
Mince	Gros (se), rond (e)
Beau (belle), joli (e), mignon (ne)	Laid (e) (moche fam.)
jeune	Vieux (vieille), âgé (e)

Pour faire une description, on parle d'abord du physique puis des qualités et des défauts. Concernant le physique, on part du général pour aller vers le particulier.

Ma famille



Les adverbess de quantité	
Beaucoup	Un peu
Très	Trop
Assez	



7) Mets les phrases de l'exercice précédente au masculin ou au féminin.

- 1) Henri _____
- 2) Claude _____
- 3) Michelle _____
- 4) Denise _____
- 5) Silvia _____



La vie quotidienne



8) Jacqueline a fait des fautes orthographiques. Écris les verbes correctement.

(Attendre, passer, se coucher, regarder, dîner, avoir, préférer, jouer, être, manger, faire, prendre, se laver, se lever, travailler, habiter, rester, partir, arriver)

Salut Marie,

Comme tu sais, je _____ à Nice avec mes parents et ma vie quotidienne _____ toujours la même. Chaque matin je _____ à 7.30h. Tout d'abord je _____ et ensuite je _____ mon petit-déjeuner avec ma famille. A 8h je _____ à l'école et je _____ là jusqu'à 14h. Ma mère ne _____ pas, tandis que mon père _____ un comptable. Il _____ à la maison à 14h30 et nous _____ tous ensemble à 15h. De 16h à 18h30 je _____ mes devoirs et après je _____ de temps libre pour _____ avec mes amis ou mon chien dans le jardin quand mes parents _____ de _____ la télé. Finalement à 21h moi et ma famille, nous _____ et nous _____.

Et de cette façon _____ ma vie quotidienne. Je _____ ta lettre avec plaisir !

Bonne Jacqueline



Discrimination phonétique

9) Souligne les consonnes finales que tu prononces.

- 1) Mon frère est très mignon
- 2) Son père est ingénieur
- 3) Je suis grec
- 4) Tu portes un chapeau blanc
- 5) C'est un animal agressif
- 6) Il porte un pull violet



10) Coche le mot que tu entends.



- | | |
|----------------|--------------|
| 1) Grand | 6) Verte |
| Grande | Vert |
| 2) Petite | 7) Français |
| Petit | Française |
| 3) Intelligent | 8) Avocat |
| Intelligente | Avocate |
| 4) Amusant | 9) Blonde |
| Amusante | Blond |
| 5) Court | 10) Allemand |
| Courte | Allemande |



Compréhension écrite

<p><i>Cher Frédéric,</i></p> <p><i>Je m'appelle Tassos. J'ai 14 ans et j'habite à Athènes. J'ai une grande famille. J'ai une petite sœur, Olga, et deux grands frères, Petros et Pavlos. Mon père est boucher et ma mère est coiffeuse.</i></p> <p><i>Moi, je suis petit et mince. J'ai les cheveux courts et châtain. J'aime beaucoup les sports et je suis un enfant gai et toujours souriant !</i></p> <p><i>A bientôt j'espère !</i></p> <p><i>Tassos</i></p>	
	<p><i>Frédéric Massolo</i></p>
	<p><i>14 rue des Bégonias</i></p>
	<p><i>42178 Saint-Claude</i></p>

11) Ton frère ne comprend pas la lettre de son ami. Veux-tu lui aider?

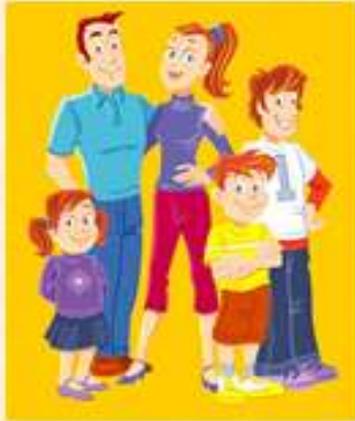


- | | |
|---|--|
| <p>1) Qui a écrit cette lettre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tassos • Philippe • Pavlos <p>2) A qui s'adresse cette lettre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Olga • A Frédéric • A Tassos <p>3) De quelle nationalité est Tassos ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Française • Grecque • Belge <p>4) Les cheveux de Tassos sont ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruns • Roux • Blonds | <p>5) Tu trouves Tassos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sympa • Triste • Agressif <p>6) Combien de personnes composent sa famille ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre • Cinq • Six <p>7) Son père travaille dans</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une école • Une banque • Une boucherie |
|---|--|



Production écrite

12) Ton journal scolaire demande une description de cette famille (vêtements, physique). La meilleure description va publier au prochain numéro. 60-80 mots.



Tâche

13) Demande l'aide de ton professeur pour trouver un nouveau correspondant français. Ensuite, envoie-lui une carte postale pour te présenter (écris aussi pour ta famille et ta vie quotidienne).

2e exemple

Devoir réalisé dans le cadre du cours : <i>Les paramètres de l'enseignement des Lé</i>		
Réalisateurs :	Nom et prénom	N° de la carte d'étudiant
	1. [REDACTED] 2. [REDACTED] 3. [REDACTED]	[REDACTED]

Titre de l'Unité :	L'accident	
Public visé :	Age : 10-12 ans Niveau de compétences en FLE : Débutant	
Thème(s) abordé(s) (Domaine/s de référence)	Accidents, cas d'urgence	
Durée totale prévue pour l'exploitation: (en séances de 45 min)	45 minutes	
Compétences susceptibles de se voir développer		
a.	Compétences générales :	La compétence générale la plus importante est le savoir-faire (en cas d'accident)
b.	Compétences communicatives langagières :	Champs lexical : l'accident (avoir mal, blessure, hôpital etc)

Activités de communication langagière	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compréhension orale, écrite 2. L'expression orale en continu
Méthodes de travail :	Directe
Modes de travail :	
Matériel/équipement utilisé :	Support scripto-visuel, audiovisuel
Déroulement : (Nombre des étapes et description brève de chaque étape de l'Unité Didactique)	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension du texte + activités - Exercices sur le vocabulaire - Exercices grammaticaux - Compréhension Ecrite - Compréhension Orale

***A joindre (éventuellement) :**

- Corrigé et/ou barème pour les exercices/activités/tâches proposés.
- Transcription(σ) des documents sonores et/ou audiovisuels.

L'accident

A Chamonix.

1

- JEAN : - Bonjour, mes amis.
NICOLAS : - Bonjour, Jean. Comment vas-tu ?
JEAN : - Très bien, merci. Et vous Marie, les enfants, comment allez-vous ?
MARIE : - On va bien, je te remercie... Sophie, je te présente un ami, Jean. Il est médecin.
JEAN : - Bonjour, Mademoiselle. Comment allez-vous ?
SOPHIE : - Très bien, merci.



2

- ALEX : - Regarde devant toi. Ne roule pas vite ! Ralentis !
SOPHIE : - Mais, je vais lentement !
ALEX : - Non, Tu roules vite !... Sophie ! Attention, une pierre ! Freine, freine ! Tourne à droite ! A droite !
SOPHIE : - Alex, j'ai peur. Je tombe !



3

- JEAN : - Où avez-vous mal ?
SOPHIE : - Au genou.
JEAN : - Vous pouvez marcher ?
SOPHIE : - Oui, je peux.
JEAN : - Alors, pas de problème ! Ce n'est rien !

Activité 1

Lisez les phrases suivantes et choisissez si elles sont vraies ou fausses :

1. Ils sont trouves à Marseille.
2. Sophie ne connait pas Jean.
3. Jean est un vétérinaire.
4. Alex a eu un accident.
5. Sophie a eu un accident.
6. Sophie a mal à la main.

Activité 2

Répondez aux questions suivantes :

1. Comment s'appelle-t-il l'ami de Marie ?

.....

2. Quelle est sa profession ?

.....

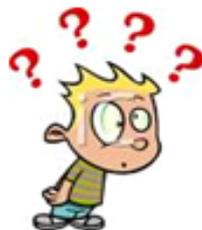
3. Pourquoi Sophie a eu un accident ?

.....

↙

↘

Grammaire



L'interrogation

On pose des questions pour:

Demander une information :	Où avez-vous mal? Vous pouvez marcher?
Des raisons de rituel :	Comment vas-tu ? Comment allez-vous ?

Pour poser des questions on utilise :

- Les adjectifs interrogatifs :

Quel, quelle, quels, quelles

- Les pronoms interrogatifs :

Pour personnes	Pour choses
----------------	-------------

Qui ?	Que ?
Qui est-ce que ?	Que est-ce que ?

• Les adverbes interrogatifs :

Où, quand, comment, combien, pourquoi

Exercices :

A. Tu es à la mer avec votre copine Philipe! Vous trouvez le sauveteur et vous posez des questions pour nager sans danger et accidents!

5 Conseils pour une sortie à la mer réussie !



Utilisez les mots : quel, est-ce que, comment, qu'est-ce que. (Plusieurs réponses sont possibles !)

Exemple :

Eviter les heures chaudes !

Quelles heures on peut éviter ?

1. Limitez la durée d'exposition au soleil.

2. Apportez ou louer un parasol

3. Le port d'un chapeau est obligatoire.

4. Il faut s'hydrater régulièrement et abondamment.

5. Évitez que les enfants entrent dans l'eau d'un coup.



L'impératif



Pour former la 2^e personne du singulier de l'impératif on prend :

La première personne du présent de l'indicatif

Ex : je parle -> parle

J'offre -> offre

Pour la 1^{ere} et la 2^e personne du pluriel on prend celles de l'indicatif présent :

Ex : nous parlons -> parlons

Vous finissez -> finissez



Attention aux verbes:

avoir -> aie ayons ayez

être -> sois soyons soyez

aller -> va allons allez

Exercices :



B. Votre ami Jean est chez le docteur pour faire un vaccin. Donne des conseils !

1. N' ----- pas peur ! (avoir)

2. ----- confiance! (avoir)

3. N' ----- pas! (inquiéter)

...et après répondez a lui en imitant l'exemple :

Exemple :

Faut-il donner le cadeau maintenant ?

Oui, donne-le maintenant.

1. Faut-il jeter la balle ?

2. Faut-il envoyer la lettre ?

3. Faut-il être présent ?

4. Faut-il étudier toute la leçon ?

5. Faut-il appeler sa cousine ?

c. Le lieu

Devant à droit à gauche
Derrière au-dessus
Dessus Ici là chez
Partout



Votre ordinateur a un petit accident et change l'ordre des mots suivants ! Trouve la place correcte !

Tournez _____ (1). Ne tournez pas
_____ !(2)

La porte était fermée. Ils ont bien regardé et ils ont aperçu une petite ouverture _____ (3). Alors ils ont approché une table et sont montés _____ (4) pour atteindre l'ouverture.

Mets le courrier _____.(5)

Je cherche mon permis de conduire _____. (6)

Ici, vous êtes _____ (7)Marie Boli.

Montez_____ (8), je reste _____. (9)

Compréhension écrite

Votre ami Nicolas a cassé la jambe et il se trouve à l'hôpital. Envoyez-lui une lettre en demandant des informations sur sa santé et des détails sur l'accident. N'oubliez pas de lui souhaiter bonne récupération!



1. Comment s'est passé l'accident.



2. Si 2. Si son maman lui a apporté à l'hôpital.



3. Ce que le docteur lui a dit.



4. Quand il est autorisé de lui visiter.



5. Quand sera-t-il sera déchargé.



6. Souhaitez-lui bonne récupération!

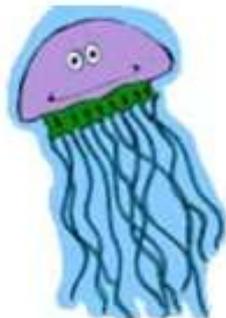
Compréhension Orale

Activité 1

Vous nagez avec votre ami Pierre. Tout à coup, elle commence à crier. Cliquez au-dessous de chaque photo et complétez les trous pour découvrir ce que lui est arrivé.



..... Pierre! (Viens)



(a) - Mais qu'est-ce que tu ?

(b) - Une m'a piqué!



(a)



(b)



(Pierre) : Aaaaah !



Pierre!

(Un peu plus tard...)



Voilà. Ce n'est pas grave. - toi.



Activité 2. Mettez les phrases suivantes dans l'ordre correct pour se souvenir de cette histoire:

Elle a pris soin de la brûlure avec ammoniac.

Il a été piqué par une méduse.

On nageait avec mon ami Pierre

Son maman s'est inquiétée.

Nous sommes allés à la plage hier.

mais soudainement il a commencé à crier.

1. Nous sommes allés à la plage hier.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



Activité 3

Racontez l'histoire de l'accident de Nicolas à votre amie Valérie :



1. Nicolas a grimpé dans l'arbre



2. Il a



3.



4.



5.

Activité 4

On fait quoi en cas d'un tremblement de terre ?



1.



2.



3.



4.

TRANSCRIPTION

Activité 1

- Viens Pierre!
- Mais qu'est-ce que tu as?
- Une méduse m'a piqué !
- Pierre !
- Voilà. Ce n'est pas grave. Calme-toi.

ANNEXE 5 : Instructions sur les critères d'évaluation de l'intérêt communicatif et/ou motivationnel d'un document (module AMEL)

**ΟΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

Εξεταστέα ύλη: Οι διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών

Σημ.: Για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση μόνον οι Επιστήμες αναφοράς: Γλωσσολογία του Εκφερόμενου Λόγου, Κοινωνιογλωσσολογία, Ψυχολογία, Πραγματολογία, Εθνογραφία της Επικοινωνίας καθώς και Ψυχολογικές Θεωρίες της μάθησης (Psychologie cognitive, Socioconstructivisme de Vygotsky).

Για την προετοιμασία τους, οι φοιτητές μπορούν να ανατρέξουν

- στο σύγγραμμα της Κυρίας Καλλιαμπέτσου-Κορακά *La Didactique des Langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique* που διανεμήθηκε από το Τμήμα: σσ. 5-208,
- στις συμπληρωματικές σημειώσεις που διανεμήθηκαν από τους διδάσκοντες,
- στο υλικό (Θεωρητικό και παραδείγματα εφαρμογών) που καταχωρήθηκε στο eclass του Πανεπιστημίου (<http://eclass.uoa.gr>),
- στη βιβλιογραφία που προτάθηκε στο πλαίσιο αυτής της διδασκαλίας.

Η εξέταση προβλέπει δύο ζητήματα, ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό.

Στο **θεωρητικό** ζήτημα οι εξεταζόμενοι οφείλουν κυρίως να αποδείξουν την επιστημονική και διδακτική τους ικανότητα (και όχι τις απομνημονευτικές τους ικανότητες). Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να αναπτύξουν επιχειρηματολογία, βασιζόμενοι σε κριτήρια και στοιχεία που θα αντλήσουν από την εξεταστέα ύλη (βλ. παραπάνω) προκειμένου να τεκμηριώσουν την απάντησή τους και να τοποθετηθούν ως προς τα ζητούμενα.

Στο **πρακτικό ζήτημα**, οι εξεταζόμενοι, με βάση μοντέλα που αποτελούν μέρος της εξεταστέας ύλης, καλούνται να κάνουν γλωσσολογική και πραγματολογική ανάλυση ενός κειμένου και να αποφανθούν εάν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μαθησιακό υλικό για τη διδασκαλία της γαλλικής ως ξένης γλώσσας.

Συγκεκριμένα,

- να το χαρακτηρίσουν ως προς το **επικοινωνιακό του ενδιαφέρον** (intérêt communicatif), με βάση τρία κριτήρια:
 - ο ύπαρξη ή μη επικοινωνιακής περίπτωσης (situation de communication)
 - ο προσδιορισμός επικοινωνιακών και γλωσσολογικών στόχων (objectifs communicatifs en termes d'actes de parole, objectifs linguistiques...)
 - ο αυθεντικότητα του κειμενικού είδους και πραγματολογική διάσταση (genre textuel, modalité pragmatique...)
- να εκτιμήσουν εάν μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών (intérêt motivationnel) με βάση τα κριτήρια
 - ο ύπαρξη λειτουργιών της γλώσσας (fonctions du langage selon le modèle de Jakobson)
 - ο ψυχο-κοινωνική διάσταση του κειμένου
 - ο προσδιορισμός πολιτισμικών και διαπολιτισμικών στόχων (objectifs culturels et/ou interculturels...)

Προσοχή!

Για την ανάλυση του κειμένου δεν αρκεί απλή αναφορά των γλωσσολογικών, επικοινωνιακών και διδακτικών μοντέλων και δεδομένων στα οποία πρέπει κάποιος να στηριχθεί, αλλά απαιτούνται **εφαρμογές** τους στο προτεινόμενο κείμενο. Οι φοιτητές πρέπει επομένως να ανατρέξουν σε ενδείκτες και στοιχεία του κειμένου προκειμένου να τεκμηριώσουν τις θέσεις και τα συμπεράσματά τους.

ANNEXE 6 : Devoir Pratique - Évaluer l'intérêt communicatif ou motivationnel d'un document (exemples)

1^{er} exemple

Un samedi, rue Mouffetard, à Paris

(Un samedi rue Mouffetard à Paris)



- | | |
|--|--|
| Lui : — La place est libre, s'il vous plaît ? | Elle : — Les Parisiens sympathiques, oui ! |
| Elle : — Oui. | Lui : — Je m'appelle Frédéric. Et vous ? |
| Lui : — Je peux m'asseoir ? | Elle : — Francine. |
| Elle : — Bien sûr. | Lui : — Vous êtes à Paris pour le week-end, Francine ? |
| Lui : — Vous êtes française ? | Elle : — Oui. |
| Elle : — Non. Je suis canadienne. | Lui : — Et qu'est-ce que vous faites à Paris le week-end ? |
| Lui : — ... vous habitez à Paris ? | Elle : — Je vais au théâtre, à l'opéra, au concert. |
| Elle : — Non. J'habite à Lyon. | Lui : — Vous aimez le jazz ? |
| Lui : — Vous aimez Lyon ? | Elle : — J'adore. |
| Elle : — Oui, beaucoup. | Lui : — Je vais à un concert de jazz à 9 heures au New Morning. Il y a un pianiste très difficile. Vous voulez venir ? |
| Lui : — Qu'est-ce que vous aimez à Lyon ? | Elle : — Volontiers. |
| Elle : — Les restaurants... et les Lyonnais aussi. Ils aiment bien boire et manger. Ils sont gentils, souriants. | |
| Lui : — Vous aimez les Parisiens. | |

Sans Frontières 1, p.32, 1982

1^{er} critère

Cadre géographique → nous sommes à Paris mais nous avons d'autres indices du lieu (Lyon, théâtre, opéra et concert)

Cadre temporel → aucun indice précis mais on a le "week-end" et "à 9h"

Circonstances → prévisibles sur le déroulement du dialogue

Domaine de référence → inexistant mais on peut dire qu'on a une nouvelle rencontre entre 2 personnes

Statut social → “je suis canadienne” et on peut dire qu'elle est une personne intellectuelle car elle est là pour aller au théâtre, à l'opéra, au concert

Rôles → pas définis

Relations → typiques

Nature de l'acte de l'énonciation →

Besoins pratiques: aucun indice

Besoins d'ordre psychosocial: “théâtre”, “opéra”, “concert du jazz”

Protocoles: “S'il vous plaît?”, “Je peux m'asseoir?” “Bien sûr”

Finalité de prise de parole → lui: satisfait du “je”

elle: satisfait du “tu”

au cas du “vous voulez venir” lui: satisfait du “tu” et la réponse d'elle satisfait le “je” et le “tu”

Degré d'implication de la prise de parole → cognitif car on a un échange des infos

Canal de communication → face à face qui porte de caractéristiques de la langue orale

Normes extra-linguistiques → points d'interrogation

Point d'exclamation et points de suspension

Normes para-linguistiques → l'image

Conclusion

On a un intérêt communicatif et par conséquent on a l'existence d'une Sdc car on a presque tous les composants remplis.

2^{ème} critère

Demander quelque chose:

“la place est libre, s'il vous plaît?”, “je peux m'asseoir?”, “vous aimez Lyon?”

Repondre à la demande:

“oui”, “bien sûr”, “oui beaucoup”, “j'adore”

Demander des informations personnelles:

“vous êtes française?”, “vous habitez à Paris?”, “vous êtes à Paris pour le week-end?”, “Qu'est-ce que vous faites à Paris le week-end?” “et vous?”, “vous aimez le jazz?”

Donner des infos personnelles/ préciser sa nationalité:

“je suis canadienne”, “j’ habite a Lyon”, “je m’ appelle Frederic”, “Francine”, “je vais au theatre, a l’opera, au concert”

Demander des infos sur la region:

“qu’est-ce que vous aimez a Lyon?”

Justifier sa reponse/preciser les caracteristiques de la region:

“les restaurants..et les Lyonnais aussi. Ils aiment.... souriants”

Exprimer son plan:

“je vais a un concert... africain”

Inviter:

“vous voulez venir?”

Repondre a l’invitation:

“volontiers”

Conclusion

Dans ce document on peut reperer un grand nombre d’ objectifs communicatifs ce que nous permet d’ affirmer que le document presente un interet communicatif.

3^{eme} critere

On a des echanges evolutifs car on a dialogue, deroulement de l’action et structuration du plan et discursivite → coherence

Le dialogue a un caractere authentique car les enonces sont vraisemblables

On a quand meme des enonces pragmatiquement correctes → langue utilise et context

Conclusion

Il s’ agit donc d’un document qui meme fabrique presente des signes d’ authenticite ce que nous permet d’ affirmer qu’il correspond a la realite.

Conclusion

Au bout de cette analyse on peut dire que ce document presente un Interet Communicatif car la communication est reellement favorisee parce qu’il y a une Sdc. En plus, il y a centration sur les objectifs communicatifs (actes de paroles) et les echanges decrits sont plutot authentiques.

2^e exemple

APPROCHES METHODOLOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Dans le magasin

- Gilles : Un paquet de tabac, cinq cartes postales ... ça fait 12 f.
- Le Monsieur : Vous avez des timbres à 1,80f ?
- Gilles : Oui, combien en voulez-vous ?
- Le Monsieur : Cinq... combien je vous dois ?
- Gilles : 21 F... 21 et 4, 25; et 5, 30 et 20 qui font 50.
- Le Monsieur : Je vous ai donné un billet de 100 F, jeune homme; vous me devez 50 f.
- Gilles : Oh ! Pardon je me suis trompé. Voilà, monsieur. Merci et bonne soirée ! Excusez-moi encore !

Sans Frontières 2, p.30, 1983, Clé International

Avec **EXXXXX XXXXXXXX**, nous allons analyser le document intitulé “Dans le magasin” tiré du manuel Sans Frontières 2, une méthode de français pour adolescents et adultes d’un niveau avancé, afin de constater dans un premier temps, quels sont les objectifs communicatifs et linguistiques de celui-ci et dans un second temps, si nous pouvons rencontrer ce document dans la vie réelle.

Tout d’abord, on remarque qu’on a à faire à un dialogue entre Gilles, un jeune homme qui travaille dans un bureau de tabac et un client. Ils échangent un certain nombre d’informations. On peut donc déjà affirmer la présence de plusieurs actes de paroles. Examinons-les en détails :

1. Enumérer quelque chose

Enumérer les achats du client.

Ex : « Un paquet de tabac, cinq cartes postales ... »

2. Exprimer quelque chose

=> Indiquer le montant total de ses achats.

Ex : « ... ça fait 12 f.»

=> Rappeler/signaler à Gilles le montant du billet de banque donné il y a un instant.

Ex : « Je vous ai donné un billet de 100 F »

=> Interpeler Gilles pour attirer son attention et montrer ensuite son mécontentement.

Ex : « Jeune homme »

=> Préciser le montant de la monnaie juste.

Ex : « Vous me devez 50 f. »

=> S'adresser à quelqu'un

Ex : « Voila, monsieur »

3. Exprimer une demande

=> Demander encore un article, ici des timbres à 1,80f.

Ex : « Vous avez des timbres à 1,80f ? »

=> Demander le montant total après l'achat des timbres.

Ex : « Combien je vous dois ? »

4. Répondre à la demande/donner une information

Ex : « Oui »

« Cinq... »

⇒ Répondre en donnant le détail du montant des articles choisis par le client / calculer

Ex : « 21 F... 21 et 4, 25; et 5, 30 et 20 qui font 50.»

5. Exprimer une demande de précision(s)

=> Le nombre exact de timbres à 1,80f nécessaire au client.

Ex : « Combien en voulez-vous ? »

6. Admettre quelque chose

=> Admettre l'erreur de la monnaie.

Ex : « Je me suis trompé »

7. S'excuser

=> S'excuser de son erreur

Ex : « Oh ! Pardon »

« Excusez-moi encore ! [À nouveau]

8. Remercier quelqu'un

=> Remercier son client

Ex : « Merci »

9. Prendre congé

=> Saluer le client à sa sortie du magasin

Ex : « Bonne soirée ! »

Par la suite, nous pouvons nous pencher sur les objectifs lexicaux et grammaticaux.

1) OBJECTIFS LEXICAUX

- Apprendre le vocabulaire d'échange / achat

Ex : « Vous avez des timbres à 1,80f ? »

« Combien en voulez-vous ? »

« Combien je vous dois ? »

« Ca fait... »

« ... qui font... »

-

- Apprendre les formules de politesse

Ex : « Merci et bonne soirée ! »

« Pardon »

« Excusez-moi »

2) OBJECTIFS GRAMMATICaux

- Forme interrogative

- langue standard ou soutenu avec inversion du sujet

Ex : « Combien en voulez-vous ? »

- langue courante ou familière sans inversion du sujet

Ex : « combien je vous dois ? »

- Les nombres entiers et les décimaux

Ex : « 12F ... 20 ... 21F... 50 ...100F ... »

« 1,80f ... 4, 25 ... 5, 30 ... »

- Additionner en utilisant le verbe FAIRE

Ex : « ça fait 12 f »

« 21 et 4, 25; et 5, 30 et 20 qui font 50 »

- Le pronom personnel « en »

Ex : « Combien en voulez-vous ? »

- L'adverbe interrogatif « combien »

Ex : « Combien en voulez-vous ? » Interroger sur la quantité

« Combien je vous dois? » Interroger sur le prix

- **Verbes irréguliers**

Ex : « faire, vouloir, devoir, avoir »

- **Emploi du passé composé avec un pronom**

Ex : « Je vous ai donné un billet de 100 F.» Pronom personnel C.O.I.
« Je me suis trompé. » Pronoms réfléchis

Enfin, nous allons étudier le troisième critère qui consiste à définir si nous pouvons rencontrer ce type de document dans la vie réelle.

1. Le dialogue entre Gilles et le client a un caractère **évolutif**. En effet, il n'est pas statique.

Ex 1 : Alors que Gilles fait ses comptes [pour que le client puisse payer et partir=>fin de la conversation], le client relance le dialogue en demandant des timbres.

Ex 2 : Au moment de payer, Gilles commet une erreur dans la monnaie. Ceci relance à nouveau la discussion.

2. Le dialogue entre Gilles et le client a un caractère **discursif**. En effet, on constate une suite logique dans leur discours.

Ex1 : A la question « Vous avez des timbres à 1,80f ? », Gilles répond « Cinq ».

Ex2 : A la question « combien je vous dois ? », Gilles procède au calcul des articles choisis par le client et lui indique la somme à payer.

3. Le dialogue entre Gilles et le client a un caractère **authentique** car les énoncés sont vraisemblables.

Ex 1 : Quand le client indique une erreur dans la monnaie, Gilles automatiquement s'excuse « Oh ! Pardon je me suis trompé. »

Ex 2 : Quand le client achète quelque chose, il demande combien il doit payer avant de partir. « Combien je vous dois ? »

4. Le dialogue entre Gilles et le client n'est pas illustré par une éventuelle **représentation iconographique** alors que celle-ci constitue une aide précieuse pour les apprenants en vue de comprendre le dialogue.

CONCLUSION :

Dans ce document, nous avons rencontré plusieurs actes de paroles : Enumérer quelque chose / Exprimer quelque chose / Exprimer une demande / Répondre à la demande / Exprimer une demande de précision(s) / Admettre quelque chose / S'excuser / Remercier quelqu'un / Prendre congé. Ainsi, nous pouvons affirmer que ce document se prête à un enseignement qui met l'accent sur la langue, sur les objectifs communicatifs dans le but de développer la compétence linguistique.

Toutefois, il s'agit aussi d'un document riche en éléments grammaticaux. Même si ce n'est pas son objectif premier, il peut permettre l'étude d'objectifs linguistiques.

Pour finir, on ne repère aucune contradiction interne au discours. Ceci nous permet de déclarer que celui-ci est vrai. De plus, la correspondance entre ce qui est dit dans le discours et ce qui « est » dans le monde est tout à fait admise dans la vie quotidienne.

3^e exemple



Document "Le corps": Evaluer l'Intérêt Motivationnel

Pour évaluer l'intérêt motivationnel d'un document, il est nécessaire d'en faire une analyse en fonction des 3 critères qui suivent :

- 1) **Les fonctions du langage** réalisées par les énoncés / échanges verbaux du document.
- 2) **La fonction psychologique du document** (qui détermine l'intérêt de l'apprenant) .
- 3) **La présence d'éléments/objectifs (inter)culturels.**

Premier critère

Fonction expressive

En ce qui concerne la fonction expressive, il y en a dans ce document quelques indices, comme : "Je dessine le monsieur ", " Je le connais bien", "Je vais souvent chez lui " qui expriment la volonté du destinataire.

Fonction conative

En ce qui concerne la fonction conative, on trouve les énoncés suivants : "Que fais-tu? ", "Trouves-tu...?", "Reconnais-tu...?" qui sont orientés vers le destinataire.

Fonction référentielle/dénotative

Pour cette fonction, dans ce texte, la plupart des énoncés sont centrés sur le référent qui est la description du corps et de la maison de Monsieur Dupont. Voyons quelques exemples : "qui habite...voisine", "il se nomme Dupont", "Il y a une petite cour...du jardin", "La langue...souvent ! ", "Entre la tête...poitrine larges".

Fonction phatique

Concernant la fonction phatique, par laquelle on peut établir/maintenir ou couper le contact, sur ce texte on a trouvé les exemples suivants : "Bonjour, Jean", "Eh bien, voilà M.Dupont ", "Oh ! "

Fonction métalinguistique

Elle est centrée sur le code utilisé qui sert à donner ou à demander des explications. Pour cette fonction, on a sur ce texte quelques phrases représentatives, comme : "(=il s'appelle Dupont) " qui donne la signification du verbe "se nommer" en termes plus simples, "(f) " qui donne le genre féminin, "(=les

mains fermées) " qui explique le mot "poings", ainsi que quelques mots en gras comme les "lèvres".

Fonction poétique

Ce texte ne se prête pas pour cette fonction, car il n'y a pas de jeu de mots dans la structure du texte, ni de rythme, ni de sonorités, ni de tonalité. Alors, la fonction poétique y est totalement absente.

Donc, en ce qui concerne le premier critère, on pourrait dire que, puisque la centration est surtout sur la fonction référentielle, ce texte ne présente pas d'intérêt motivationnel même si on a l'apparence de quelques fonctions du langage.

Deuxième critère

Sur ce deuxième critère, on cherche la fonction psychologique du document qui détermine l'intérêt de l'apprenant, c'est-à-dire qu'on doit examiner : a) l'intérêt du sujet/thème du document par rapport au centre d'intérêts des apprenants, b) la présence d'une dimension conversationnelle (l'existence ou pas d'un dialogue), c) implication ou pas des apprenants dans le discours et d) si les énoncés du texte sont pragmatiquement acceptables ou pas.

L'intérêt du sujet/thème du document par rapport au centre d'intérêts des apprenants :

Le sujet du texte qui est le corps, même s'il est en rapport avec le centre d'intérêts des débutants, est présenté d'une façon trop artificielle et ennuyeuse et il se limite à une description simple concernant le vocabulaire du corps. On en situe deux

exemples : "Entre la tête et le corps il a un cou très long", "Voilà ses yeux à gauche et à droite du nez, la peau de ses joues est rose et sa bouche a de grosses lèvres".

La présence d'une dimension conversationnelle

Dans le texte on a quelques indices du dialogue, mais qui sont élémentaires entre deux interlocuteurs pour lesquels on n'a pas beaucoup d'informations. En fait, il s'agit d'un pseudo-dialogue. Par exemple :

- "Je dessine..."

- "Oh ! Je le connais bien..."

L'implication ou pas des apprenants dans le discours

On devine que les élèves ne sont pas impliqués puisqu'ils ne sont pas intéressés à tous ces détails sur le corps ou la maison de M. Dupont. Par exemple ils sont indifférents si ce monsieur a "de la barbe" ou "de la moustache" et si "devant sa maison il y a une petite cour et un jardin derrière".

Les énoncés du texte sont pragmatiquement acceptables ou pas ?

Même si les énoncés du texte sont grammaticalement correctes, en point de vue pragmatique ils sont inacceptables car dans la vie réelle on ne décrit jamais de cette façon une personne comme l'interlocuteur a fait dans la phrase : "Voilà encore ses jambes, avec les genoux au milieu". De plus, les relations entre ces garçons ne sont pas authentiques. A la question : "Que fais-tu ? " de notre voisin, ce n'est pas habituel de répondre : "Je dessine le monsieur qui habite..."

A partir de l'analyse de ce deuxième critère, on peut conclure que ce texte ne renforce pas l'intérêt motivationnel des élèves car, même si on a quelques indices comme le dialogue, on remarque une absence des autres constituants de ce critère.

Troisième critère

La présence d'éléments/objectifs (inter)culturels

Concernant ce dernier critère, on repère une description de la maison de M. Dupont mais qui est tout-à-fait a-culturelle. Elle est inutile parce qu'on ne trouve ni des caractéristiques des maisons françaises ni de la vie quotidienne des français. Au moment où l'interlocuteur présente la maison de M. Dupont, on n'apprend aucune information sur les maisons françaises en général. Même quand il dit que ce monsieur a de la barbe ou de la moustache, on ne peut pas deviner que tous les français ont la même apparence que lui.

Au bout de cette analyse des trois critères, on pourrait dire que, dans ce document, l'intérêt motivationnel est presque inexistant puisqu'on n'y a trouvé qu'une seule indice (un pseudo-dialogue).

tu vois son menton → fonction conative

il a un cou tres long → fonction referentiell et metalinguistique

celles d'un petit garcon sont plus etroites → fonction referentielle et metalinguistique

M.Dupont a les poigns fermes → fonction referentielle

Les mains fermees → fonction metalinguistique

Trouves-tu que mon dessin lui ressemble? → fonction phatique

↓ ↓
conative expressive

On observe que la plupart des fonctions du langage sont remplies alors on a l existence du 1er critere.

Fonction psychologique

Sujet/ theme de ce document → on peut dire qu'il est le corps d'apres le titre et du vocabulaire qu'il est utilise

Implication des interlocuteurs → on a des interlocuteurs dans ce document et probablement sont des petits enfants et on a du dialogue quand meme

Conversationnelle → existe

Ce document correspond a la realite

Pragmatque → les enonces fonctionnent que linguistiquement

On observe qu'ici aussi la plupart des fonctions psycholoques sont realisees alors on peut dire que le 2eme critere est rempli.

Elements/objectifs (inter)culturels

Description a-culturelle parce qu'on n' a pas des elements quotidiens

On voit que 2 sur 3 criteres sont remplis alors on peut dire qu'on a un Interet Motivationnel dans ce document.

1^{er} exemple

<u>TABLE DES MATIERES</u>	
1. Introduction	p.2
2. Le cours	
• Méthode appliquée / objectifs	p.2-3
• Type d'activités	p.3
• La grammaire	p.3
• Place de la langue cible / langue maternelle	p.3-4
3. Le comportement des élèves	p.4
4. L'attitude de la professeur	p.4
5. Remarques personnelles	p.4-5
6. Bilan	p.5
7. Conclusion	p.5-6
8. Bibliographie	p.7

1

L'étude des langues étrangères fait partie de la culture générale et de la formation social des élèves. A travers de l'enseignement d'une langue étrangère, un enfant apprend à parler et à écrire une langue différente que sa maternelle, mais aussi élargit ses horizons et peut acquérir des savoirs sur des cultures différentes.

Dans le rapport ci-dessous, on va examiner l'approche méthodologique d'une institutrice au lycée.

L'objet référentiel de ce rapport est le [redacted] lycée public de la municipalité [redacted]. Le stage pratique a été réalisé [redacted] et on a assisté au cours de la 1^{ère} classe du lycée. Comme il s'agit d'un établissement public, l'enseignement du français n'est pas parmi les cours principaux: ce n'est pas un cours obligatoire, seulement un cours optionnel. Par conséquent, le niveau n'est pas très élevé.

La classe était composée par 15 adolescents à peu près, âgés de 15 ans. Il faut souligner ici que les élèves n'avaient pas tous le même niveau, comme certains ont appris le français seulement au collège et d'autres ont fait des cours privés. En total, on peut parler d'un niveau de connaissances intermédiaire. La durée du cours a été 45 minutes (11:50 – 12:35). Le manuel utilisé était le "Taxi 2".

On a étudié un document sur l'alimentation, intitulé "Pour ou contre les régimes?" Pendant le cours, les élèves répondaient aux questions de la professeur. Elle donnait la parole à des élèves différents chaque fois. Après avoir terminé avec la lecture et la compréhension du texte, on a fait un exercice de type "vrai ou faux" sur le document, et ensuite on a passé au cahier d'exercices. Là, on a fait une exercice sur le subjonctif et le cours a fini avec une discussion sur thèmes générales entre la professeur et les élèves (enseignement interactif).

La méthode appliquée par l'enseignante était directe et explicite. On peut distinguer des objectifs communicatifs et linguistiques : pendant l'étude du texte, les élèves étaient initiés à décrire une situation, selon les informations donnés dans le document. Le but des exercices était d'enseigner aux élèves comment présenter une situation et comment choisir les éléments importants afin de faire un résumé. On a noté la place primordial de l'oral. L'enseignante a demandé à quatre élèves de lire le texte à haute voie (un paragraphe chacun), et ensuite elle leur a posé des questions. En ce qui concerne les objectifs linguistiques et la grammaire, on a fait une révision du subjonctif. Ces objectifs nous amènent à la compétence communicative. Comme le souligne Galisson, "la méthodologie d'aujourd'hui insiste sur la valeur utilitaire des langues étrangères, pour une meilleure insertion et une

réussite plus complète dans la vie professionnelle [...] L'objectif général visé est donc une connaissance pratique du code et des règles qui permettent son emploi approprié en situation¹.

En outre, on avait des objectifs formatifs et culturels. Les élèves ont enrichi leurs savoirs sur le monde comme on a parlé sur un thème bien précis: les régimes. En analysant le sujet, ils ont présenté des arguments (p.e. "les régimes peuvent causer des problèmes de santé, quelques filles sont anorexiques" etc.), ce qui leur permet de développer leur esprit critique.

Enfin, le cours avait un objectif fonctionnel aussi : apprendre à faire un résumé. Après l'étude du texte, quelques élèves ont pris la parole et ils ont fait un résumé oralement. A la fin du cours, la professeur a demandé aux apprenants de faire un résumé écrit du texte pour la prochaine fois.

Quant au type d'activités, on a distingué des activités cognitives (comme l'exercice avec des trous que les élèves devaient remplir avec la forme correcte du subjonctif), mais aussi des activités interactives: la professeur posait des questions et les élèves répondaient, en exprimant ses propres pensées et parfois en exprimant accord ou désaccord avec ses camarades.

La grammaire étudiée était le subjonctif, ce qui correspond aux objectifs linguistiques de la leçon. D'abord, l'institutrice a fait une révision des règles de subjonctif pour les verbes réguliers (comment on forme le verbe, modes d'emploi) et ensuite elle a passé aux verbes irréguliers. L'exercice fait dans la classe demandait de "conjuger les verbes entre parenthèses au subjonctif présent". Pendant cette exercice, l'enseignante demandait aux élèves la signification de certains mots ("Qu'est-ce que ça veut dire obésité?") et les apprenants répondait, ce qui montre l'importance qu'elle a accordé au vocabulaire.

Après la fin de l'exercice, un élève a proposé de faire une discussion sur les thèmes contemporains comme les élections en France. Quelques élèves ont présenté leur opinion sur ce thème, mais comme c'était un thème assez difficile, l'institutrice a continué la discussion avec des questions plus faciles pour motiver les apprenants plus faibles ("Tu viens ici a pie ou en vélo?", "Quel sort de sport est-ce que tu pratiques?")

Le mode de travail des apprenants était complètement individuel puisqu' il y avait d'interaction avec l'enseignante, mais pas avec les autres élèves de la classe. Cela ne favorisait pas le travail collaboratif.

¹ Tiré du livre de Galisson : "D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères".

Quant à la place de la langue cible et de la langue maternelle, on peut dire que le français était la langue que la professeur utilisait pour s'adresser aux élèves et donc occupait une place primordial. Quand la leçon a commencé, elle parlait en grec, mais petit à petit elle a passé au français et on avait recours à la langue maternelle seulement quand un élève ne pouvait pas comprendre une question ou une phrase posée en français. Dans ce cas, la professeur l'aidait en traduisant la question en grec. Si l'élève continuait à ne pas répondre, on lui donnait la réponse en grec et demandait la traduction en français. L'enseignante utilisait le français même pour faire des remarques personnelles ("Bouche fermée!").

Comme on a déjà mentionné, la professeur adressait la parole à tous les élèves, mais le nombre de ceux qui avaient la volonté de participer au cours était limité. Les raisons pour lesquelles certains élèves restaient passifs sont premièrement le niveau plus faible que ce d'autres élèves et l'incertitude en soi. Quant aux apprenants qui participaient activement au cours, ils pouvaient construire des petites phrases correctes ou avec peu des fautes. Seulement une jeune fille avait une participation exceptionnelle et parlait aisément, mais c'était évident que son niveau de connaissances était beaucoup plus avancé que ce de la classe.

En ce qui concerne le comportement des apprenants dans la classe, c'était loin d'être parfait. Il y avait des élèves qui n'étaient pas du tout intéressés au leçon et qui faisait très souvent des interruptions. De surcroît, tout au long de la leçon il y avait des élèves d'autres classes qui venaient dans la salle pour prendre des livres ou ses sacs. Comme résultat, l'œuvre de l'enseignante était plus difficile parce que le bruit et le public inquiet n'aident pas l'achèvement normal de l'enseignement. Donc, l'œuvre de la professeur est empêchée.

L'attitude de la professeur était caractérisée par la tolérance. Elle avait beaucoup de patience et faisait des efforts pour motiver tous les élèves à participer et elle n'était pas strict face à ceux qui ne s'intéressaient pas au cours. Comme elle nous a signalé avant le commencement du cours, il faut toujours tenir en compte qu'il s'agit d'un cours optionnel donc il est considéré comme moins important que les cours obligatoires. De plus, le public visé est assez occupé par la préparation des examens pour l'entrée à l'Université, donc il ne faut pas être stricte et donner beaucoup d'exercices à faire à la maison. Selon l' institutrice, c'est important de ne pas presser les élèves parce qu'ils vont choisir un cours d'option plus facile l'année suivante.

Tout ces points nous amènent à faire nos propres constatations. En ce qui concerne les points faibles de l'enseignement, on peut dire que pour la réussite d'un processus didactique un facteur primordial c'est le travail personnel de l'apprenant. On ne peut pas arriver à apprendre une langue étrangère seulement par assister aux

cours deux fois par semaine. Il faut faire un travail personnel, étudier ce qu'on a enseigné dans la classe et faire beaucoup d'exercices afin d'améliorer et perfectionner nos connaissances. Selon Sophie Moirand, "toute tâche, tout exercice proposés sont en même temps pour l'enseignant un moyen d'évaluer les capacités communicatives des apprenants ainsi que pour ceux-ci un moyen d'auto-évaluation"². On peut voir alors, l'importance des activités diverses. Dans ce cas, l'institutrice a demandé aux apprenants seulement d'écrire le résumé d'un texte et de faire un exercice sur le subjonctif. Comme elle nous a expliqué, elle ne donne jamais plus de travail parce que les élèves protestent et ne font rien du tout. Pendant toute l'année scolaire, ils écrivent seulement quatre à cinq rédactions.

A mon avis, pour pouvoir parler d'un enseignement réussi, il faut avoir un effort beaucoup plus systématique de la part des apprenants. De plus, un professeur doit favoriser la création des liens collectifs, car cela conduit à l'auto-évaluation de l'apprenant et lui permettra de tenir en compte ses propres faiblesses et ses points forts. Elle pourrait, quand même, enrichir son enseignement en utilisant des moyens technologiques, qui contribuent à la création d'une ambiance plus agréable et à la motivation des apprenants, et au travail collectif entre eux. Bien sûr, cela est une tâche assez difficile à réaliser comme il s'agit d'un établissement public et les fonds sont assez restreints.

Cependant, il faut remarquer que dans le 3^{ème} lycée de la municipalité Zografou, il existent des classes de français à toutes les trois années d'études, c'est à dire à la 1^{ère}, la 2^{ème} et la 3^{ème} classe. Cela est un fait vraiment exceptionnel et étonnant car, comme on a déjà expliqué, le français est un cours optionnel et il y a de nombreux établissements où il y seulement une classe de français, ou il n'y a pas du tout.

On a vu, donc, l'approche méthodologique utilisée par une institutrice au lycée. En somme, on peut dire qu'elle a insisté beaucoup sur la communication orale et sur le vocabulaire. En exposant d'une manière détaillée sa méthodologie, on a essayé de repérer les points forts et faibles et proposer quelques voies qui pourraient favoriser son enseignement.

En tout cas, le professeur doit toujours être en pleine surveillance et chercher des techniques nouvelles qui pourront diversifier le processus d'enseignement et d'apprentissage. Comme expliqué par Charles Delorme, "le professeur a un rôle de plus en plus actif pendant l'apprentissage. Non seulement il doit circuler parmi les

² Tiré du livre de Sophie Moirand: "Enseigner à communiquer en langue étrangère".

élèves et vérifier leur travail, mais aussi indiquer ses remarques par écrit sur les documents, commenter oralement et individuellement les réponses fournies par l'élève et, éventuellement, orienter vers une remédiation différenciée celui qui a commis une erreur ou qui ne peut justifier sa réponse².

En outre, il ne faut pas oublier qu'aujourd'hui l'enseignement est centrée sur l'apprenant et sur ses nécessités personnelles. Pour cela, l'enseignant doit pouvoir changer sa méthodologie selon les besoins particuliers de chaque élève.

² Tiré du livre de Charles Delorme: "L'évaluation en questions"

BIBLIOGRAPHIE

1. CALLIABETSOU-CORACA P., *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, éd. Eiffel
2. MOIRAND SOPHIE, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette
3. GALISSON ROBERT, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères - du structuralisme au fonctionnalisme*, éd, CLE international
4. DELORME CHARLES, *L'évaluation en questions*, éd. ESF

2^e exemple

SOMMAIRE

Introduction.....	2
Développement : cours de Mme [REDACTED].....	4
Contenus d'enseignement (1 ^{ère} partie).....	4
Objectifs.....	4
Méthodes et approches suivies.....	4
Modes d'enseignement.....	4
Modes de travail des apprenants.....	5
Contenus d'enseignement (2 ^{ème} partie).....	5
Objectifs.....	5
Méthodes et approches suivies.....	6
Modes d'enseignement.....	6
Modes de travail des apprenants.....	6
Place de la langue maternelle.....	7
Comportement pédagogique de l'enseignant- Réaction des apprenants.....	8
Conclusion.....	9
Références bibliographiques – sitographiques.....	10
Annexe (documents utilisés par l'enseignante).....	11

INTRODUCTION

Au sein du cours de Didactique de 4^{ème} année de mon parcours universitaire, j'ai effectué mon stage pratique à l'École [REDACTED]. Il s'agit d'une école publique située au [REDACTED].

En raison d'une grande demande, les élèves, pour pouvoir y entrer, passent par un tirage au choix. Le cours de français se réalise trois fois par semaine. La gradation du niveau des apprenants en français s'effectue par rapport à l'année scolaire qu'ils suivent. Tous les élèves du collège sont destinés à passer les examens de D.E.L.F. ? dans

J'ai assisté au cours de Mme [REDACTED] remplaçante de Mme [REDACTED], dirigeante un group des jeunes adolescents, faux débutants du premier de collège.

Dans le développement qui suit on va présenter le cours de Mme [REDACTED]. Pendant ce cours deux différents documents – types d'activités ont été élaborés. Il sera donc utile de préciser que les paramètres i) du contenu d'enseignement, ii) des objectifs, iii) de la méthode suivie, seront divisés en deux parties, une pour chaque activité. ✓

Enseignante : Mm. [REDACTED]
Durée du cours : 35 min, 2^{ème} heure didactique
Public visé : jeunes adolescents - faux débutants du premier de collège ✓
Nombre des élèves : 18

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT (1^{ère} partie)

Exploitation de l'unité 5 de la méthode « C'est clair 1 » page 50 « Mes découvertes ».
Utilisation d'un document fabriqué intitulé « La lettre d'Amandine ». La lettre est suivie d'un questionnaire à choix multiples qui est abordé comme exercice de compréhension orale dans la classe. Le professeur commence le cours en faisant une fois la lecture de la lettre à voix haute. ✓
Puis elle pose des plusieurs questions d'initiation sur le contenu. Elle fait retrouver le nom de l'expéditeur et du destinataire : *Qui écrit la lettre ? À qui ?* Elle pose également des questions sur les dessins : *Qui est-ce ? Qu'est ce qu'il fait ?* Elle demande aussi aux élèves de designer le portrait d'Amandine : *Quelle âge a-t-elle ? Qu'est ce qu'elle aime ? Pourquoi ?* Elle fait aussi observer la disposition graphique de la lettre. Elle pose des questions du type : *Où est la date ?* Et puis elle passe aux formules de salutation - politesse : *Comment on commence/fini la lettre ?*
Pour finir avec cette activité, le professeur propose comme devoir pour la maison la rédaction d'une petite lettre à un correspondant imaginaire. *Archif*

OBJECTIFS

Les objectifs de cette première activité sont premièrement communicatifs : présenter – caractériser quelqu'un : *Comment est-elle ?* , décrire ses habitudes : *Comment se passe sa journée ?* Tout en s'appuyant sur des données lexicales, le professeur vise aussi à faire acquérir les objectifs linguistiques : explication du vocabulaire du document, apprentissage des mots inconnus. Les objectifs sont aussi formatifs lorsque les apprenants doivent lire, comprendre et interpréter un document tel qu'une lettre. Ils visent à une insertion fonctionnelle optimale de l'apprenant : meilleure adéquation à une situation de la vie réelle. Cet objectif sert à reconnaître les indices et les modalités d'énonciation dans ce type de document ; apprendre comment on écrit une lettre, sa forme.

Les objectifs sont aussi interculturels puisque les apprenants examinent en parallèle la forme d'une lettre française/grecque.

La professeur n'a pas mis l'accent sur d'autres objectifs.

MÉTHODE ET APPROCHE SUIVIE – MODES DE TRAVAIL/D'ENSEIGNEMENT

Le document utilisé est exploité exclusivement oralement. En suivant une méthode directe le professeur accorde la priorité à l'oral, même si l'activité est écrite. Elle pose beaucoup des questions. Les élèves lèvent la main pour prendre la parole: Si il y a une erreur de la part d'un élève, le professeur demande à un autre de donner la bonne réponse. Elle intervient souvent afin de corriger les élèves au niveau phonétique. Dès que les questions de compréhension sur le texte sont épuisées, la professeur comme prolongement de cette page de civilisation s'oriente dans une conversation libre avec les élèves en les laissant parler de leurs propres habitudes, leurs intérêts, du déroulement de leur vie quotidienne.

Nous pouvons souligner que presque toute la classe y participe. Avec cette approche elle vise à développer les procédures d'un enseignement interactif qui prend comme point de départ les besoins de communication et d'interaction des apprenants en développant aussi une compétence interculturelle. Ce concept est entrée en didactique des langues étrangères : « *Les enseignants se réclament de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle mettent l'accent, par contre, sur l'interaction, c'est-à-dire le processus d'échanges qui permet aux deux interlocuteurs de s'influencer réciproquement, de se métisser mutuellement* ». ^①

Donc le mode d'enseignement est interactif et le mode de travail des apprenants est collectif vue que même si chacun exprime son propre opinion, toute la classe intervient pour le corriger à la fois. L'approche suivie est plutôt communicative étant donné que l'activité proposée sert à favoriser la prise de parole personnalisée et correspond au développement d'une compétence communicative tout en traitant les savoirs et les savoir-faire : (se rapprocher d'une autre culture, connaissance des attitudes culturelles véhiculées par le lexique).

CONTENUS D'ENSEIGNEMENT (2^{ème} partie)

Exploitation de l'unité 6 de la méthode « C'est clair 1 » page 54 « Mes mots-Le petit déjeuner ».

Utilisation d'un document fabriqué intitulé « Moi, je ne prends pas du petit déjeuner ». Il correspond à une liste des aliments qui sont accompagnés d'une illustration représentative. Le professeur fait observer les photos et demande aux élèves de décrire leur petit déjeuner, tout en étant particulièrement exigeante sur l'emploi des articles partitifs: *du chocolat, de la confiture*. Elle fait aussi remarquer les habitudes alimentaires françaises. Elle finit cette unité en mettant l'accent sur la conjugaison de verbes indispensables au thème de la leçon : *boire* et *manger*. Comme devoir pour la maison, elle donne les exercices 1 et 2 qui suivent le vocabulaire.

^① Chambeau F., article cité, p.13

OBJECTIFS

En travaillant sur cette rubrique, le professeur présente un ensemble de mots et d'expressions appartenant au même champ lexical précis : ici, les *aliments*. Les objectifs sont alors linguistiques lexicaux ainsi que grammaticaux : articles partitifs, conjugaison de verbes du 1^{er} et du 3^{ème} group. Ils sont aussi linguistiques de morphosyntaxe : jouer+de là p.ex. *Je joue du piano /au volley.*

Les objectifs sont aussi culturels puisque le professeur présente en quoi consiste un repas traditionnel français. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel d'insérer des points de civilisation afin de faire découvrir une culture différente : « *Elle (la culture) sert à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement.* » ①

La rubrique est également l'occasion d'une approche comparatiste des différents aspects culturels entre la France et la Grèce. S'attaquant à un objectif interculturel, le professeur demande aux élèves de comparer les repas entre les deux pays ainsi que les heures des repas p.ex. *Les Français ont tendance à manger plus tôt que les Grecs (vers midi pour le déjeuner et vers vingt heures pour le dîner).*

Les objectifs sont aussi communicatifs. Les élèves acquissent une compétence communicative en exprimant une opinion : *J'aime les gâteaux, je déteste le lait.*

MÉTHODE ET APPROCHE SUIVIE – MODES DE TRAVAIL/D'ENSEIGNEMENT

Pour faire assimiler le vocabulaire et la grammaire de la leçon, la professeur suit une démarche orale et écrite à la fois. Elle vise à familiariser les apprenants avec le lexique et les règles grammaticales en leurs demandant de construire et de répéter des phrases concrètes. Le professeur dit : *Qu'est ce que tu manges le matin ?* Et l'élève renvoie : *je mange des tartines, du miel.* Elle écrit au tableau le vocabulaire, quelques points grammaticaux et demande aux élèves de les copier sur leurs cahiers. Nous avons l'impression que cela n'est pas convenable et utile pour le déroulement du cours puisque les élèves perdent du temps à copier la traduction du lexique qui existe déjà illustré dans le livre.

La méthode de travail est déductive. Elle explique dès le début les points grammaticaux et puis elle passe à l'application pratique des règles et aux exercices.

Le mode d'enseignement est directif. La communication se réalise en sens unique dans la classe : de l'enseignante vers l'apprenant. La professeur présente explicitement le phénomène grammatical et les élèves l'écoutent. L'interaction n'est pas favorisée. Les élèves répondent mécaniquement aux questions. Il ne s'agit pas d'une situation authentique de communication.

①. Gallison R., « En matière de culture le AC-DI a-t-il un avenir ? », E.L.A., 100, p.89

Auto?

Même la forme des questions / réponses réalisée porte sur l'exploitation des structures grammaticales aux dépens de l'acceptabilité pragmatique ; les élèves répondent aux questions: *oui, je joue de la guitare, du violon*, même si en réalité il n'en joue pas.

Le mode de travail des apprenants est donc plutôt individuel. Les élèves n'ont pas la possibilité de s'exprimer collectivement en interrelation au sein du groupe – class.

PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE

La langue française est le principal moyen de communication oral en classe. La langue maternelle reste plutôt marginalisée. Le professeur, pour mieux s'exprimer en français ou bien pour mieux donner la signification d'un mot inconnu utilise des procédures para - verbales de mimogestualité. On doit constater que d'une part le type de l'activité, étant oral communicative, n'exige pas l'adaptation exacte d'un sens en langue source. D'autre part, le niveau des apprenants en français, est assez satisfaisant afin de ne pas être indispensable le recours à la traduction interlinguale. Le professeur propose donc des synonymes en langue cible.

Pourtant la langue maternelle est partiellement utilisée soit pour faciliter la tâche, soit pour expliquer les règles grammaticales. Le professeur explique en grec que les articles partitifs s'utilisent pour des quantités indéfinies, celles qu'on ne peut pas compter comme *le café, le sucre*. Elle fait remarquer l'absence d'un équivalent article en grec.

La langue maternelle est aussi utilisée pour animer l'atmosphère en lançant une plaisanterie.

COMPORTEMENT PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNANT – RÉACTION DES APPRENANTS

Comme les activités se réalisent surtout oralement le rôle de l'enseignante est de poser sans cesse des questions et d'essayer de provoquer la réaction et la motivation des élèves. On constate qu'elle consacre plus de temps à parler qu'à écouter les élèves. Même si le mode d'enseignement n'est pas totalement directif et il y a un schéma d'interaction qui se base sous la forme "question – réponse", la "réponse" n'est presque jamais "écoutée" par le professeur. On a l'impression qu'elle se focalise plutôt sur la procédure de l'achèvement des activités et moins sur le vif du sujet. Elle n'exploite pas tous les objectifs potentiels. Par exemple quand elle demande aux élèves de construire des phrases en utilisant les articles partitifs, elle ne met l'accent que sur l'indice grammatical. Le reste de la phrase utilisée par les élèves la laisse indifférente.

Au niveau du degré d'implication le rôle de l'enseignante est déterminant. On remarque que le professeur donne la parole aux élèves qui lèvent la main. Si un élève ne donne pas la réponse correcte, le professeur le dépasse, l'ignore en donnant la parole à quelqu'un d'autre. On pourrait

dire que la "dédramatisation" de l'erreur n'était pas respectée par le professeur. Souvent, elle arrête un élève qui parle afin de le corriger ; attitude qui est pédagogiquement incorrecte : « *Sur le plan socio - affectif, la dédramatisation de l'erreur (l'erreur n'est pas condamnable, elle est un passage obligé vers le savoir) est essentiel en vue de communiquer à l'élève une vision évolutive de l'intelligence; un tel contexte est favorable à la motivation et à l'implication intellectuelle des élèves* ». ①

Le rythme de l'enseignement est assez rapide, intensif. Le professeur ne donne pas beaucoup de temps aux élèves à réfléchir. Le premier qui lève la main est celui qui répond. Même en position d'observateur nous ressentons une atmosphère angoissante, pressante.

Concernant les réactions des apprenants la participation, comme nous l'avons déjà précité, est bien remarquable. Nous n'avons pas repéré des problèmes d'agressivité. Nous apercevons des interventions assez intéressantes de la part de certains élèves. Pourtant, il y a certains élèves qui en raison soit des facteurs psychologiques (timidité) soit des facteurs cognitifs, ne participent pas. Ils ne sont point encouragés par la professeur.

En ce qui concerne le didacticiel, l'enseignante n'a exploité que la méthode. Absence totale d'équipement technologique, des moyens audiovisuels et multimédias. Pourtant, elle a bien géré le temps du cours, en consacrant le même temps pour chaque activité.

Pour conclure, il faut mentionner que l'enseignante remplaçait une de ses collègues et donc le public auquel elle s'adressait ne lui était pas du tout familier. Par conséquent nous pourrions peut être justifier son incapacité de capter la motivation de l'ensemble de la classe.

① COCHE, F. « Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés ». Recherche n°110/04.

CONCLUSION

Au cours de ce stage, j'ai eu l'opportunité de découvrir le métier de l'enseignant sous ses formes différentes et de comprendre de manière globale les difficultés qu'il peut rencontrer dans la classe.

En plus, j'ai eu l'occasion d'enrichir mes connaissances sur les paramètres de l'enseignement d'une langue étrangère et de mieux approfondir sur les théories de la didactique.

J'ai trouvé intéressant de découvrir les codes que l'enseignant essaie d'utiliser afin de captiver son auditoire.

Au-delà d'enrichir mes connaissances, ce stage m'a mis dans une situation où j'étais capable de développer un esprit critique et de découvrir les mécanismes à rédiger un rapport de stage.

Cette expérience constituera éventuellement une influence dans mon futur parcours professionnel.

Je voudrais à ce point remercier M.Markantonakis pour ses conseils et son collaboration.

De même, [REDACTED]

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992), « Compétence culturelle, compétence interculturelle », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Cultures, culture ».
- BLOOM, BS. (1956) « Taxonomie des objectifs pédagogiques, tome 1 : Domaine cognitif » Education Nouvelle, Montréal
- CALLIABETSOU-CORACA P. (1995) : « La didactique de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique », Athènes, Editions Eiffel.
- CHAMBEU, F. (1997), « Interculturel : perspective historique », *Referencias/Ressources*, 2
- GALISSON, R (1980), « D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Cle International, Paris.
- GALISSON, R., COSTE, D. (1976), « Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.
- E.L.A., « Du concept en didactique des langues étrangères »m coordonné par R.Galisson et Ch.Puren.
- MADDALENA DE CARLO (1998) : « L'interculturel », Cle International, Paris.
- PUREN, Ch. (1994), « La didactique des langues et des cultures à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, CRÉDIF-Didier, Paris

SITOGRAFIE

- <http://www.oasisfle.com>
- <http://www.aefe.diplomatie.fr/>
- <http://www.ciep.fr/>
- <http://www.unesco.org/general/fre/>
- <http://www.clemi.org/>
- <http://www.cavilam.com/>
- <http://www.fle.fr/index.html>
- <http://www.souffle.asso.fr>
- <http://www.cndp.fr/>

Mes découvertes

La lettre
d'Amandine



Bruxelles, le 3 novembre.

Cher Stéphane,

Tu cherches une correspondante? Ma voilà! Je m'appelle Amandine et je suis de Bruxelles. Je parle français, bien sûr! J'ai douze ans. Je suis petite et blonde. J'aime le sport, surtout le basket. Je suis en cinquième. On a trente-deux heures de cours par semaine. J'aime beaucoup les langues, surtout l'anglais. Je fais quatre heures d'anglais par semaine. Le professeur est très sympa. On chante des chansons en anglais. Je n'aime pas les maths. Je déteste mon prof de maths: il est très sévère, et, avec lui, j'ai toujours des zéros. Le matin, c'est ma mère qui m'amène au collège en voiture. Elle me laisse devant le collège, puis elle va à son bureau. Elle est secrétaire. À midi, je mange à la cantine. Je finis mes cours à 5 heures. Je rentre à pied à la maison et je fais mes devoirs. J'ai de la chance, j'ai des copines qui habitent près de chez moi. Quelqufois, on travaille ensemble l'après-midi.

Qu'est-ce que tu aimes? Quelle musique tu préfères? Tu vas au cinéma?

À bientôt, j'espère!

Salut!

Amandine

Activité

Vrai, faux ou on ne sait pas? Cache la bonne case.

VRAI

FAUX

?

1. Amandine est la cousine de Stéphane.
2. Elle est belge.
3. Elle est mince.
4. Elle est sportive.
5. Elle ne comprend pas l'anglais.
6. Elle aime son professeur d'anglais.
7. Son professeur de maths est très chouette.
8. Amandine est une très bonne élève en maths.
9. La mère d'Amandine ne travaille pas.
10. À midi, Amandine ne mange pas à la maison.
11. Ses copines habitent près de chez elle.
12. Elle fait ses devoirs avec ses parents.

50

page cinquante

Moi, je ne prends pas de petit déjeuner

Unité 6

Mes repas

→ Le petit déjeuner

Au petit déjeuner, on mange du pain , des céréales

, des biscuits , des tartines , des crois-

sants , de la confiture , du miel , du

beurre , du yaourt , ou du fromage ,

des œufs , du bacon , du jambon , On

boit du lait , du café (avec du sucre ,

ou sans sucre), du café au lait , du thé , du

chocolat , du jus d'orange , de l'eau.

→ Les repas

le matin : le petit déjeuner

à midi : le déjeuner

l'après-midi : le goûter

le soir : le dîner

1 Qu'est-ce qu'il y a sur ce plateau de petit déjeuner ?



.....

2 Qu'est-ce qu'il y a dans un frigidaire ?

.....

→ Qu'est-ce qu'il a ? Qu'est-ce qu'ils ont ?



Il a faim.



Ils ont soif.



Il a froid.



Ils ont chaud.



Il a sommeil.

3 Qu'est-ce qu'ils ont ?

a. Écoute les phrases et complète, comme dans l'exemple.

	chaud	froid	faim	soif	sommeil
Je	0				
Tu					
Il					
Nous					
Vous					
Ils					

b. Fais comme dans l'exemple. Écris les phrases à partir du tableau que tu as complété.

0. J'ai chaud.
1.
2.
3.
4.
5.

ANNEXE 8 : Tests en ligne (exemples)

1. Cochez les phrases correctes :

	En SGAV, les documents de base sont constitués compte tenu de la fréquence des éléments langagiers.
	En Méthode Audio-Orale, on propose souvent des activités cognitives.
	Selon Widdowson, la compétence de communication combine la manifestation simultanée de l' « usage » et de l'« emploi » de la langue.
	L'application de la Méthode Grammaire Linguistique-Traduction Interlinguale dans le cadre institutionnel français prévoyait qu'il fallait commencer l'enseignement de la langue par le développement de l'expression orale.
	En SGAV, l'interaction entre les apprenants est considérablement favorisée.
	Dans le cadre de la Méthode Audio-Orale, les documents de base n'étaient guère des dialogues authentiques.
	Dans le cadre de la Méthode Grammaire Linguistique-Traduction Interlinguale, la grammaire est enseignée déductivement et implicitement.
	Dans les manuels de la Méthode Directe Première Génération on proposait des documents privés de situation de communication.
	Dans le cadre de la Méthode Grammaire Linguistique-Traduction Interlinguale, la grammaire linguistique est privilégiée par rapport à la grammaire sociolinguistique.
	L'objet d'étude de la Linguistique structurale est l'acte même de production d'un locuteur, qui utilise la langue pour son compte, à titre individuel.
	Dans le cadre de la Méthode Grammaire Linguistique-Traduction Interlinguale, l'accent est mis sur la culture humaniste.
	La Méthode Directe Première Génération accorde la priorité à la langue écrite.
	En SGAV, l'enseignement est explicite et inductif.
	Le modèle de communication des Shannon et Weaver est imaginé à l'instar de la télécommunication et insiste sur la multiplicité de classes d'émetteurs et de récepteurs.
	La composante interactive constitue un des noyaux durs de la Méthode Directe

	Première Génération.
	Parmi les sciences de référence de la Méthode Directe Première Génération, on peut retenir l'associationnisme.
	La Linguistique de l'énonciation ne s'intéresse pas à l'analyse d'énoncés isolés.
	Dans le cadre de la Méthode Audio-Orale, la forme linguistique est considérée plus importante que le sens.
	En SGAV, l'oral est considéré comme le dérivé de l'écrit.
	Pour Krashen, lors de l'apprentissage, l'accent est mis sur les structures qui sont apprises avant que le sens ne soit communiqué, c'est pourquoi il correspond ? l'approche sémasiologique de l'enseignement des langues.

2. En tant qu'enseignant de FLE, vous voulez connaître/repérer les besoins des apprenants de votre classe. Laquelle des pratiques suivantes adopteriez-vous ?

- Leur faire passer un test pour évaluer leurs compétences linguistiques.
- Leur faire passer un test de compréhension et de production écrite.
- Leur faire passer un examen de compréhension et de production orale.
- Leur faire passer un contrôle continu pour évaluer leurs connaissances déclaratives.
- Leur faire passer un test pour évaluer leurs compétences communicatives langagières.**
- Leur demander de s'hétéroévaluer entre camarades.
- Leur faire passer un examen pour évaluer leurs compétences pragmatiques.

3. En tant qu'enseignant de FLE, vous devez préparer vos élèves de la 3^e du lycée pour les épreuves des examens Panhelléniques. Parmi les composantes des activités de communication langagière suivantes, quelles sont celles que vous allez privilégier pour la formation de ces apprenants ? **(2 réponses acceptées)**

- Réception orale
- Réception écrite**
- Production orale
- Production écrite**
- Réception orale et écrite
- Production et interaction orales

4. Associez le type d'évaluation à sa définition correspondante :

- | | |
|---------------------------|---|
| a. Evaluation sommative | 1. Elle porte sur le passé |
| b. Evaluation formative | 2. Elle sert à réguler l'apprentissage |
| c. Evaluation prospective | 3. Elle permet de construire un parcours d'enseignement |

5. Pour être un bon enseignant de FLE, il faut...

- Etre directif avec les élèves : poser des questions, indiquer qui doit répondre, avec qui il doit travailler dans les tâches communes du travail collaboratif...
- Insister sur les compétences linguistiques ; après tout, il s'agit d'un professeur de langue.
- Encourager l'interactivité et le travail collaboratif sur plusieurs niveaux de la langue et plusieurs domaines de connaissances.
- Leur faire passer un test chaque semaine : il est important de suivre de près leurs apprentissages.

6. Un article qui parle de la mode des jeunes français est un document qui se prête particulièrement au développement de la : (2 réponses)

- Compétence générale – savoir faire
- Compétence générale - savoir socioculturel
- Compétence générale - prise de conscience interculturelle
- Compétence générale – savoir apprendre

7. Selon les directives actuelles de la Didactique, l'enseignant doit proposer des activités qui demandent à l'apprenant d'agir au nom d'une tierce personne fictive.

- vrai
- faux

8. Parmi les verbes proposés, quel est celui qui complète la phrase suivante, tirée du CECR pour les langues : *Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité _____ de l'apprenant.*

- de parler
- de comprendre
- d'interagir
- de communiquer

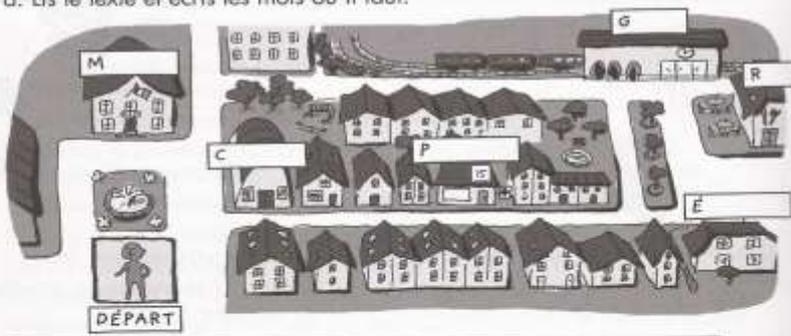
9. Voici les descripteurs de 4 niveaux de compétences de « la grille pour l'auto-évaluation » du Cadre européen commun de référence (CECR) concernant l'activité lire. Reliez chaque niveau au descripteur (a, b, c ou d) correspondant.

- a. Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
- b. Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
- c. Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
- d. Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à son travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

Niveau A1	Descripteur a
Niveau A2	Descripteur b
Niveau B1	Descripteur c
Niveau B2	Descripteur d

10. Quelle connaissance/compétence, parmi celles indiquées ci-dessous, les apprenants ne doivent pas mettre en œuvre pour réaliser les deux tâches proposées par l'activité suivante ?

1 Ma ville
a. Lis le texte et écris les mots où il faut.



Tu vas tout droit. Sur la place, tu vois la mairie. Tu tournes à droite et tu passes devant le cinéma. Tu prends la première rue à gauche. Au numéro 15, il y a la pharmacie et, au numéro 60, c'est l'école. Tu continues encore tout droit et tu arrives à la gare. À gauche de la gare, il y a un bon restaurant.

b. À toi, laisse un message à un(e) ami(e) pour lui demander de te rejoindre.
Rendez-vous devant Tu

- Le registre familier
- Le champ lexical de la ville
- L'impératif

- Les temps du passé
- Les tournures impersonnelles simples
- L'Indicatif Présent
- Les indicateurs spatiaux
- L'utilisation de la 2^e personne du singulier

11. Choisissez, parmi les formules suivantes, celle qui définit le type du document ci-dessous :



- Document à support textuel, de format discontinu, de type narratif, informatif, argumentatif
- Document à support textuel, de format continu, de type descriptif, informatif, argumentatif
- Document à support scripto-visuel, de format discontinu, de type descriptif, informatif, argumentatif
- Document à support scripto-visuel, de format discontinu, de type descriptif, narratif, argumentatif
- Document à support scripto-visuel, de format continu, de type descriptif, informatif, argumentatif
- Document à support scripto-visuel, de format continu, de type descriptif, informatif, narratif
- Document à support scripto-visuel, de format discontinu, de type informatif, argumentatif, injonctif

ANNEXE 9 : Corpus 1 avec les notes des étudiants aux épreuves du module AMEL (Contrôle Continu +Examen semestriel)

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage) du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"													
Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
1	2										1,00	1,50	2,50
2	1												
3	2		16		25	25	0,66			0,66	1,00	1,85	2,85
4	2	19	18				0,37	0,85		1,22	1,30	2,25	3,55
5	1												
6	2												
7	2	27	22	20	7		0,76		0,85	1,61	1,60	2,70	4,30
8	1												
9	2	20	24		4		0,48	0,85		1,33	0,20	1,50	1,70
10	2	25	19				0,44	0,70		1,14	0,50	2,80	3,30
11	1		21	32	19		0,72	0,45		1,17	1,60	0,85	2,45
12	1		3	13			0,16	0,65		0,81	0,20	0,20	0,40
13	2					5	0,05			0,05			
14	1		7	15			0,22	0,65	0,75	1,62	0,40	1,00	1,40
15	2	32	30	35		30	1,27	0,70		1,97	1,00	1,70	2,70
16	1												
17	1		28	38	21	26	1,13	0,80	0,75	2,68	2,20	3,40	5,60
18	2	22	23	26	16		0,87	0,55		1,42	2,20	1,65	3,85
19	2	24	23		16	28	0,91	0,80		1,71	1,70	2,85	4,55
20	1												
21	2		22	13	16		0,51	0,70		1,21	1,60	3,50	5,10
22	2	29		28	23	24	1,04	0,70		1,74	2,00	2,45	4,45
23	2	29		9		24	0,62	0,75	0,75	2,12	0,30	3,10	3,40
24	2	30	26				0,56			0,56	1,40	3,00	4,40
25	1		19	8		19	0,46		0,85	1,31	1,80	1,30	3,10
26	2	21		11		8	0,40	0,55		0,95	0,40	1,30	1,70
27	1	20					0,20			0,20			
28	1			4			0,04			0,04	0,20	0,65	0,85
29	1	20	9			11	0,40			0,40			

**Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage)
du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"**

Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
30	1												
31	2		17				0,17			0,17	0,80	1,45	2,25
32	2												
33	1												
34	1		24	12	16		0,52	0,70		1,22	0,20	1,20	1,40
35	1												
36	2	24	7	18	11		0,60	0,55	0,75	1,90	0,60	2,75	3,35
37	2	23	26	16	18		0,83	0,50		1,33	0,60	2,50	3,10
38	2	30		21			0,51	0,75		1,26	0,00	3,25	3,25
39	1	25	11		10		0,46	0,65	0,70	1,81	0,80	2,50	3,30
40	2		7	23	4	12	0,46	0,45		0,91	0,00	1,65	1,65
41	1												
42	1												
43	2	24	27	24	20		0,95	0,65		1,60	0,90	2,35	3,25
44	1	29	25	30	23		1,07	0,75		1,82			
45	1		22			23	0,45	0,70		1,15	0,30	1,80	2,10
46	1	28	24	17	9		0,78		0,70	1,48	0,00	1,40	1,40
47	2	29	20	21		19	0,89	0,55		1,44	1,00	2,70	3,70
48	1	28					0,28			0,28	2,00	3,60	5,60
49	1	20	11	18	15		0,64	0,70	0,75	2,09	0,60	2,00	2,60
50	1										1,60	2,60	4,20
51	2	23		20	9	10	0,62	0,65	0,75	2,02	0,90	3,20	4,10
52	1							0,65		0,65			
53	1	28	23	9	14		0,74	0,75		1,49	1,20	1,60	2,80
54	2	26	19	17		8	0,70			0,70	0,60	3,00	3,60
55	2		19		18	27	0,64			0,64	1,80	3,05	4,85
56	1										0,00	1,10	1,10
57	1	21					0,21	0,65		0,86	0,20	1,00	1,20

**Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage)
du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"**

Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
58	1												
59	1	29			7	2	0,38		0,70	1,08	0,40	1,20	1,60
60	2	33	27		28	29	1,17			1,17	3,80	2,90	6,70
61	2	26		11	4	12	0,53	0,75	0,75	2,03	0,50	2,80	3,30
62	2	24	16	30	20		0,90			0,90	0,00	1,50	1,50
63	1												
64	1	25		14	19	23	0,81			0,81	1,00	0,40	1,40
65	1	24		25	15		0,64	0,65		1,29	1,60	2,75	4,35
66	1	22	18	9			0,49			0,49	0,20	2,15	2,35
67	2	22	20	5	9		0,56			0,56	0,60	0,75	1,35
68	1								0,65	0,65	0,60	0,90	1,50
69	2	31	26	26	28		1,11	0,75		1,86	1,40	2,60	4,00
70	1	25	7		6		0,38			0,38	0,00	0,80	0,80
71	1												
72	1												
73	1	22	10	17	12		0,61			0,61	1,20	1,00	2,20
74	1												
75	2												
76	2	29	19	27	19		0,94	0,50		1,44	0,60	2,35	2,95
77	2	26	16	21	-1		0,62			0,62	0,30	2,60	2,90
78	1	27	26	26	27		1,06	0,60		1,66	0,80	3,05	3,85
79	1												
80	1												
81	1	24			20	13	0,57	0,65		1,22	1,00	3,35	4,35
82	1	34	27	29	17		1,07	0,70	0,75	2,52	0,50	0,95	1,45
83	1	32	26	12		0	0,70			0,70			
84	1	29	26	26	14		0,95			0,95			
85	1												

**Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage)
du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"**

Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
86	1												
87	1												
88	2												
89	1	31	29		23	19	1,02	0,70	0,75	2,47	3,60	3,80	7,40
90	2	25	25	20			0,70	0,55	0,75	2,00	1,00	2,15	3,15
91	1												
92	2	25	22				0,47	0,75		1,22			
93	2	32	30			27	0,89			0,89	2,50	1,95	4,45
94	1	29	15	16	16		0,76		0,85	1,61	0,50	1,50	2,00
95	2	27	26			1	0,54			0,54	1,40	2,35	3,75
96	1												
97	1												
98	2	21	23	34		16	0,94	0,55	0,75	2,24	2,20	2,80	5,00
99	1	18	7		2		0,27			0,27	0,00	0,40	0,40
100	1	17					0,17			0,17	0,80	1,30	2,10
101	2			5	17	17	0,39			0,39	1,50	0,30	1,80
102	1												
103	1	28	18	25			0,71	0,70		1,41	0,00	1,20	1,20
104	1	32	28	29	14		1,03	0,65	0,75	2,43	1,60	3,30	4,90
105	1												
106	2	27	15			14	0,56	0,65		1,21			
107	2	28		32		29	0,89			0,89			
108	1	24	21	24			0,69	0,60		1,29	2,60	2,55	5,15
109	1												
110	1												
111	1	29	26		23	23	1,01	0,80	0,85	2,66			
112	1												
113	1		14				0,14	0,55		0,69	1,60	1,50	3,10

**Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage)
du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"**

Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
114	2	19	17			12	0,48	0,65	0,70	1,83	0,50	2,65	3,15
115	1	27	25	29	18		0,99	0,80	0,85	2,64	1,60	2,65	4,25
116	2												
117	2	29	28	24		21	1,02			1,02			
118	2	24	15	30	20		0,89		0,75	1,64	2,00	1,70	3,70
119	2	24	26	20	19		0,89	0,65		1,54	0,40	2,10	2,50
120	1	18					0,18	0,75		0,93			
121	1								0,70	0,70	0,30	0,30	0,60
122	1	28		32	28		0,88			0,88	2,70	3,00	5,70
123	1	28	20	31	22		1,01	0,75	0,80	2,56	2,80	2,85	5,65
124	2	32	22		31	23	1,08	0,50		1,58			
125	2	27	23	19	15		0,84			0,84	0,20	0,40	0,60
126	1	22	18	9	16		0,65			0,65			
127	2										1,10	1,70	2,80
128	1												
129	1		30	21	16	0	0,67			0,67	0,50	1,45	1,95
130	2			13	17	26	0,56			0,56	2,60	2,95	5,55
131	2	29	22	29	32		1,12	0,75	0,75	2,62	0,20	3,40	3,60
132	1		25			13	0,38	0,65		1,03	2,40	3,00	5,40
133	2	32	30	40		30	1,32	0,70		2,02	3,40	3,40	6,80
134	1	27	21		18		0,66			0,66			
135	2												
136	1	19		1			0,20			0,20			
137	1	23		22	13	12	0,70	0,70		1,40	1,40	2,05	3,45
138	1		16	10			0,26	0,55		0,81	0,20	1,65	1,85
139	2	23	21	17			0,61			0,61	0,50	2,30	2,80
140	1												
141	2	30	25	36	32		1,23	0,75		1,98	3,10	3,20	6,30

**Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests du contrôle continu + Devoirs + Rapport de stage)
du module "Les approches méthodologiques de l'enseignement des langues"**

Sujets	Programme Suivi 1= en présentiel 2 = à distance	TEST1 /50	TEST2 /50	TEST3 /50	TEST4 /50	TEST de rattrapage /50	Notation totale Tests /2	Devoir Pratique /1	Rapport de Stage /1	Notation totale CC /4	Examen final Sujet Théorique /5	Examen final Sujet Pratique /5	Notation totale Examen final /10
142	1	22					0,22			0,22			
143	1												
144	2												
145	1	27	22	9	20		0,78			0,78			
146	1												
147	1	22					0,22			0,22	0,00	0,60	0,60
148	1	22	7				0,29			0,29	0,40	1,45	1,85
149	2	27		23		24	0,74	0,80		1,54	0,60	2,50	3,10
150	1	29	25	23	16		0,93	0,75	0,80	2,48	2,40	2,30	4,70
151	1										0,20	0,00	0,20
152	1	29	28	32	31		1,20			1,20	2,10	1,65	3,75
153	2										1,40	2,35	3,75
154	2	20	22	17	5		0,64	0,50		1,14	0,00	2,25	2,25
155	1												
156	1	26	10	16		18	0,70		0,80	1,50	0,30	0,70	1,00
157	2	16	8		9	14	0,47	0,45		0,92	0,00	1,90	1,90
158	2		26				0,26	0,75		1,01	1,60	2,75	4,35
159	2												
160	1		25	21			0,46			0,46	1,20	1,90	3,10
161	2	21	16	20	5		0,62	0,50	0,75	1,87	1,40	3,00	4,40
162	1	11					0,11		0,65	0,76	0,60	0,20	0,80
163	1	22					0,22			0,22			
164	2	26		38		28	0,92			0,92			
165	1	28	24	24	27		1,03			1,03	0,90	2,25	3,15
166	1										0,20	0,80	1,00
167	1								0,70	0,70	1,40	1,95	3,35
168	2	29				24	0,53	0,75	0,75	2,03	0,60	2,60	3,20
169	1	30	31	32	21		1,14	0,80	0,75	2,69	2,70	3,30	6,00

ANNEXE 10 : Corpus 2 avec les notes des étudiants aux épreuves du module PEL (Contrôle Continu +Examen semestriel)

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"													
Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
1	NON									1,60	1,30	0,65	3,55
2	NON			9	21	0,30		0,70	1,00	1,25	0,60	0,00	1,85
3	OUI	10		26	22	0,58	0,40	0,70	1,68	1,43	0,75	0,75	2,93
4	NON									1,20	1,20	0,60	3,00
5	NON									1,00	0,20	0,05	1,25
6	NON									1,40	0,85	0,80	3,05
7	OUI	3	20	30	20	0,73	0,20	0,50	1,43	1,90	0,35	0,65	2,90
8	NON									0,40	0,00	0,00	0,40
9	OUI		10	22	18	0,50	0,10	0,50	1,10	1,50	0,90	1,15	3,55
10	OUI	8	13	31	21	0,73	0,65	0,50	1,88	1,75	1,70	1,10	4,55
11	NON									1,75	0,80	0,40	2,95
12	NON									1,95	0,50	1,05	3,50
13	OUI		11	14	15	0,40	0,60	1,10	2,10	1,40	0,55	0,55	2,50
14	OUI	4	15		19	0,38	0,65	0,50	1,53	1,70	1,60	1,30	4,60
15	NON									1,55	0,00	0,20	1,75
16	NON									1,55	1,10	1,50	4,15
17	NON									1,30	1,65	0,45	3,40
18	NON									1,00	0,00	0,00	1,00
19	OUI						0,05	0,50	0,55	1,95	0,35	1,00	3,30
20	OUI	10	20	34	24	0,88	0,35	1,10	2,33	2,35	1,80	1,60	5,75
21	OUI	10	12	24	23	0,69	0,20	0,70	1,59	1,70	0,65	0,45	2,80
22	NON									1,60	1,00	0,40	3,00
23	NON									1,60	0,40	0,95	2,95
24	NON									1,35	0,90	0,20	2,45
25	NON									1,40	0,85	0,10	2,35
26	NON							0,70	0,70	1,90	1,15	0,90	3,95
27	OUI	9	16	27	27	0,79	0,10	0,70	1,59	1,85	1,25	1,25	4,35
28	OUI	2	6	24	23	0,55	0,50	0,50	1,55	1,90	1,60	1,25	4,75
29	NON									1,30	0,00	0,00	1,30

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
30	NON									1,10	0,20	0,00	1,30
31	NON									1,65	0,70	0,35	2,70
32	NON									1,40	0,45	0,55	2,40
33	NON									1,50	0,00	1,15	2,65
34	NON									1,25	0,70	0,35	2,30
35	NON									1,80	1,00	0,70	3,50
36	OUI			27	21	0,48	0,10	1,20	1,78	1,70	1,10	0,85	3,65
37	OUI	3	14	19	18	0,54	0,40	1,00	1,94	1,75	0,75	1,15	3,65
38	NON									1,75	1,65	0,55	3,95
39	OUI	10	20	29	24	0,83	0,80	1,00	2,63	1,80	1,00	1,30	4,10
40	NON		14			0,14			0,14	1,85	0,30	0,70	2,85
41	OUI	7	15		23	0,45	0,40	0,70	1,55	1,55	0,30	0,65	2,50
42	NON	6	13	22	17	0,58		0,30	0,88	1,55	0,95	1,10	3,60
43	NON									1,70	1,65	0,75	4,10
44	NON									2,25	0,80	1,50	4,55
45	NON									1,75	0,30	0,40	2,45
46	NON									0,15	0,00	0,00	0,15
47	NON									1,85	1,65	1,00	4,50
48	OUI	5	11	20	23	0,59	0,35	0,60	1,54	2,20	1,20	1,05	4,45
49	NON									1,20	0,40	0,10	1,70
50	OUI			28	28	0,56	0,45	1,00	2,01	2,10	0,95	1,05	4,10
51	NON									1,80	1,35	0,95	4,10
52	NON	2	20			0,22			0,22	1,30	1,10	0,15	2,55
53	NON			5		0,05			0,05	1,70	0,30	1,05	3,05
54	OUI	4	20	32		0,56	0,05	1,30	1,91	2,30	1,70	1,50	5,50
55	NON									1,85	0,95	0,60	3,40
56	NON									1,00	1,10	0,00	2,10
57	NON									0,80	0,00	0,10	0,90
58	NON									2,00	1,00	0,35	3,35

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
59	NON									1,75	1,10	0,65	3,50
60	OUI			5	15	0,20	0,20	0,70	1,10	1,70	1,00	1,00	3,70
61	NON									1,65	0,95	0,95	3,55
62	OUI	10	15		17	0,42	0,30	1,00	1,72	2,10	1,10	0,55	3,75
63	OUI	4	20		22	0,46	0,15	0,70	1,31	1,85	0,95	1,50	4,30
64	OUI	7	20	28	24	0,79	0,20	1,10	2,09	2,20	0,00	0,70	2,90
65	OUI						0,05		0,05	1,65	0,90	0,45	3,00
66	NON									1,55	1,70	0,30	3,55
67	OUI	10		25	18	0,53	0,10	0,50	1,13	1,95	0,70	0,85	3,50
68	OUI			24	21	0,45	0,25	0,70	1,40	2,35	1,70	0,80	4,85
69	OUI	7		19		0,26	0,35	0,30	0,91	1,90	1,15	1,10	4,15
70	NON									1,65	0,85	0,00	2,50
71	NON									1,50	1,20	0,60	3,30
72	OUI	5	11	25	26	0,67	0,35	1,00	2,02	2,15	1,00	0,55	3,70
73	NON									1,70	0,80	0,60	3,10
74	NON									0,55	0,55	0,35	1,45
75	OUI	10	12	18	22	0,62	0,35	0,60	1,57	2,15	1,30	1,45	4,90
76	OUI	10	14		18	0,42	0,05	0,80	1,27	1,80	0,60	0,20	2,60
77	OUI		18	28	22	0,68	0,30	1,00	1,98	1,35	1,15	0,70	3,20
78	NON									1,15	0,90	0,35	2,40
79	NON									1,90	1,65	0,40	3,95
80	NON									2,10	1,00	1,40	4,50
81	NON									2,00	1,45	1,00	4,45
82	NON									2,20	1,10	1,20	4,50
83	NON									1,55	1,70	1,05	4,30
84	OUI	6	17	22	25	0,70	0,10	0,80	1,60	1,75	0,95	1,20	3,90
85	OUI	7	12	27	20	0,66	0,40	0,60	1,66	2,15	0,90	0,90	3,95
86	NON	7		35	19	0,61		1,00	1,61	1,55	1,15	0,55	3,25
87	OUI			21	13	0,34	0,25	0,80	1,39	2,00	0,80	1,30	4,10

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
88	NON									1,30	0,20	0,35	1,85
89	OUI	6	20	27	28	0,81	0,70	0,70	2,21	2,45	1,40	1,70	5,55
90	OUI	10	20	31	24	0,85	0,35	1,10	2,30	1,85	1,80	1,25	4,90
91	NON									1,50	1,50	1,75	4,75
92	NON									1,60	0,25	0,65	2,50
93	NON									1,65	1,10	0,85	3,60
94	NON									1,80	0,65	0,40	2,85
95	OUI			24		0,24	0,05	0,60	0,89	2,35	1,75	1,05	5,15
96	NON									1,15	0,00	0,20	1,35
97	OUI	4	19	32	25	0,80	0,35	1,40	2,55	2,30	1,90	1,35	5,55
98	NON									0,90	1,00	0,10	2,00
99	NON									1,35	0,85	0,00	2,20
100	OUI		18	20	17	0,55	0,45	0,70	1,70	2,00	0,65	0,65	3,30
101	NON									1,90	1,60	1,05	4,55
102	NON									1,35	0,95	0,50	2,80
103	NON									1,50	1,35	0,85	3,70
104	NON									1,65	0,75	1,30	3,70
105	OUI	6	15	22	25	0,68	0,50	0,90	2,08	1,70	0,10	0,65	2,45
106	NON									1,70	0,75	0,90	3,35
107	OUI		0	28	27	0,55	0,40	1,00	1,95	2,00	2,00	1,00	5,00
108	NON									1,15	1,70	1,75	4,60
109	NON									2,10	0,65	0,50	3,25
110	NON									1,55	1,05	0,70	3,30
111	OUI	6	17	21	25	0,69	0,05	0,80	1,54	1,70	0,55	0,95	3,20
112	NON									0,90	0,80	0,40	2,10
113	NON									1,80	0,90	1,30	4,00
114	NON									1,10	0,20	0,30	1,60
115	NON									1,65	0,00	0,50	2,15
116	NON	10	0			0,10			0,10	1,70	1,25	0,90	3,85

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
117	NON	5				0,05			0,05	1,70	1,25	0,90	3,85
118	OUI	5	20	27	27	0,79	0,50	0,70	1,99	1,90	0,30	1,10	3,30
119	NON	5	17	27	20	0,69			0,69	2,00	1,10	0,45	3,55
120	OUI	3	13	32	20	0,68	0,45	0,70	1,83	1,70	1,30	1,45	4,45
121	OUI	8	20	26	23	0,77	0,45		1,22	2,00	1,05	0,65	3,70
122	NON									1,70	1,30	1,15	4,15
123	NON									1,60	0,85	0,85	3,30
124	NON									1,65	0,35	0,25	2,25
125	NON									2,00	0,30	0,80	3,70
126	NON									1,95	1,60	0,95	4,50
127	OUI	2	20	20	19	0,61	0,60	1,00	2,21	2,20	1,40	1,35	4,95
128	NON									1,35	0,80	0,05	2,20
129	NON									0,40	0,00	0,00	0,40
130	OUI	2	14		27	0,43	0,50	0,60	1,53	1,85	1,50	0,80	4,15
131	NON									1,60	1,20	1,15	3,95
132	NON									1,10	1,20	0,85	3,15
133	OUI			23	22	0,45	0,20	1,00	1,65	1,75	1,45	0,65	3,85
134	NON	5	14			0,19		0,50	0,69	1,40	0,85	0,20	2,45
135	NON									1,75	1,15	0,55	3,45
136	NON									2,40	0,60	1,10	4,10
137	NON									1,95	0,90	1,30	4,15
138	OUI	3	18	22	18	0,61	0,55	1,20	2,36	2,20	1,30	1,80	5,30
139	OUI	7	18	27	18	0,70	0,95	1,40	3,05	1,90	1,00	0,80	3,70
140	OUI	10	20	30	24	0,84	0,50	1,10	2,44	2,15	2,30	1,55	6,00
141	OUI		15	13	15	0,43	0,25	1,00	1,68	2,00	0,60	0,70	3,30
142	OUI	10	12	24	23	0,69	0,50	0,60	1,79	1,75	0,50	0,75	3,00
143	NON									1,20	0,60	0,05	1,85
144	NON									1,25	1,05	1,20	3,50
145	NON									1,70	1,10	0,55	3,35

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
146	OUI	7	15	29	24	0,75	0,05	0,90	1,70	2,55	1,80	1,65	6,00
147	OUI	3	14	30	18	0,65	0,65	0,90	2,20	1,50	0,90	1,10	3,50
148	NON									2,20	1,90	1,75	5,85
149	OUI	5	19		17	0,41	0,05	0,80	1,26	1,40	0,45	0,00	1,85
150	NON									2,15	1,40	1,30	4,85
151	OUI	7	20	25	23	0,75	0,10	0,70	1,55	2,20	0,80	1,10	4,10
152	OUI			15	23	0,38	0,75	0,70	1,83	1,70	0,60	0,20	2,50
153	NON									0,00	0,00	0,00	0,00
154	OUI	8	11	4	21	0,44	0,55	1,10	2,09	1,85	1,35	1,10	4,30
155	NON	9				0,09			0,09	1,90	0,70	0,80	3,40
156	OUI	10	20		18	0,48	0,55	0,90	1,93	2,10	0,90	1,20	4,20
157	OUI	9	11	27	24	0,71	0,85	0,90	2,46	2,25	1,80	1,45	5,50
158	NON									1,20	0,50	0,00	1,70
159	NON									1,70	1,35	0,60	3,65
160	NON									2,10	1,00	1,30	4,40
161	OUI	10	15		19	0,44	0,30	0,90	1,64	1,95	0,50	1,40	3,85
162	NON									1,85	0,50	0,55	2,90
163	NON									1,85	0,90	0,40	3,15
164	NON									1,70	0,60	1,20	3,50
165	OUI	7	18		19	0,44	0,05	0,80	1,29	1,50	0,60	0,55	2,65
166	NON									2,00	0,90	0,85	3,75
167	NON									1,75	0,70	0,45	2,90
168	OUI	10	15	21	19	0,65	0,50	1,00	2,15	2,00	1,90	1,40	5,30
169	NON									1,80	1,50	0,50	3,80
170	NON									1,15	0,55	0,30	2,00
171	NON							1,30	1,30	1,25	0,45	0,30	2,00
172	NON									1,75	1,40	1,05	4,20
173	NON									1,25	0,85	1,05	3,15
174	NON									1,45	0,65	0,05	2,15

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
175	OUI	9	17		18	0,44	0,05	0,80	1,29	1,30	0,00	0,15	1,45
176	NON	3	7	19	17	0,46		0,90	1,36	1,60	1,10	0,50	3,20
177	NON				23	0,23			0,23	2,10	2,20	1,05	5,35
178	OUI		10	15	23	0,48	0,10	0,70	1,28	2,00	0,60	0,40	3,00
179	NON									1,30	0,20	0,00	1,50
180	OUI		17	31	27	0,75	0,90	1,30	2,95	2,35	1,15	1,50	5,00
181	NON									1,90	0,80	0,85	3,55
182	OUI	9	10	25	21	0,65	0,40	0,90	1,95	2,00	0,90	0,80	3,70
183	NON									1,75	0,70	0,75	3,20
184	OUI	10	20	32	26	0,88	0,15	0,70	1,73	2,00	1,15	1,20	4,35
185	NON	6	11	30	19	0,66			0,66	1,50	0,45	0,20	2,15
186	OUI				23	0,23	0,45		0,68	2,20	1,05	1,05	4,30
187	NON									1,50	0,50	0,80	2,80
188	NON			21	26	0,47		0,60	1,07	1,85	1,80	1,15	4,80
189	NON									2,65	2,10	1,10	5,85
190	NON									1,55	0,60	1,00	3,15
191	OUI	6	20		26	0,52	0,35	0,70	1,57	2,10	0,95	1,55	4,60
192	OUI	10	15		20	0,45	0,40	0,90	1,75	1,70	0,80	1,15	3,65
193	NON									1,95	2,00	0,15	4,10
194	NON	3	7			0,10			0,10	1,65	1,20	0,05	2,90
195	NON									1,75	0,60	1,75	4,10
196	OUI	4	18	33	22	0,77	0,45	1,00	2,22	2,40	0,75	1,30	4,45
197	NON									2,15	0,20	1,30	3,65
198	OUI	7	15		23	0,45	0,45	0,70	1,60	2,05	1,00	0,80	3,85
199	OUI	7	14	25	22	0,68	0,45	0,70	1,83	1,85	1,30	1,70	4,85
200	NON									2,30	2,25	1,55	6,10
201	NON									1,75	0,45	0,20	2,40
202	NON									1,10	1,40	1,20	3,70
203	OUI	3	15	13	25	0,56	0,65	1,00	2,21	2,35	0,30	1,70	4,35

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
204	NON									1,30	0,50	0,10	1,90
205	NON									2,00	0,90	1,55	4,45
206	NON	6	17		21	0,44			0,44	1,85	0,90	0,85	3,60
207	NON			17	18	0,35			0,35	2,00	1,05	0,95	4,00
208	NON							0,50	0,50	1,50	0,00	0,00	1,50
209	NON									2,30	2,20	1,35	5,85
210	NON									1,35	0,50	0,30	2,15
211	NON									1,80	0,10	0,35	2,25
212	NON	7	14	22	24	0,67			0,67	2,55	1,10	0,85	4,50
213	OUI		11	19	27	0,57	0,80	0,90	2,27	2,45	1,10	1,35	4,90
214	OUI	7		23	18	0,48	0,20	0,60	1,28	2,05	1,30	0,65	4,00
215	NON									2,10	1,70	0,75	4,55
216	OUI				22	0,22	0,10	0,50	0,82	2,10	1,05	0,85	4,00
217	NON									1,70	0,45	0,45	2,60
218	NON									2,00	1,40	0,60	4,00
219	OUI		20	28	22	0,70	0,10	1,30	2,10	1,45	0,35	0,95	2,75
220	OUI						0,45		0,45	1,90	1,40	1,30	4,60
221	OUI	10	20	25	22	0,77	0,45	0,90	2,12	1,70	0,40	1,20	3,30
222	OUI	10	20	19	22	0,71	0,55	0,70	1,96	1,90	0,90	0,60	3,40
223	NON									1,80	0,40	1,50	3,70
224	NON	10				0,10			0,10	1,80	0,40	1,50	3,70
225	OUI			30	26	0,56	0,75	1,30	2,61	2,35	1,45	1,75	5,55
226	NON									1,90	1,40	1,40	4,70
227	OUI	9	15	30	22	0,76	0,15	0,70	1,61	1,55	0,45	1,05	3,05
228	NON									2,15	0,30	0,50	3,30
229	NON									1,95	1,30	1,10	3,05
230	NON									1,65	0,55	0,40	2,60
231	NON									1,30	0,80	1,00	3,10
232	NON									1,45	0,60	0,40	2,45

Notes des étudiants aux épreuves d'évaluation (Tests + Devoirs du contrôle continu) du module "Les paramètres de l'enseignement des langues"

Sujets	Participation Wiki	TEST1 /10	TEST2 / 20	TEST3 /40	TEST4 /30	Notation totale Tests /1	Wiki /1	Unité didactique /2	Notation totale CC /4	Examen final Sujet 1 /3	Examen final Sujet 2 /3	Examen final Sujet 3 /4	Notation Totale Examen final /10
233	NON	9	11	24	26	0,70			0,70	1,45	0,50	0,55	2,50
234	NON									0,30	0,00	0,00	0,30
235	NON									1,65	1,50	0,75	3,90
236	OUI	7	11		20	0,38	0,60	1,20	2,18	1,75	0,60	1,15	3,50
237	NON									1,15	0,50	0,15	1,80
238	NON									0,95	0,50	0,00	1,45
239	OUI	7	20	35	28	0,90	0,70	0,90	2,50	2,15	1,50	1,75	5,40
240	NON									0,85	0,30	0,30	1,45
241	NON									1,45	0,80	0,50	2,75
242	NON	10				0,10			0,10	1,95	1,10	1,05	4,10
243	NON									0,00	0,00	0,00	0,00
244	NON									0,65	0,00	0,00	0,65
245	OUI		10	25		0,35	0,35	0,70	1,40	1,65	0,60	0,50	2,75
246	NON									1,90	0,70	0,35	2,95
247	NON							0,50	0,50	1,65	0,20	1,15	3,00
248	NON	8	11	30	19	0,68			0,68	0,75	0,55	0,40	1,70
249	NON							0,50	0,50	1,50	1,00	0,50	3,00
250	NON									1,10	0,60	0,10	1,80
251	NON									1,95	1,50	1,15	4,60
252	NON									1,90	1,20	0,30	3,40
253	NON									1,55	0,20	0,15	1,90
254	NON									1,50	0,90	0,55	2,95
255	OUI	6	17	22	25	0,70	0,25	0,80	1,75	1,55	0,90	0,85	3,30
256	NON									2,00	1,05	1,25	4,30

NB: Sujet 1 de l'examen final = QCM sur connaissances déclaratives
Sujet 2 de l'examen final = item ouvert sur connaissances déclaratives
Sujet 3 de l'examen final = épreuve sur connaissances procédurales

Questionnaire sur la formation à distance par visioconférence



www.surveygizmo.com

Nous vous remercions de consacrer 20-30 minutes pour répondre au questionnaire qui suit.

Répondez aux questions suivantes (en caractères latins, majuscules, sans accents)

Quelle est votre nationalité ?

.....

Quelle est votre année de naissance ?

.....

Quelle est votre année d'inscription à la Faculté ?

.....

Vous êtes... : homme femme

Vous êtes... : célibataire marié(e) divorcé(e)

Avez-vous des enfants ? Oui Non

Quel est votre niveau de langue en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Combien de modules vous restent-ils pour l'obtention du diplôme?

1-5 6-10 11-15 16-20

Quelle est la raison pour laquelle vous avez choisi la formule « à distance » pour suivre les cours de Didactique? (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- Je suis très fort(e) en informatique
- J'habite très loin et je ne peux pas aller tous les jours à la Faculté
- Je travaille et je ne peux pas aller à la Faculté tous les jours

Je suis persuadé(e) que les cours « en présentiel » ne présentent aucun avantage

J'étais à l'étranger, dans le cadre du programme *Erasmus*

Autre (à préciser) :

.....
.....

Avez-vous suivi cette année universitaire les cours de téléenseignement (*Wiziq*) du module « Les Approches Méthodologiques de l'enseignement de langues étrangères » ?*

Oui, très souvent

Oui, régulièrement

Oui, mais pas très souvent

Vous trouvez que les différences concernant les modes d'enseignement / apprentissage entre les cours en présentiel et les cours à distances sont...

Pas très importantes

Importantes

Très importantes

Autre (à préciser)

.....

Si vous trouvez qu'il y en a, expliquez en quoi consistent ces différences.

- Concernant les enseignants :

.....

- Concernant les contenus d'enseignement :

.....

- Concernant les modes d'enseignement / apprentissage :

.....

- Concernant l'efficacité de l'enseignement / apprentissage :

.....

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante : *les cours en présentiel (cours à la Faculté) sont plus efficaces que les cours à distance (par visioconférence) ?*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante : *pour le sujet théorique du module, les cours en présentiel (cours à la Faculté) sont plus efficaces que les cours à distance (par visioconférence) ?*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante : *pour le sujet pratique du module, les cours en présentiel (cours à la Faculté) sont plus efficaces que les cours à distance (par visioconférence) ?*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante: *La visioconférence est plus efficace lorsqu'il s'adresse à/ est utilisé avec des adultes/étudiants que lorsqu'il s'agit de jeunes apprenants" entre 12 et 17 ans.*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante: *La visioconférence favorise l'interaction entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes.*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante: *Selon mon expériences de suivi des cours en présentiel et des cours à distance j'estime que le deuxième type d'enseignement / apprentissage est plus efficace.*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Expliquez votre réponse :

.....
.....
.....
.....

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante: *Souvent, lors des cours à la Faculté, j'ai des questions à poser aux enseignants mais je ne les pose pas.*

- Oui, tout à fait
- Oui, je suis plutôt d'accord
- Pas tout à fait
- Non, pas du tout

Expliquez votre choix :

.....
.....

Pensez-vous que, quelques fois, les étudiants ne prennent pas la parole en salle de cours pour demander ou pour répondre parce que...

ils ont des difficultés à s'exprimer en français

ils ne veulent pas se faire remarquer

les professeurs ne les encouragent pas

ils n'ont jamais le temps

autre :

.....
.....

Êtes-vous d'accord avec la phrase suivante: *Il faudrait que d'autres modules soient proposés en mode d'enseignement / apprentissage à distance dans notre cursus universitaire.*

Oui, tout à fait

Oui, je suis plutôt d'accord

Pas tout à fait

Non, pas du tout

En tant que futur(e) enseignant(e), auriez-vous envie d'utiliser/exploiter les outils technologiques suivants ?

E-class

E-mail

Forum

Chat

Wiki

Blog

Réseaux sociaux (Facebook, ...)

Skype

Visioconférence

MSN

Avez-vous déjà parlé de votre expérience de suivi de cours à distance à d'autres personnes de votre entourage (parents, amis, autres étudiants, enseignants ...) ?

Oui

Non

À préciser :

.....

Quelle était la réaction des personnes que vous avez informées sur votre expérience de suivi du module à distance ? Quels commentaires ont-elles fait ?

.....

.....

Selon votre expérience, citez au moins deux points positifs et deux point négatifs à propos du mode d'enseignement/apprentissage à distance telle que vous l'avez vécue via l'outil de la visioconférence.

.....

.....

Questionnaire sur l'utilisation du wiki en formation didactique²⁵²



www.surveygizmo.com

Nous vous remercions de consacrer 20-30 minutes pour répondre au questionnaire qui suit.

Répondez aux questions suivantes (en caractères latins, majuscules, sans accents)

Quelle est votre nationalité ?

.....

Quelle est votre année de naissance ?

.....

Quelle est votre année d'inscription à la Faculté ?

.....

Vous êtes... : homme femme

Vous êtes... : célibataire marié(e) divorcé(e)

Avez-vous des enfants ? Oui Non

Quel est votre niveau de langue en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Combien de modules vous restent-ils pour l'obtention du diplôme?

1-5 6-10 11-15 16-20

Avez-vous un bon niveau en informatique? Parmi les outils suivants, lesquels vous maîtrisez à un niveau suffisant (plusieurs réponses acceptées) ?

²⁵² Ce questionnaire a été proposé aux étudiants avant le début des cours.

- E-class
- E-mail
- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

En tant que futur enseignant, vous envisagez d'utiliser dans vos pratiques didactiques les outils suivants plusieurs réponses acceptées) ?

- E-class
- E-mail
- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

Questionnaire sur l'utilisation du wiki en formation didactique²⁵³



www.surveygizmo.com

Nous vous remercions de consacrer 20-30 minutes pour répondre au questionnaire qui suit.

Répondez aux questions suivantes (en caractères latins, majuscules, sans accents)

Quelle est votre nationalité ?

.....

Quelle est votre année de naissance ?

.....

Quelle est votre année d'inscription à la Faculté ?

.....

Vous êtes... : homme femme

Vous êtes... : célibataire marié(e) divorcé(e)

Avez-vous des enfants ? Oui Non

Quel est votre niveau de langue en français ?

A1 A2 B1 B2 C1 C2

Combien de modules vous restent-ils pour l'obtention du diplôme?

1-5 6-10 11-15 16-20

Vous estimez que les instructions concernant les tâches (QCM, Wiki, Devoir) à réaliser dans le cadre du Contrôle continu ont été...

²⁵³ Ce questionnaire a été proposé aux étudiants après la fin des cours.

- claires/compréhensibles
- par très claires/ambiguës
- difficiles/compliquées
- claires mais difficiles
- autre :**

.....
.....

Parmi les outils suivants, lesquels avez-vous considéré plus intéressants et plus efficaces pour votre formation didactique ? Quels sont ceux qui vous ont aidé à votre préparation pour les examens (plusieurs réponses acceptées) ?

- E-class
- E-mail
- Word
- Power Point
- Excel
- Internet
- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

En tant que futur enseignant, vous envisagez d'utiliser dans vos pratiques didactiques les outils suivants (plusieurs réponses acceptées) ?

- E-class
- E-mail
- Word
- Power Point
- Excel

- Internet
- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

D'après votre expérience de l'année dernière, évaluez (de 1 à 5 points) l'efficacité des outils suivants pour votre préparation en vue des examens :

- E-class
- E-mail
- Word
- Power Point
- Excel
- Internet
- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

En tant que futur enseignant, vous envisagez d'utiliser dans vos pratiques didactiques les outils suivants (plusieurs réponses acceptées) ?

- E-class
- E-mail
- Word
- Power Point
- Excel
- Internet

- Forum
- Chat
- Wiki
- Réseaux sociaux (Facebook, ...)
- MSN

Exprimez votre opinion à propos du système du Contrôle Continu :

.....
.....

Vous avez trouvé que le wiki était...

- Intéressant pour un professeur de langues étrangères
- Intéressant pour l'enseignement Universitaire
- Pas très difficile à utiliser
- Intéressant pour l'enseignement Secondaire
- Difficile mais intéressant et efficace
- Intéressant pour l'enseignement Primaire
- Très difficile à participer/à utiliser
- Pas très intéressant pour un professeur de langues étrangères
- autre :**

.....
.....

Parmi les 3 tâches proposées dans le cadre du Contrôle continu laquelle avez-vous préférée ?

- Les questions à choix multiples
- Le devoir final (élaborer une unité didactique)
- Le wiki

LISTE DE FIGURES

Liste de figures - Partie I

[461]

Liste de figures

Figure 1 : Les 5 scénarii d'usages des TICE et les compétences exigés par les acteurs impliqués

Figure 2 : Modèle d'intégration des outils technologiques en contexte pédagogique (Fievez et Dumouchel, 2015)

Figure 3 : Adoption des nouvelles technologies : la courbe de Gauss

Liste de figures - Partie II

Figure 1 : La page web wiki du module PEL

Liste de figures - Partie III

Figure 1 : Une représentation systémique des rapports entre technologies et pédagogies

Figure 2 : Cinq niveaux d'usage des TIC (Romero, 2015)

Figure 3 : Le triangle didactique

Figure 4 : 1^{er} exemple d'Interface de l'écosystème numérique d'enseignement/apprentissage

Figure 5 : 2^e exemple d'Interface de l'écosystème numérique d'enseignement/apprentissage

LISTE DE TABLEAUX

Liste de tableaux - Partie I

Tableau 1 : Compétences à développer en tant que professionnel au sein d'un organisme

Tableau 2 : Nombre d'ordinateurs en 1993

Tableau 3 : Nombre de lignes de télécommunication pour 100 habitants en 1993

Tableau 4 : Equipement individuel (nombre)

Tableau 5 : Mesure des écarts de compétences d'un scénario à l'autre pour l'enseignant

Tableau 6 : Mesure des écarts de compétences d'un scénario à l'autre pour l'étudiant

Liste de tableaux - Partie II

Tableau 1 : Usage de *e-Class* au DLLf (Année universitaire 2008-2009)

Tableau 2 : Nombre des connexions sur *e-Class* pour le module AMEL (Année universitaire 2009-2010)

Tableau 3 : Nombre et durée moyenne des connexions *e-Class*

Tableau 4 : Nombre des connexions *e-Class*

Tableau 5 : Nombre des connexions *e-Class* (module AMEL)

Tableau 6 : Taux de consultation des outils *e-Class*

Tableau 7 : Comparaison des taux de consultation des outils *e-Class* (Année universitaire 2009-2010 vs 2008-2009)

Tableau 8 : Moyenne du nombre des connexions *e-Class* en fonction du type d'enseignement suivi

Tableau 9 : Utilisation des outils *e-Class* en fonction du type d'enseignement suivi

Tableau 10 : Connexions *e-Class* en fonction de la participation au CC

Tableau 11 : Moyenne des connexions *e-Class* en fonction de la participation au CC

Tableau 12 : Nombre des connexions *e-Class* des étudiants motivés/assidus

Tableau 13 : Participation aux *TeL* en fonction de la fréquence d'utilisation des outils *e-Class*

Tableau 14 : Participation au *DPr* en fonction du nombre des connexions *e-Class*

Tableau 15 : Participation au *RSt* en fonction du nombre des connexions *e-Class*

Tableau 16 : Notation totale aux *TeL* en fonction du nombre des connexions *e-Class*

Tableau 17 : Notes au 1^{er} Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 18 : Notes au 2^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 19 : Notes au 3^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 20 : Notes au 4^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 21 : Note totale aux *TeL* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 22 : Notes au 1^{er} Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 23 : Notes au 2^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 24 : Notes au 3^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 25 : Notes au 4^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 26 : Taux de participation au *DPr*

Tableau 27 : Taux de participation au *DPr* en fonction de la fréquentation *e-Class*

Tableau 28 : Moyennes des notes au *DPr* en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 29 : Test de corrélation entre nombre des visites sur *e-Class* et note obtenue au *DPr*

Tableau 30 : Nombre de sujets au *DPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 31 : Moyennes des notes au *DPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 32 : Corrélation Notes *DPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 33 : Notes au *RSt*

Tableau 34 : Nombre de sujets au *RSt* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 35 : Moyennes des notes au *RSt* en fonction du nombre des visites *e-Class*

Tableau 36 : Corrélation Notes *RSt* par Nombre des visites *e-Class*

Tableau 37 : Moyennes des notes au *RSt* en fonction de la durée de connexion *e-Class*

Tableau 38 : Corrélation entre notes au *RSt* et durée de connexion *e-Class*

Tableau 39 : Moyennes des notes aux épreuves du CC en fonction de la fréquentation *e-Class*

Tableau 40 : Moyennes de notation à l'examen semestriel (*STh*)

Tableau 41 : Comparaison des moyennes entre *STh* et *SPr* de l'examen final

Tableau 42 : Participation l'examen final en fonction des connexions *e-Class*

Tableau 43 : Moyennes des notes au *STh* en fonction du nombre de visites *e-Class*

- Tableau 44** : Corrélation entre notes au *STh* et nombre des visites *e-Class*
- Tableau 45** : Notes obtenues au *STh* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Tableau 46** : Moyennes des notes au *STh* en fonction de la durée de connexion
- Tableau 47** : Corrélation entre notes au *STh* et durée de connexion *e-Class*
- Tableau 48** : Moyennes des notes au *SPr* en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Tableau 49** : Corrélation entre notes au *SPr* de l'examen final et nombre des visites *e-Class*
- Tableau 50** : Moyennes des notes obtenues au *SPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Tableau 51** : Corrélation entre notes au *SPr* et durée de connexion *e-Class*
- Tableau 52** : Moyennes des notes aux épreuves de l'examen final en fonction de l'utilisation de *e-Class* (sujet pratique et sujet théorique)
- Tableau 53** : Participation à l'examen final par groupe d'appartenance et par sexe
- Tableau 54** : Participation au CC en fonction du groupe d'appartenance
- Tableau 55** : Test du χ^2 sur les taux de participation au CC en fonction du groupe d'appartenance
- Tableau 56** : Participation aux 3 tâches du CC en fonction du groupe d'appartenance
- Tableau 57** : Participation aux 4 *TeL* en fonction du groupe d'appartenance
- Tableau 58** : Notes obtenues aux épreuves du CC en fonction du groupe d'appartenance
- Tableau 59** : Comparaison des moyennes des deux groupes aux épreuves du CC
- Tableau 60** : Comparaison des moyennes des deux groupes à l'examen final par le test *t* (AMEL)
- Tableau 61** : Participation aux épreuves du CC en fonction du sexe
- Tableau 62** : Notes au devoir wiki
- Tableau 63** : Corrélation entre notes au devoir wiki et notation totale aux 4 *TeL*
- Tableau 64** : Corrélation entre notes au devoir wiki et notes obtenues aux 4 *TeL*
- Tableau 65** : Corrélation entre notes au devoir wiki et notes au devoir *UD*
- Tableau 66** : Corrélation entre notes au devoir wiki et notes aux trois parties de l'examen final
- Tableau 67** : Notation à l'examen final en fonction des notes au wiki
- Tableau 68** : Comparaison des moyennes des deux groupes à l'examen final par le test *t* (module PEL)

Tableau 69 : Moyennes de notation aux épreuves de l'examen final en fonction du groupe d'appartenance

Tableau 70 : Attitudes vis-à-vis des nouveaux outils technologiques

Tableau 71 : Raisons de l'efficacité de la formation par visioconférence

Tableau 72 : Plus grande efficacité de la formation par visioconférence

Tableau 73 : Fréquence d'utilisation des outils technologiques

Tableau 74 : Fréquence d'utilisation des outils technologiques à des fins pédagogiques

Tableau 75 : Evaluation de l'efficacité des outils technologiques

Liste de tableaux - Partie III

Tableau 1 : Utilisation de *e-Class* en 2009 et e 2016

Tableau 2 : Niveaux de l'évolution pédagogique selon Sandholtz, Ringstaff et Owyer

Tableau 3 : Niveaux d'implantation des TIC selon Moersch

Tableau 4 : Les trois étapes d'intégration des TIC dans l'éducation qui peuvent servir de guide de formation des enseignants/formateurs

Tableau 5 : Types d'articulation des phases d'enseignement en présentiel et d'activités à distance

Tableau 6 : Type d'articulation des phases d'enseignement à distance soutenus par tutorat (en présence ou à distance)

LISTE DE GRAPHIQUES

Liste de graphiques - Partie I

[468]

Liste de graphiques

- Gr. 1 :** Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire, 2011/2012
- Gr. 2 :** Voies alternatives formant à l'enseignement dans le préprimaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012
- Gr. 3 :** Durée minimale (en nombre d'heures) des stages effectués dans un établissement scolaire pendant la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012
- Gr. 4 :** Recommandations relatives à la connaissance et à la pratique de la recherche pédagogique dans le cadre de la formation des futurs enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012
- Gr. 5 :** Méthodes de sélection/critères d'accès à la formation initiale des enseignants du préprimaire, du primaire et du secondaire (inférieur et supérieur) général (CITE 0, 1, 2 et 3), 2011/2012
- Gr. 6 :** Nombre d'ordinateurs pour 100 élèves – École primaire
- Gr. 7 :** Nombre d'ordinateurs pour 100 élèves – Collège
- Gr. 8 :** Pourcentage d'établissements scolaire européens où les enseignants répondent qu'ils ont utilisé les TIC les 12 derniers mois
- Gr. 9 :** Intensité de l'usage des TIC par les enseignants du primaire dans leurs cours les 12 derniers mois
- Gr. 10 :** Perception des enseignants du primaire relativement à l'équipement (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)
- Gr. 11 :** Perception des enseignants du primaire relativement aux facteurs pédagogiques (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)
- Gr. 12 :** Perception des enseignants du secondaire relativement aux facteurs pédagogiques (Echelle : 1=Pas du tout à 4=beaucoup)
- Gr. 13 :** Taux d'enseignants qui utilisent les TIC et qui les exploitent dans le domaine pédagogique
- Gr. 14 :** Difficultés rencontrées et raisons de non utilisation des TIC en éducation
- Gr. 15 :** Indice trimestriel du prix de vente industriel des micro-ordinateurs en France (1988)
- Gr. 16 :** Nombre d'internautes dans le monde(en milliards)
- Gr. 17 :** L'usage des outils par les enseignants (Prs : N=153) et les étudiants (Sts : N=1179)

Liste de graphiques - Partie II

- Gr. 1 :** Participation au CC (module AMEL)
- Gr. 2 :** Nombre de participants par épreuve du CC (N = 169)

- Gr. 3 :** Nombre de participants par épreuve du CC (N = 121 : ceux qui ont participé au CC)
- Gr. 4 :** Distribution des notations totales aux *TeL* en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 5 :** Distribution des notes au 1^{er} Test en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 6 :** Distribution des notes au 2^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 7 :** Distribution des notes au 3^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 8 :** Distribution des notes au 4^e Test en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 9 :** Distribution des notations totales aux *TeL* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 10 :** Distribution des notes au 1^{er} Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 11 :** Distribution des notes au 2^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 12 :** Distribution des notes au 3^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 13 :** Distribution des notes au 4^e Test en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 14 :** Distribution des notes au *DPr*
- Gr. 15 :** Distribution des notes au *DPr* en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 16 :** Distribution des notes au *DPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 17 :** Distribution des notes au *RSt*
- Gr. 18 :** Distribution des notes au *RSt* en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 19 :** Distribution des notes au *STh* en fonction du nombre des visites *e-Class*
- Gr. 20 :** Distribution des notes au *STh* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 21 :** Distribution des notes au *SPr* en fonction du nombre de connexion *e-Class*
- Gr. 22 :** Distribution des notes au *SPr* en fonction de la durée de connexion *e-Class*
- Gr. 23 :** Comparaison des distributions des notes aux *TeL*
- Gr. 24 :** Comparaison des distributions des notes au *DPr*
- Gr. 25 :** Comparaison des distributions des notes au *RSt*
- Gr. 26 :** Distribution des notes obtenues à l'examen final (AMEL)
- Gr. 27 :** Comparaison des distributions des notes à l'examen final au sein des deux groupes
- Gr. 28 :** Comparaison des distributions des notes au *STh* de l'examen final au sein des deux groupes
- Gr. 29 :** Comparaison des distributions des notes au *SPr* de l'examen final au sein des deux groupes
- Gr. 30 :** Comparaison entre les moyennes de notes à l'examen final de deux groupes en fonction de la participation au CC
- Gr. 31 :** Participation au devoir de wiki

- Gr. 32 :** Distribution des notes obtenues au devoir wiki
- Gr. 33 :** Distribution des notes à l'examen final
- Gr. 34 :** Comparaison des distributions des notes au sein des deux groupes
- Gr. 35 :** Année d'inscription au DLLf
- Gr. 36 :** Modules manquants pour obtenir le diplôme
- Gr. 37 :** Niveau d'efficiency langagière - CECRL
- Gr. 38 :** L'enseignement par visioconférence est plus efficace que l'enseignement en présentiel ?
- Gr. 39 :** Points positifs de la formation par visioconférence
- Gr. 40 :** Niveau de maîtrise des outils numériques

Liste d'abréviations

Liste d'abréviations

DLLf : Département de Langue et Littérature françaises

FLE : Français langue étrangère

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TICE : Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (ou pour l'enseignement)

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication