

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 1 – Mai 2017

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2017

Former les enseignants à intégrer les TICe dans la classe de FLE : analyse d'un dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne

Audrey THONARD

Université de Liège, Belgique

Résumé

Depuis l'année académique 2015-2016, les étudiants inscrits au Master en didactique du FLE ou au Certificat en FLES (CeFLES) à l'Université de Liège peuvent se former, en ligne et en mode asynchrone, à l'intégration des TICe dans la classe de FLE. Face au nombre grandissant de candidats au CeFLES et compte tenu de leur emploi du temps très chargé, le service de didactique du FLE a en effet souhaité proposer un cours en ligne comme alternative au cours en présentiel pour permettre à tous d'accéder aux ressources présentées et analysées en classe mais aussi de prendre part aux échanges – en dehors de l'espace-temps de la classe – avec les pairs. Quelles modifications l'adoption d'un cours hybride implique-t-elle ? Quel type de tâches peut-on proposer à distance ? Dans cet article, nous tenterons de présenter les avantages et les inconvénients d'un tel dispositif, tant pour l'enseignant que pour les participants et nous nous interrogerons sur sa pertinence et son efficacité.

Mots-clés : didactique du FLE, TICe, méthodologie, classe inversée, plateforme, applications, formation de formateurs.

Abstract

Since the academic year 2015-2016, the students taking a Master's degree in Teaching French as a Foreign Language or a Certificate in Teaching French as a Foreign or Second Language (CeFLES) at the University of Liège can get training, online and asynchronously, on the integration of ICT in a French course. In view of the growing number of students enrolled in CeFLES and given their busy schedules, the department of French as a Second Language Education of the University of Liège wished to offer an online course, as an alternative to the face-to-face class, to allow everyone not only to have access to documents handed out and discussed in class but also to take part in discussions – outside the classroom space time – with their peers. What changes will the adoption of blended learning have on the course? What kind of assignments can one give online? In this article, we will try to present the advantages and disadvantages of this method, for the teacher as well as for the students, and we will discuss the relevance and efficiency of this new scheme.

Keywords: Teaching French as a Second Language, ICT for Education, methodology, flipped classroom, application programs, platform, training for teachers.

1. DISPOSITIF

Depuis une petite dizaine d'années un cours ayant pour objectif d'initier les (futurs) enseignants de FLES à l'intégration des nouvelles technologies dans la classe de français langue étrangère et seconde est inscrit au programme du Master en didactique du FLES (Master FLE) et du Certificat en didactique du FLES (CeFLES)¹. Pendant un quadrimestre, les participants découvrent les potentialités et les plus-values pédagogiques des TICe et sont amenés à concevoir un scénario pédagogique original composé d'activités (re)créatives, collaboratives et communicatives et déposé sur le support numérique de leur choix (un mur, un blog ou une plateforme d'apprentissage).

Dans un premier temps, les participants sont invités à s'interroger sur la place et sur le rôle du numérique dans nos sociétés et dans nos systèmes éducatifs : que nous permet-il de faire de plus, de mieux, autrement ? Qu'attendent de lui les différents acteurs de l'apprentissage ? Est-il une menace pour l'enseignant ou bien au contraire un véritable allié ? Comme l'affirme Marcel Lebrun, depuis que l'apprenant a un accès illimité au savoir, le rôle de l'enseignant n'est en effet plus de « transmettre » mais de « doter les étudiants des compétences pour savoir où, quand, comment utiliser les savoirs au sein de problèmes et de projets » (Causerie avec Marcel Lebrun : Flippons nos cours, 2012). Si les étudiants disent être conscients de cette réalité, ils rencontrent encore des difficultés pour quitter la posture du « sage on the stage » et devenir ce « guide on the side » que décrit Alyson King (1993). Les apprentis-concepteurs (re)découvrent ensuite les principes fondateurs de la pédagogie active et de la classe inversée, qui découlent du constructivisme et du socioconstructivisme et tentent de comprendre en quoi Internet et les nouvelles technologies participent – *peuvent* participer – au développement des compétences langagières par le biais de tâches réalisées *pour* et *avec* les autres. Pour ce faire, ils vont repérer et exploiter les outils nécessaires à la scénarisation en ligne de tâches complexes, stimulantes, signifiantes, authentiques, tournées vers la prise d'initiative, l'interaction et la collaboration (Cf. Viau, 2000) avec les pairs mais aussi avec les internautes du monde entier...

Avant d'aborder plus en détails les contenus et l'organisation de ce cours hybride, arrêtons-nous un instant sur les caractéristiques de son public.

1.1. Public

Ce cours réunit deux publics bien distincts : les étudiants du Master d'une part, qui généralement n'enseignent pas encore et ont choisi de suivre ce cours à option ; les étudiants du CeFLES d'autre part, qui suivent cette formation à horaire décalé en étant déjà dans la vie active. Les premiers ont déjà utilisé la plateforme numérique de l'université et sont quasi tous à l'aise avec la technologie ; parmi les seconds, certains n'ont

¹ Pour en savoir plus sur ce certificat : https://www.ulg.ac.be/cms/c_2078013/fr/certificat-en-fles

jamais utilisé Internet à des fins pédagogiques et quelques-uns ont un regard plutôt hostile sur la machine et son utilisation dans l'enseignement des langues.

Deux éléments nous ont encouragée à rendre ce cours accessible complètement à distance. En 2015-2016, sans doute en raison de l'important flux de migrants vers l'Europe, le nombre de candidats au Master FLE et au CeFLES a presque triplé. Auparavant, nous comptions en moyenne une trentaine d'inscrits ; à la rentrée 2015, ils étaient plus de quatre-vingt-dix

Le cours dédié à l'usage des TICe, auquel participait habituellement une vingtaine d'étudiants, allait quant à lui être suivi par une soixantaine d'étudiants (une quarantaine, dans les faits). Nous devons donc nous adapter tant sur le plan logistique que pédagogique : trouver une salle de cours confortable et adaptée ainsi qu'une organisation permettant à l'enseignant de suivre au plus près et au mieux le travail des apprenants. À cela s'ajoutait, pour certains participants, la difficulté de se rendre au cours, semaine après semaine, pour des raisons d'incompatibilité d'horaires dues à leur emploi du temps professionnel.

1.2. Configuration du dispositif

Le nombre et le profil des étudiants intéressés par cette initiation à l'intégration des TICe en classe de FLE nous a donc menée à mettre en place un dispositif d'enseignement/apprentissage respectant le principe d'isomorphisme : c'est en utilisant des supports et des outils numériques que nos étudiants allaient se former à les intégrer à leur tour dans leurs cours. Le projet prenait tout son sens. Tout au long du quadrimestre, ils allaient participer à des forums, enregistrer oralement leur avis, épingler des ressources sur des « murs », écrire sur des wikis, répondre à des quiz, commenter des graphiques et des images à l'aide d'applications conçues à cet effet, créer des nuages de mots et des cartes mentales... pour ensuite concevoir et intégrer dans leur scénario le même type d'activités, pensées cette fois pour des apprenants de FLE.

Organisation des contenus

Face au nombre plus important de participants, nous avons opté pour un travail en sous-groupes : une semaine sur deux, un groupe assistait au cours en présentiel pendant que l'autre accomplissait, à distance, en ligne, au moment qui lui convenait le mieux, une série de tâches sur la plateforme institutionnelle de l'Université de Liège.

Si on se réfère à la typologie de Peraya *et al.* (2012), nous pourrions situer notre dispositif en ligne quelque part entre « l'équipage »...

[...] la métaphore de l'équipage renvoie à l'idée d'une communauté poursuivant un but commun. L'atteinte de ce but nécessite une collaboration, une entraide, ainsi qu'une communication efficaces (Ibid. :152).

... et « l'écosystème » :

[...] l'écosystème exploite au maximum toutes les dimensions technologiques et pédagogiques offertes par les dispositifs hybrides : a) l'organisation d'activités en présence et à distance selon des modalités pédagogiques actives et participatives, b) l'accompagnement méthodologique et métacognitif des apprenants, c) la médiatisation de l'ensemble des fonctions constitutives d'un dispositif de formation et de ressources issues de registres de représentation diversifiés, d) des attentes explicites en termes de médiation relationnelle et réflexive [...] (Ibid. :152).

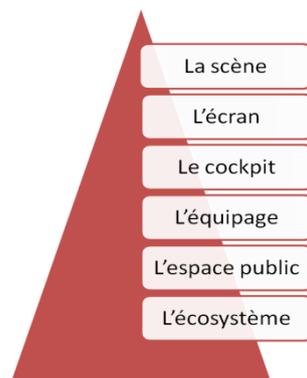


Figure 1 – Typologie de Peraya (2012)

En effet, une fois connectés sur la plateforme de l'université, les participants évoluent avec leurs pairs, communiquent avec eux en temps réel ou en temps différé. Le cours en ligne est composé de six chapitres portant respectivement sur la découverte et le partage de ressources pertinentes pour la classe de FLE, la création d'un espace de cours en ligne, le développement de la compréhension orale et écrite, le développement des compétences scripturales et orales et enfin sur la révision par les pairs. Chaque unité comporte des ressources et des documents à lire ou à regarder et à analyser et des espaces pour la discussion entre pairs et/ou avec l'enseignant.

Ressources mises à la disposition des participants

Les ressources mises à la disposition des étudiants ont été créées ou sélectionnées par l'enseignant. L'avantage d'une plateforme est de pouvoir faire entrer des experts internationaux dans le cours et de proposer aux étudiants diverses interviews et conférences d'eux sur des sujets tels que l'impact des TICe sur la motivation des apprenants ou sur

le développement des compétences langagières, la pratique de la classe inversée ou encore l'impact des SPOC (« Small Private Online Courses ») ou des MOOC dans l'apprentissage des langues.

Les échanges autour des problématiques abordées sont suscités en classe et/ou à distance par le biais de questionnaires autocorrectifs ou ouverts, de boîtiers de vote en ligne et prennent parfois la forme de discussions asynchrones (orales ou écrites). Pour mener à bien ces activités, l'enseignant a recours à une dizaine d'applications gratuites que les participants pourront ensuite utiliser et intégrer dans leurs parcours pédagogiques destinés à leurs apprenants de français, pendant les séances de cours ou bien en amont ou en aval, à distance².

Après chaque séance de cours, toutes centrées sur une macro-compétence, les étudiants créent l'une des activités de leur leçon. Ainsi, au fur à mesure qu'ils suivent notre cours, ils construisent le leur.

Modalités d'évaluation

Comment avons-nous procédé pour évaluer le travail accompli par chaque participant, par chaque groupe, dans le cadre de ce cours ? Nous avons tout d'abord pris en compte le travail bimensuel accompli en ligne par les étudiants. Les étudiants qui ne pouvaient pas du tout se rendre au cours une semaine sur deux étaient invités à effectuer en outre les devoirs des « absents », qui correspondaient aux activités menées en classe pendant la séance de cours manquée (analyse et critique d'extraits de cours conçus par d'anciens étudiants, discussions autour des thèmes abordés par les experts internationaux « invités » dans le cours en ligne, quiz sur les concepts-clés de l'approche actionnelle, etc.).

Séance après séance, les participants étaient amenés à construire les activités de leur scénario pédagogique, hybride ou complètement en ligne, qu'ils avaient projeté d'élaborer par groupes de 3 ou de 4. Par exemple, après avoir répondu à un quiz sur l'introduction du cours, ils en ont conçu un sur un des textes ou une des vidéos retenus pour leur scénario. Après avoir élaboré tous ensemble un « poster interactif » sur des sites qu'on pourrait exploiter pour développer une compétence langagière particulière, ils ont réfléchi aux façons d'intégrer³ des espaces de travail collaboratif dans la classe de FLE. C'est ainsi que nous avons procédé, cours après cours, chapitre après chapitre, et c'est ainsi que chaque participant est devenu à son tour « fourni[sseur] de ressources, dispens[ateur] de consignes et cré[ateur] de situations-problèmes » (Grosbois, 2012 : 23).

² En 2015-2016, les applications qui ont retenu notre attention sont Padlet, Framapad, Google Document, Socrative, Plickers, Kahoot, Quizlet, VoiceThread. Toutes sont gratuites.

La note finale – puisqu'il en fallait bien une – portait aussi sur la rédaction d'un dossier décrivant les objectifs généraux du scénario, ses différentes étapes et justifiant les choix pédagogiques opérés à l'aide, notamment, des divers concepts clés appris pendant le cours ou lors des lectures imposées. Elle englobait par ailleurs le travail de révision par les pairs. Chaque petit groupe avait en effet la charge de parcourir le cours en ligne conçu par le groupe qui lui avait été associé et de commenter cette première version à l'aide d'une grille d'évaluation fournie par l'enseignant. Ce travail de relecture, fort apprécié par les étudiants, les aidait d'une part à proposer à leurs pairs des pistes d'amélioration et, d'autre part, à prendre du recul par rapport à leurs propres propositions d'activités et de tâches.

2. EFFETS DU DISPOSITIF

2.1. Avis des participants

Au terme de l'année académique, nous avons demandé aux participants de donner leur avis sur la configuration du dispositif mis en place, sur la pertinence des ressources et sur la richesse perçue des outils proposés. A l'unanimité, ils ont déclaré avoir apprécié l'application de la classe inversée (enseignement à distance et apprentissage en classe). La très grande majorité des participants, pour les raisons énumérées plus haut, était soulagée de pouvoir se rendre à l'université uniquement une semaine sur deux plutôt que toutes les semaines, voire de pouvoir suivre le cours complètement en ligne et avancer en même temps que leurs pairs, à distance.

Les participants qui n'avaient préparé jusqu'alors qu'une ou deux leçons ont dit avoir éprouvé des difficultés à jongler à la fois avec les principes de la scénarisation et la prise en main des applications numériques. Pour eux, la difficulté était double : construire une séquence pédagogique cohérente tout en se familiarisant avec des outils dont ils ignoraient jusqu'alors tant l'existence que le fonctionnement. Ce qui nous a étonnée, c'est que ces étudiants, doublement « novices », n'ont pas choisi le chemin le plus simple parmi ceux qui leur avaient été montrés. En effet, pour chaque catégorie d'outils, nous proposons deux ou trois applications, plus ou moins simples d'utilisation. Les étudiants néophytes ne se sont pas dirigés vers les solutions les plus minimalistes mais nous ont dit vouloir tirer le meilleur profit de cette formation et de notre encadrement, de cette opportunité de se former au numérique aux côtés d'un enseignant, eux qui n'en avaient jamais eu l'occasion. Certains étudiants ont regretté que cette initiation à l'usage des TICe ne figure pas systématiquement dans les programmes en didactique (des langues étrangères ou autres).

L'autre (excellente) surprise, c'est que tous les étudiants qui avaient suivi l'intégralité de ce cours à distance ont parfaitement rempli les conditions de réussite ; ils sont parvenus à présenter un scénario pédagogique cohérent et à y intégrer les TICe de manière pertinente. Le dispositif que nous avons mis en place semble donc répondre aux besoins des participants et aux exigences du cours. Ces étudiants « absents » semblent avoir été

plus réguliers dans leur travail et avoir prêté une attention plus grande aux consignes données que certains étudiants « présents » qui, eux, rencontraient l'enseignant une semaine sur deux.

Ce graphique illustre les notes finales obtenues par les étudiants, dans l'axe des abscisses. Il montre aussi que, au total, 32 étudiants ont opté pour la version hybride du cours et 7 pour la version complètement à distance, que seuls 4 étudiants ayant assisté au cours en présentiel ont reçu une note inférieure à 12/20 et que la note des étudiants ayant suivi le cours complètement à distance (en jaune sur la *fig. 2*) varie entre 14 et 17/20.

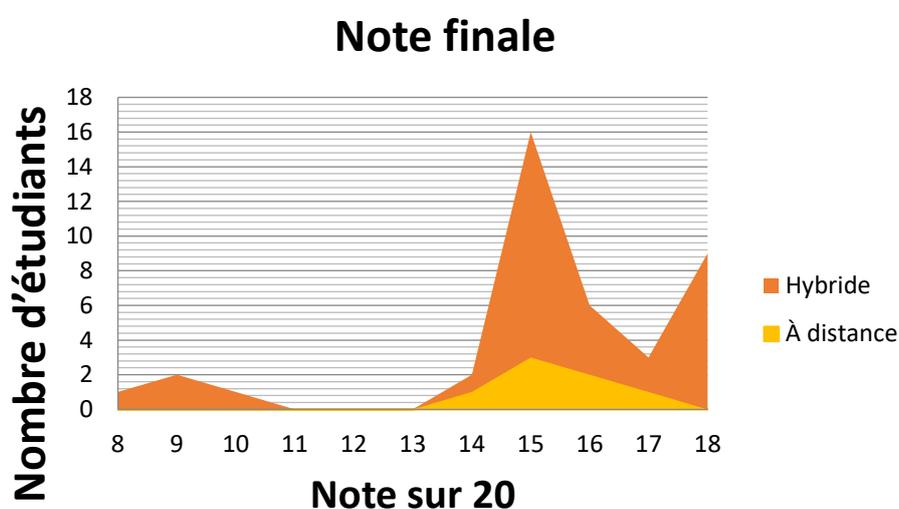


Figure 2 – Résultats obtenus par les étudiants en 2015-2016

2.1. Point de vue de l'enseignante

L'on peut affirmer que le dispositif que nous venons de présenter apporte une double satisfaction à l'enseignante puisqu'il a permis à des étudiants de suivre *et de (bien) réussir* un cours auquel ils n'ont pas pu assister physiquement. L'approche adoptée et l'isomorphisme entre le cours donné (par l'enseignante) et les scénarios attendus (de la part des étudiants) semblent avoir rassuré les apprenants les moins technophiles (ou les plus technophobes) et les avoir poussés à expérimenter les pratiques qui leur avaient le plus plu en classe.

Bien entendu, ce dispositif est largement perfectible. Les « absents » - réguliers ou ponctuels - nous ont signalé que la longueur de certaines tâches devrait être adaptée : si une question peut rapidement être traitée par l'ensemble de la classe, de vive voix, il n'en va pas de même pour un étudiant, face à son ordinateur, à qui on demande de répondre à toutes les questions. En ligne, l'apprenant est forcément actif – voire hyperactif ! – qu'il soit de nature introvertie ou non. Cette opportunité peut se transformer

en contrainte un peu trop lourde si le nombre de questions posées est aussi important en ligne qu'en classe.

Il conviendrait par ailleurs d'enrichir les diaporamas et les modules d'apprentissage interactifs avec des commentaires audio ou vidéo, des exemples et des exercices plus nombreux et plus développés. Même s'il s'agit d'un cours en ligne, auquel se prêtent particulièrement bien l'utilisation de capsules audiovisuelles et l'exploitation de vidéos variées, le passage par l'écrit, par le papier même, reste une nécessité pour de nombreux participants, moins habitués à apprendre et à prendre des notes face à l'écran. Nous envisageons donc d'associer l'écrit à l'écran lors de la prochaine session de cours.

Ce que nous souhaiterions proposer aux participants également, c'est de « tester » ces modules en situation réelle, avec des apprenants de FLE. Puisqu'ils bouclent ce scénario à la fin de leurs études, nos étudiants n'ont pas l'occasion de soumettre leurs modules en ligne à des étudiants allophones dans le cadre de leur cursus. Plusieurs arrangements seraient à prendre pour rendre possible cette expérimentation (organisation du cours sur l'année complète et non plus sur le second quadrimestre uniquement, calendrier des tâches coordonné à celui des stages, collaboration avec des centres de langues étrangers, etc.) mais nous comptons tout mettre en œuvre pour y parvenir.

Enfin, l'un des projets du Service de Didactique du FLES est de proposer un micro-programme en ligne visant la formation continue des professeurs de français, qu'ils résident en Belgique ou à l'étranger, à l'instar du stage d'été pour les professeurs débutants ou confirmés que l'Institut Supérieur des Langues Vivantes de l'Université organise déjà depuis de nombreuses années. Ce cours sur l'intégration des TICe en classe de FLES y serait bien entendu intégré.

Il pourrait par ailleurs être ajouté au cursus d'étudiants étrangers dont l'université aurait un accord avec la nôtre et qui seraient intéressés de compléter leur formation. Ce dispositif en ligne pourrait alors être utile à un nombre de participants plus important, dont les retours seraient précieux.

3. CONCLUSIONS

Si une utilisation adéquate et équilibrée des TICe demande un long apprentissage et beaucoup de patience, il nous paraît évident qu'elle peut apporter un changement positif tant dans la posture de l'enseignant que celle de l'apprenant. Les avantages d'un dispositif d'apprentissage hybride sont multiples puisqu'il permet de profiter du meilleur de l'enseignement en ligne et de l'enseignement traditionnel : les étudiants peuvent progresser à leur rythme, poser des questions en direct à l'enseignant, échanger avec leurs pairs, manipuler des outils en présence d'un expert. Mais si elles sont profitables, la présence physique et la communication en temps réel ne semblent pas être des conditions *sine qua non* pour la bonne compréhension d'un sujet et l'atteinte d'objectifs pédagogiques définis. Notre première expérience le montre : des étudiants que nous

n'avions jamais rencontrés ont parfaitement reçu notre message, ont participé activement au cours et ont adopté les modèles expérimentés avec recul et réflexion. Dans le contexte que nous finissons de définir, l'usage des TICe semble être donc aussi pratique qu'efficace.

Références bibliographiques

- « Causerie avec Marcel Lebrun : Flippons nos cours – AIPU 2012 », accessible en ligne (<https://www.youtube.com/watch?v=kYbxdGxRi4>), mai 2012.
- Grosbois M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris, PUPS.
- King A. (1993). *From Sage on the Stage to Guide on the Side*, *College Teaching*, v. 41, n°1, pp. 30-35.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Ollivier Chr., Puren L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Paris, Maison des Langues.
- Peraya D., Peltier Cl., Villiot-Leclercq E., Nagels M., Morin C. *et al.* (2012). *Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores*. AIPU, « Quelle université pour demain ? », Canada, pp. 147 - 155, 2012. <hal-00703589>
- Viau R. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*, *Revue Correspondance*, 5 (3), pp. 2-4.