



HAL
open science

Élaboration d'un référentiel de compétences TICE pour les responsables des centres de ressources de langues au Kenya

Fran Heathcote

► **To cite this version:**

Fran Heathcote. Élaboration d'un référentiel de compétences TICE pour les responsables des centres de ressources de langues au Kenya. Linguistique. 2010. dumas-00679020

HAL Id: dumas-00679020

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00679020>

Submitted on 14 Mar 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal Grenoble 3

UFR de Sciences du langage

Master 2 Français Langue Etrangère (Professionnel)

**Elaboration d'un référentiel de compétences
TICE pour les responsables des centres de
ressources de langues au Kenya.**

Présenté par :

Fran HEATHCOTE

Sous la direction de **Thierry Soubrié**

Année universitaire 2009 - 2010

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier Thierry Soubrié pour son investissement dans la réalisation de ce travail. Je lui suis reconnaissante pour son encouragement et des articles qu'il m'a passés.

Je souhaiterais remercier Patrick Parrot de m'avoir aidée pendant mon stage et de son enthousiasme pour mes idées.

Special, special thanks to Ghyslaine Dye for her help and for her encouragement, as well as for all the reading (and re-reading and re-re-reading) she did.

Thank you to my parents for saying "come home", and for putting up with me during these months. Many thanks to them for teaching me the value and importance of hard work, as well as the importance of taking a step back and looking at things in The Context of the Big Picture.

Merci à tous ceux qui ont participé, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES SIGLES.....	5
INTRODUCTION.....	6
DEROULEMENT DU MEMOIRE.....	11
CHAPITRE 1 : PRESENTATION DU TRAVAIL DE MON STAGE.....	12
1.1 Description de la situation au Kenya en janvier 2010.....	12
1.1.1 Présentation au niveau macro : internet au Kenya.....	12
1.1.2 Présentation au niveau micro : le fonctionnement des centres.....	13
1.2 Difficultés rencontrées par les responsables dans la gestion de leurs centres.....	16
1.2.1 Problèmes techniques.....	16
1.2.2 Problèmes de communication.....	16
1.2.3 Problèmes de savoir-faire.....	17
1.2.4 Problèmes de moyens.....	17
1.2.5 Problème de pluralité de rôles des responsables de centres.....	17
1.3 Solution proposée dans le cadre de mon stage.....	18
CHAPITRE 2 : LE ROLE D'UN RESPONSABLE EN TANT QUE TUTEUR A DISTANCE ET TUTEUR SUR PLACE.....	21
2.1 Qu'est-ce qu'un tuteur dans un CRL ? Quel est son rôle ?.....	21
2.2 Théoriquement, comment remplir le rôle de facilitateur de l'autonomisation des apprenants ?.....	23

2.3 Réellement, qu'est-ce que le tuteur fait pour faciliter l'autonomisation de ses apprenants ?.....	24
2.3.1 Utilisation de la tâche.....	25
2.3.1.1 La conception de la tâche.....	26
2.3.1.2 La publication de la tâche.....	28
2.3.1.3 La gestion de la tâche.....	29
2.3.1.4 L'évaluation de la tâche.....	31
2.4 Résumé.....	32
CHAPITRE 3 : LA NOTION DE LA COMPETENCE ET UNE SYNTHÈSE D'UNE SÉLECTION DE RÉFÉRENTIELS.....	33
3.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?.....	33
3.1.1 Compétences et objectifs.....	34
3.1.2 L'importance du contexte.....	35
3.1.3 La dimension évolutive (ou dynamique).....	36
3.1.4 La mise en œuvre de la compétence.....	36
3.1.5 Les compétences requises et les compétences réelles.....	37
3.1.6 Comment construire un référentiel de compétences ?.....	38
3.2 Synthèse d'une sélection de référentiels.....	40
3.2.1 Le référentiel de Hauw et Coulon (2001).....	41
3.2.1.1 Présentation.....	41
3.2.1.2 Evaluation.....	43

3.2.2 Le référentiel de C2i pour l'enseignant (C2i2E) (2004).....	45
3.2.2.1 Présentation.....	45
3.2.2.2 Evaluation.....	46
3.2.3 Le référentiel de Salam et Valmas (2009).....	48
3.2.3.1 Présentation.....	48
3.2.3.2 Evaluation.....	51
3.2.4 Résumé.....	53
CHAPITRE 4 : ELABORATION D'UN REFERENTIEL DE COMPETENCES POUR LES RESPONSABLES DANS LES CENTRES MULTIMEDIAS AU KENYA.....	55
4.1 Les objectifs du référentiel.....	55
4.2 La méthodologie pour l'élaboration du référentiel de compétences TICE.....	56
4.3 Etude de terrain.....	59
4.3.1 Résultats relatifs à la conception de la tâche.....	59
4.3.2 Résultats relatifs à la publication de la tâche.....	61
4.3.3. Résultats relatifs à la gestion de la tâche.....	61
4.3.4 Résultats relatifs à l'évaluation de la tâche.....	61
4.4. Organisation des compétences.....	62
4.5 Le référentiel de compétences TICE requises par un responsable dans son CRL au Kenya...	63
CONCLUSION.....	66
BIBLIOGRAPHIE.....	69
ANNEXES.....	73

TABLE DES SIGLES

BCLE : Bureau de Coopération Linguistique et Educative

C2i : Certificat Informatique et Internet

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CRL : Centre de Ressources de Langue

DgCiD : Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement

EAC : East African Community

FLE : Français Langue Etrangère

FSP : Fonds de Solidarité Prioritaire

KCSE : Kenyan Certificate of Secondary Education

MAEE : Ministre des Affaires Etrangères et Européennes

NTICE : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

ONG : Organisations Non-Gouvernementales

SCAC : Services de Coopération et d'Action Culturelles

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

ZSP : Zone de Solidarité Prioritaire

INTRODUCTION

Le Kenya est considéré comme un pays de la Zone de Solidarité Prioritaire (ZSP) depuis la modification des contours de cette zone par le Gouvernement français en 2002. Effectivement le Ministre des Affaires Etrangères et Européennes (MAEE) cherche à développer des partenariats avec les pays de cette zone en les aidant financièrement à mettre en œuvre des projets variés qui répondent aux besoins locaux, souvent dans les domaines de l'éducation et de la formation. La direction opérationnelle du MAEE, appelé La Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DgCiD), gère les finances de ces projets à travers un organisme appelé les Fonds de Solidarité Prioritaire (FSP). Les projets fondés sur les FSP sont mis en œuvre sur le terrain par les Services de Coopération et d'Action Culturelles (SCAC) qui reçoivent des crédits annuels pour mener à bien ces projets. Un de ces projets, le Projet FSP 2007 – 47 au Kenya est une initiative de la coopération bilatérale française effectuée sur place par le Bureau de Coopération Linguistique et Educative (BCLE) en lien direct avec le SCAC de l'Ambassade de France au Kenya. L'objectif de ce projet est « *appui au développement de l'enseignement du français au Kenya.* »

Comment le développement de l'enseignement du français pourrait-il être soutenu au Kenya ? Quelle est la situation actuelle du français au Kenya ? Considérons ces deux questions.

Les deux langues officielles du Kenya sont l'anglais et le kiswahili. Or le français est relativement présent au Kenya : dans les écoles secondaires, il est le premier choix de langue étrangère, avant l'allemand et l'arabe (Parrot, 2009). En plus, dans le domaine professionnel, le Kenya accueille de nombreuses organisations internationales dont le français est la langue de communication. Certes, le Kenya est le centre d'opération de l'organisation des Nations Unies en Afrique, ainsi que celui de plusieurs Organisations Non-Gouvernementales (ONG) et d'entreprises internationales qui travaillent en Afrique. Le rôle important du français est encore renforcé par l'intégration en 2007 des pays francophones tels le Rwanda et le Burundi dans la communauté de l'Afrique de l'Est (EAC – *East African Community*) ainsi que par l'accroissement des échanges avec d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest qui sont principalement francophones.

La langue française a évidemment un rôle très important à jouer dans ces échanges internationaux, ce qui nécessite un besoin de personnel compétent en français. Un projet qui vise le développement de l'enseignement de cette langue semble donc très approprié ; le projet FSP 2007-47 est un tel projet. (voir Annexe 1).

L'objectif de ce projet est sous-divisé en trois composantes ; le développement du français :

- dans l'enseignement secondaire ;
- dans l'enseignement supérieur ;
- à travers la création de centres de ressources pour le français.

C'est la troisième composante qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire. Cette composante est sous-divisée en 2 segments :

- la mise en place d'un réseau de 10 centres de ressources régionaux dans des écoles secondaires ;
- la mise en place d'un réseau de 5 centres de ressources universitaires.

Les ressources de ces centres comprennent notamment plusieurs postes informatiques connectés à internet (au moins deux postes dans chaque centre). D'autres outils multimédias ont été également installés : une télévision avec abonnement à un bouquet de chaînes y compris deux chaînes francophones, un lecteur DVD-VHS et quelques DVDs et plusieurs méthodes et livres dont certains sont accompagnés de CDs.

L'objectif principal à travers la création des centres est de moderniser l'approche pédagogique de l'enseignement du français en introduisant les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Le personnel en charge du projet FSP 2007 – 47 estimait que cette évolution des pratiques pédagogiques aurait des conséquences favorables en ce qui concerne le développement du français : elle serait en mesure de motiver les apprenants et de les sensibiliser aux TIC. En outre, le TICE, avec ses outils si divers, permettrait un enseignement plus riche et plus approfondi non seulement de la langue française mais de la culture aussi. Ainsi

les centres atteindraient l'objectif du projet FSP : « *appui au développement de l'enseignement du français au Kenya.* ».

Mon stage au Kenya s'est déroulé dans le cadre de ce projet. La mission de mon stage était de voir comment tirer le mieux partie des centres de ressources TICE pour répondre aux besoins des apprenants en français langue étrangère (FLE) au Kenya et motiver les étudiants dans leur apprentissage du français. Afin de pouvoir trouver des réponses à ces questions, j'ai focalisé mon attention sur trois points principaux en arrivant au Kenya.

- Premièrement, comment étaient exploités les centres à ce moment ?
- Deuxièmement, quelles étaient les difficultés rencontrées dans la gestion des centres ?
- Troisièmement, comment remédier à ces problèmes pour exploiter ces centres et en obtenir un rendement optimal ?

Dans le cadre de mon mémoire je vais proposer un moyen de tirer le mieux partie des centres de ressources. En effet je propose l'élaboration d'un référentiel de compétences en faveur des responsables des centres de ressources.

J'ai trouvé qu'il y avait une confusion entre les différents rôles d'un responsable d'un centre de ressource : ils sont non seulement enseignants de français, mais aussi administrateurs des centres. En plus, après leur formation en TICE en mai 2010, ils se sont trouvés obligés de remplir également les rôles de tuteurs sur place et à distance. Ils ne savaient pas ce qui leur était demandé dans le contexte de chaque rôle, notamment dans le contexte de leur rôle de tuteur à distance et tuteur sur place. Ce manque de précision à propos de leurs rôles les empêchait d'exploiter au mieux les centres mis en place.

Je suggère qu'un référentiel de compétences donnerait une idée plus claire aux responsables de ce qui est attendu d'eux et comment ils pourraient mieux exploiter leurs centres. Je propose alors de créer un référentiel approfondi de compétences TICE requises par les responsables dans le contexte de leur rôle du tuteur. Je ne propose pas de créer un référentiel de compétences pour les responsables en tant qu'enseignants puisqu'il en existe déjà plusieurs. Je ne propose non plus

d'élaborer un référentiel de compétences pour les responsables en tant qu'administrateurs car les responsabilités de ce rôle leur sont évidentes.

La problématique que je souhaite examiner est : Quelles sont les compétences TICE nécessaires aux responsables des centres pour une exploitation maximale de leurs centres dans l'enseignement de FLE par les TIC ? Quelles sont les compétences administratives nécessaires pour permettre le bon fonctionnement des centres ? Mais avant de pouvoir répondre à ces problématiques, j'ai dû me poser des questions.

En ce qui concerne les compétences TICE requises par un tuteur sur place et un tuteur à distance, j'ai examiné le rôle d'un tuteur dans un centre de ressources. En conséquence, je me suis demandée ce qui suit :

1. Quel est le rôle d'un tuteur dans un CRL (centre de ressource de langue) ?
2. Comment le tuteur peut-il remplir ce rôle ?

J'ai aussi dû examiner la théorie de l'enseignement par les TIC, notamment l'approche didactique de cette méthode d'enseignement et la notion de la tâche. Ces notions sont étroitement liées au rôle d'un tuteur dans un CRL.

En ce qui concerne les compétences requises par les responsables en tant qu'administrateurs, il était nécessaire de préciser leurs obligations pour ce rôle et les compétences nécessaires pour remplir ces obligations d'administrateur.

Après avoir établi les obligations des rôles que les responsables assument en tant que tuteurs et administrateurs, j'ai examiné la notion de compétence. Qu'est-ce qu'une compétence ? J'ai analysé également d'autres référentiels de compétences, à savoir le référentiel de Hauew et Coulon (2001), le référentiel de C2i (2004) et le référentiel de Salam et Valmas (2009). Ces études m'ont permis de comprendre comment établir un référentiel : la méthodologie et le processus de construction.

L'information spécifique au contexte kenyan en plus de la recherche théorique de la notion de compétence m'ont équipée du savoir-faire nécessaire pour créer un référentiel de compétences spécifiques à notre étude de cas. Ce référentiel est un point de référence pour les responsables

des centres multimédias au Kenya et servira à répondre à la problématique qui demande quelles compétences TICE et administratives sont nécessaires aux responsables kenyans pour un rendement optimal de leurs centres de ressources.

DEROULEMENT DU MEMOIRE

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres. Il débute par une présentation du travail que j'ai effectué dans le contexte de mon stage au Kenya, les propositions de ce mémoire étant un approfondissement de mon travail de stage pour voir comment tirer le mieux parti des centres de ressources kenyans.

Dans le premier chapitre, nous allons examiner la situation au Kenya à mon arrivée en janvier 2010. Cette présentation s'étend au niveau macro en ce qui concerne le développement de l'internet au Kenya et aussi au niveau micro quant au fonctionnement des centres multimédias. Ensuite, nous allons identifier les difficultés rencontrées par les responsables dans la gestion de leurs centres et puis nous allons examiner la solution trouvée à travers la création de la plateforme Ning dans le contexte de mon stage.

Puis nous passons à une solution qui vise à répondre à la question de comment tirer le mieux parti des centres de ressources : l'élaboration d'un référentiel de compétences des responsables de centres multimédias en tant que tuteurs à distance et sur place, et en tant qu'administrateurs.

Dans le deuxième chapitre nous allons examiner le rôle d'un tuteur dans un centre de ressource de langue (CRL) du point de vue théorique. Nous allons nous demander ce qu'il fait pour remplir ce rôle en examinant l'approche actionnelle dans l'enseignement par les TIC et la notion de la tâche.

Dans le troisième chapitre nous allons nous situer dans le cadre théorique de la notion de la compétence. Nous allons aussi découvrir des démarches à suivre en construisant un référentiel, et nous allons examiner trois référentiels de compétences.

Dans le quatrième et dernier chapitre je parlerai des objectifs de notre référentiel, la méthodologie que nous avons suivie et les résultats d'une étude de terrain. Finalement je présenterai le référentiel de compétences TICE pour les responsables aux centres multimédias au Kenya.

CHAPITRE 1

PRESENTATION DU TRAVAIL DE MON STAGE

Dans ce chapitre nous trouvons une présentation du travail effectué dans le cadre de mon stage. Nous allons tout d'abord exposer la situation au Kenya à mon arrivée en ce qui concerne les TICE et l'exploitation des centres. Ensuite nous allons identifier les problèmes entraînés par le fonctionnement des centres, et finalement nous allons examiner les solutions qui ont été mises en place pour résoudre les problèmes identifiés.

1.1 Description de la situation au Kenya en janvier 2010

1.1.1 Présentation au niveau macro : internet au Kenya

Comment se présente le Kenya d'aujourd'hui ? Décrivons un peu le contexte kenyan pour comprendre la gestion des centres par les responsables en janvier 2010.

Les TIC ont explosé à travers le monde à partir des années 90s grâce au développement de la toile et l'intensification de l'informatique. Les Etats Unis et l'Asie de l'Est étaient en tête de ce développement mais aujourd'hui cet écart a diminué ; beaucoup d'autres zones sont au même niveau de sophistication informatique et technologique, notamment l'Europe.

Or, il faut se rendre compte que certains pays n'ont pas évolué à la même vitesse, à savoir le Kenya. Ce délai quant au développement est causé par une multitude de facteurs : l'infrastructure insuffisante à l'intérieur du pays, le manque de moyens financiers et le matériel hors d'atteinte du public moyen à cause du monopole des fournisseurs en sont quelques exemples. Ceci est particulièrement évident sur la plupart du continent africain où l'Internet n'est pas aussi répandu que dans d'autres pays, notamment en France. Selon Internet World Stats, seulement 8,6% de la population au Kenya sont des utilisateurs d'Internet, comparé à 69,3% de la population en France (enquête de 2009 ; www.internetworldstats.com).

Les outils de technologie et de communication sont récents au Kenya ; c'est pour cette raison que les connaissances TIC sont pour la plupart des responsables et des apprenants, faibles.

1.1.2 Présentation au niveau micro : le fonctionnement des centres

Pendant les deux premières semaines de mon stage au Kenya, j'ai effectué des visites de terrains dans les centres de ressources. A cause des contraintes logistiques, je n'ai pu en visiter que 4.

Ces visites m'ont permis d'observer le fonctionnement des centres et de concevoir les obligations des responsables et l'exploitation des centres par les apprenants. J'ai aussi assisté à des cours de français, ce qui m'a donné une idée de l'approche didactique utilisée dans les cours. Les entretiens que j'ai effectués avec les apprenants et avec les responsables ont aussi aidé à former cette représentation des centres.

A mon arrivée au Kenya en janvier 2010, 4 centres de ressources dans des écoles secondaires et 4 centres de ressources dans des établissements supérieurs étaient opérationnels depuis quelques mois. Le choix de l'établissement d'accueil de chaque centre de ressources a été fait selon certains critères :

Premièrement, la localisation géographique de l'établissement : le centre était censé servir à tous les élèves d'une région spécifique au Kenya.

Deuxièmement, la disponibilité d'une salle convenable dans l'établissement car le projet finance les ressources du centre mais pas la construction de la salle elle-même. Il fallait également que la salle soit bien sécurisée pour protéger le matériel qui est assez onéreux.

Troisièmement, la motivation et l'engagement de l'enseignant de français de l'établissement ; en tant que futur responsable de centres de ressources il fallait que l'enseignant fasse preuve d'une certaine motivation pour gérer un centre de ressources dans son établissement.

Quatrièmement, l'accord et le soutien du directeur ou de la directrice de l'établissement.

Chaque centre se situe dans une région différente du Kenya car le centre est censé servir les apprenants de français de la toute région. De cette manière, tous les apprenants de français au Kenya ont accès à un centre multimédia et ils peuvent tous bénéficier de l'enseignement par les TIC. Les apprenants de loin viennent au centre de leur région pendant les weekends ou les jours fériés.

Les centres multimédias comprennent une variété d'outils TIC pour faciliter et encourager l'apprentissage de français, notamment des postes informatiques connectées à internet. Les apprenants ont accès aux outils TIC seulement en dehors des heures de classe ; le reste du temps, ils utilisent plutôt des manuels.

Les ordinateurs sont disponibles pendant les pauses de thé et le soir après l'école. Le responsable est obligé d'être toujours présent dans la salle avec les apprenants pour les guider et les encadrer dans leurs activités informatiques. Dans chaque établissement il existe des 'apprenants responsables' qui aident leur professeur à garder la salle propre et rangée et à maintenir une ambiance favorable à l'apprentissage. Ces 'apprenants responsables' sont inscrits en dernière année d'école. Cette dernière année de l'école secondaire est appelé 'Form 4', et la première année de l'école est appelé 'Form 1'. Les apprenants en Form 4 se préparent pour le KCSE (Kenyan Certificate of Secondary Education – Certificat Kenyan de l'Ecole Secondaire) en français, ce qui exige un niveau A2 / B1 selon le CECR (Cadre Européen Commun de Référence).

Les apprenants n'ont que des connaissances très faibles en informatique. La plupart des étudiants avec qui j'ai effectué des entretiens n'ont ni accès à un ordinateur, ni non plus à une connexion internet en dehors du centre de ressources. Ils n'ont jamais profité des TICE dans leurs parcours d'apprentissage de FLE. Ils ont souvent besoin de leur enseignant pour lui demander comment manipuler les outils informatiques.

Il est à noter que beaucoup d'entre eux viennent dans les centres de ressources pour utiliser Facebook et leur messagerie. Normalement les outils multimédias des centres ne doivent être utilisés que pour l'apprentissage de français. Dans un établissement, le responsable a banni les sites web de Facebook, de Yahoo et de Hotmail à cause de cet abus de la part des apprenants.

Les ordinateurs sont utilisés presque exclusivement pour les exercices de grammaires, notamment les exercices trouvés sur les sites web de FLE comme Le Point du FLE (www.lepointdufle.net). Il n'existe pas de plateforme centralisée pour la communication entre les apprenants, ni pour les tâches de TICE non plus.

J'ai constaté que même si les connaissances informatiques de la part des apprenants étaient faibles, la motivation et la volonté d'apprendre étaient fortes. Les apprenants avaient très envie de savoir manipuler les ordinateurs, d'utiliser les TIC pour apprendre le français et pas seulement pour faire des exercices grammaticaux. Ils étaient très intéressés par la musique et les clips vidéo trouvés sur Youtube, surtout par les artistes et par les personnalités françaises.

Les responsables quant à eux, possèdent des compétences informatiques plus concrètes en général. Ils sont plus habitués aux outils de TIC, bien que pour certains, ces compétences ne soient pas trop développées non plus. Aucun responsable n'a suivi de formation en TICE. Toutefois, dans le cadre du projet FSP 2007 – 47 ils ont participé à un stage en France pour les aider à exploiter TV5 Monde dans leurs cours de FLE.

Les responsables des centres sont censés communiquer entre eux pour partager des idées et pour discuter des solutions aux problèmes. Le centre principal de ressources se trouve à Nakuru et il est géré par M. Peter Owino, un enseignant local de langue française. Les autres centres sont tenus de communiquer directement avec M. Peter Owino essentiellement pour les problèmes techniques qu'ils seraient amenés à rencontrer. Ce dernier communique directement avec M. Patrick Parrot, l'attaché de coopération pour le français au Kenya au Bureau de la Coopération Linguistique. C'est ce département qui a géré la mise en place des centres de ressources TICE. M. Peter Owino est censé informer le Bureau de la marche quotidienne des centres : le fonctionnement, les problèmes (s'il y en a) et les visites d'autres écoles.

Comme j'ai déjà eu l'occasion de le préciser, à mon arrivée au Kenya en janvier 2010, les responsables des centres avaient deux rôles : ils étaient à la fois enseignants de français et administrateurs des centres. En tant qu'enseignant, ils assuraient tous les cours scolaires de français. En tant qu'administrateur ils avaient plusieurs obligations, notamment la gestion du centre (heures d'ouverture et de fermeture), l'assurance du bon fonctionnement des matériaux et la communication avec d'autres responsables.

Les responsables aidaient également leurs apprenants à manipuler les ordinateurs pour faire des exercices de grammaire, donc effectivement ils étaient tuteurs aussi. Par contre, ils n'enseignaient pas de cours de FLE avec les TICE.

1.2 Difficultés rencontrées par les responsables dans la gestion de leurs centres

Pendant mon stage d'observation et grâce aux entretiens effectués, j'ai pu identifier les difficultés rencontrées par les responsables dans la gestion de leurs centres. Elles sont listées ci-dessous en quelques catégories, à savoir : problèmes techniques, problèmes de communication, problèmes de savoir-faire, problèmes de moyens et problèmes de pluralité de rôles.

1.2.1 Problèmes techniques

Les coupures d'électricité arrivent souvent au Kenya, ce qui pose problème au fonctionnement des matériaux malgré l'installation des onduleurs pour tous les ordinateurs. Il y a souvent des coupures de réseau également.

1.2.2 Problèmes de communication

La communication entre les responsables est problématique car ils n'ont pas de forum en commun pour se retrouver et discuter. Appeler par téléphone chaque responsable individuellement n'est pas une option pratique, ni communiquer par courriels électroniques non plus car les responsables ne vérifient pas leurs messages tous les jours. Par conséquent, il y a très peu de partage d'idées pour l'exploitation des centres.

De même, l'échange entre les apprenants de français d'autres établissements scolaires n'existe pas. Les apprenants n'ont pas de plateforme centralisée pour interagir et discuter en français.

1.2.3 Problèmes de savoir-faire

Les apprenants manquent de connaissances informatiques pour exploiter les outils TIC, notamment les ordinateurs pour l'apprentissage du français. Ceux qui possèdent des compétences plus avancées profitent de la connexion internet pour leurs messageries privées ou pour Facebook, ce qui est sans doute beaucoup plus intéressant pour un adolescent que les exercices de grammaire!

Les enseignants ont des connaissances informatiques plus développées que celles de leurs apprenants mais ils n'ont jamais profité d'une formation afin de pouvoir utiliser les outils TIC pour l'enseignement du FLE. Ils ne possèdent pas les compétences requises pour créer les tâches des TICE pour leurs apprenants. Par conséquent, la seule exploitation possible des ordinateurs comprend les exercices grammaticaux, ce qui ne motive pas du tout les apprenants.

1.2.4 Problèmes de moyens

Pour la publication des tâches de TICE en ligne, une plateforme est essentielle ; or, il n'en existe aucune.

1.2.5 Problème de pluralité de rôles des responsables de centres

Comme nous avons déjà eu l'occasion de dire, les responsables ont plusieurs rôles à remplir en tant que responsables des centres de ressources. Premièrement, ils sont enseignants de français. Ils donnent des cours scolaires de français pour préparer leurs étudiants pour l'examen final scolaire, le KCSE. Deuxièmement, ils sont administrateurs de leurs centres. Ils assurent le bon

fonctionnement des matériaux dans les centres, ils rendent les centres disponibles à leurs apprenants et aux visiteurs aux centres. Troisièmement, ils sont tuteurs sur place car ils assument la formation de leurs apprenants en informatique. Les responsables encadrent et guident les apprenants à la réalisation des tâches de TICE. Quatrièmement, ils sont tuteurs à distance. Les responsables conçoivent les activités de TICE et les publient sur une plateforme. Ils communiquent et interagissent avec leurs apprenants par biais de cette plateforme, ainsi assumant le rôle de tuteur à distance.

J'ai noté de la confusion en ce qui concerne les obligations de chaque rôle, notamment le rôle d'un tuteur à distance et celui d'un tuteur sur place. En effet, les responsables n'étaient pas sûrs de ce qui leur était demandé, ce qui les empêchait d'exploiter au mieux les centres.

1.3 Solution proposée dans le cadre de mon stage

Une fois les obstacles à la bonne exploitation des centres identifiés, j'ai pu commencer à formuler une réponse à la question de savoir comment tirer le mieux parti des centres de ressources TICE pour répondre aux besoins des apprenants en FLE au Kenya et pour les encourager et les motiver. Je me suis rendue compte que je ne pouvais rien faire contre les interruptions de courant et les problèmes d'accès à internet. Cependant je pouvais trouver une solution pour les problèmes de communication, les problèmes de moyens et les problèmes des savoirs-faires et pluralité de rôles.

En effet, pour résoudre les problèmes de communication, un outil de discussion en commun, accessible à tous les apprenants et à tous les enseignants de français au Kenya, était requis. Un tel outil inciterait les responsables à communiquer entre eux pour discuter des issues qui concernent les centres multimédias. Cela créerait aussi un réseau d'interactions parmi les apprenants de français.

Il me semblait qu'une plateforme pour la publication des tâches TICE était aussi nécessaire, ainsi qu'une formation des responsables pour la conception des tâches TICE et pour le fonctionnement de cette plateforme afin d'être en mesure de la manipuler.

J'ai alors décidé de créer deux réseaux en ligne pour le français au Kenya : un pour les étudiants des établissements tertiaires et un pour les élèves des écoles secondaires. Le type de réseau que j'ai choisi est « Ning », un service gratuit à l'époque. Ning est un réseau social qui réunit les gens selon un intérêt commun, dans notre cas la langue française au Kenya. Ceux qui sont intéressés par le thème principal du réseau s'inscrivent et partagent leur passion avec les autres membres à travers de multiples fonctionnalités : le partage des photos et des vidéos, un mur personnel, le clavardage, un blogue personnel, un forum en commun, la possibilité de créer un réseau propre sous forme d'un groupe.

Ce choix est justifié car Ning répond aux besoins des enseignants et des apprenants de français au Kenya. Premièrement, il comprend un forum de discussion général accessible à tous les membres du réseau, mais également des forums privés au sein des groupes. De cette manière les responsables ont les moyens de communiquer entre eux, tandis que les apprenants ont aussi la possibilité d'interagir. Deuxièmement Ning est une plateforme idéale pour la publication des tâches TICE car il possède beaucoup d'outils d'exploitation, entre autres, le partage de photos et la publication des blogues, etc. Troisièmement le réseau, grâce à ses similarités à Facebook, plaît aux apprenants. En plus, ceux qui savent naviguer sur Facebook auront plus de facilité à utiliser Ning. Quatrièmement, Ning est aussi esthétiquement agréable et relativement simple à manipuler.

Pour introduire le Ning aux responsables, j'ai effectué une mini-formation de 3 jours avec eux dans le centre de ressources principal à Nakuru. Cette formation avait un double-objectif : donner aux responsables le savoir-faire pour manipuler le Ning, et former les responsables à la mise en pratique des tâches TICE. Au cours de la formation, nous avons étudié l'exploitation de chaque outil disponible sur Ning afin de prendre connaissance de toutes les possibilités qui étaient à notre disposition pour les tâches de TICE. Après, nous avons appris comment concevoir une tâche de TICE, comment la publier et comment la gérer. Le programme de la formation se trouve dans les annexes (voir Annexe 2).

Après la création des réseaux Ning et après la mini-formation, les responsables étaient capables d'enseigner avec les TIC. Ils étaient capables de concevoir, publier et gérer les tâches de TICE pour leurs apprenants sur le Ning, assurant aussi une meilleure exploitation des ordinateurs et de

la connexion internet dans leurs centres. Un meilleur rendement répond à l'objectif de mieux tirer parti des centres de ressources TICE au Kenya.

Or, bien que certains problèmes aient été résolus par la formation TICE et par la création de la plateforme Ning, d'autres problèmes n'ont pas été abordés, notamment le problème de la pluralité des rôles des responsables. Nous nous rappelons qu'ils ont quatre rôles à remplir : celui d'enseignant, celui d'administrateur de centre, celui de tuteur à distance et celui de tuteur sur place. Pour diminuer la confusion enchaînée par la pluralité des rôles et pour répondre en même temps à la question de comment tirer le mieux parti des centres de ressources, nous avons proposé d'élaborer un référentiel de compétences pour les responsables.

Comme nous l'avons déjà précisé, il n'est pas nécessaire d'élaborer un référentiel de compétences pour le rôle d'un responsable en tant qu'enseignant de FLE. Ce genre de référentiel a déjà été le sujet de nombreuses études très complètes, par exemple l'étude récente de MacFarlane et Salvatori (2009). Il n'est pas nécessaire non plus de créer un référentiel de compétences administratives pour les responsables car ils savent déjà ce qui leur est attendu en tant qu'administrateurs. Ce qui est plus pertinent sont les deux autres rôles ; celui de tuteur à distance et celui de tuteur sur place. Ces rôles sont beaucoup plus intéressants parce qu'à notre connaissance, il n'existe aucun référentiel spécifique à ces fonctions dans le contexte kenyan.

Mais avant de pouvoir répondre à notre problématique de quelles compétences sont nécessaires pour les responsables, il nous faut examiner le rôle d'un tuteur dans un centre de ressources, en plus du rôle d'un administrateur.

CHAPITRE 2

LE RÔLE D'UN RESPONSABLE EN TANT QUE TUTEUR A DISTANCE ET TUTEUR SUR PLACE

Dans ce chapitre nous allons examiner le rôle d'un tuteur dans un CRL. Nous posons les questions suivantes : Qu'est-ce qu'un tuteur dans un CRL ? Quel est son rôle ? D'un point de vue théorique, comment est-ce que le tuteur remplit ce rôle ? Et réellement, comment est-ce qu'il le remplit ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour remplir ce rôle ? Quelles sont ses obligations ? A la fin de ce chapitre nous trouvons un petit résumé des réponses aux questions.

2.1 Qu'est-ce qu'un tuteur dans un CRL? Quel est son rôle ?

Evidemment en parlant d'un tuteur dans un centre de ressources de langue, nous entrons dans l'optique de l'apprentissage des langues par les TICE. Dans notre étude de cas, nous parlons de l'apprentissage de FLE.

Dans notre recherche nous trouvons qu'il existe beaucoup de définitions pour un tuteur. Garrot-Lavoué, George & Prévôt (2009) suggèrent qu'un tuteur est un : « *modérateur, facilitateur, tuteur en ligne, coach, mentor pédagogique, e-tuteur et accompagnateur* ». Tous ces mots indiquent un élément de soutien donné par le tuteur à un autre individu pour réaliser une activité. Je suggère que cette activité est une activité dans le domaine de l'apprentissage des langues parce que nous nous situons dans un CRL. Je propose que ce soutien peut être scolaire, comme impliqué par la définition du « mentor pédagogique », ou informatique, comme impliqué par « e-tuteur » ou médiateur comme impliqué par « modérateur ».

Ce que tous ces termes ont en commun, c'est l'idée que le tuteur aide un individu à comprendre comment accomplir une activité en lui donnant du soutien. Le tuteur n'attend pas que l'apprenant

possède tous les savoirs déjà ; en revanche il lui donne des outils pour trouver les savoirs qui manquent. L'apprenant reste autonome, responsable de son propre apprentissage.

Comme l'affirme Ollivier (2006),

L'autonomie, ce n'est donc en aucun cas « se débrouiller tout seul », elle s'inscrit dans un ensemble structuré qui va soutenir et éventuellement guider l'apprenant dans son projet. Elle demande de repenser un enseignement qui demande à l'apprenant de tout savoir faire tout seul – or, c'est bien ce qu'exigent la grande majorité des examens – et de proposer des activités permettant à l'apprenant de développer de nouvelles stratégies qui l'aideront à trouver et exploiter les ressources extérieures qui lui permettront de compenser ses déficits.

Effectivement, le tuteur aide les apprenants à acquérir les outils nécessaires pour leur propre apprentissage du français. Le tuteur guide les apprenants soit par biais d'une plateforme dans le cas d'un tuteur en ligne, soit en présence dans le cas d'un tuteur sur place. Les apprenants avancent à leur propre rythme selon leurs capacités. Chen (2010) précise ce rôle du tuteur : « ... *l'enseignant, devenant conseiller-tuteur, aide chaque apprenant-individu à déterminer son projet d'apprentissage et les moyens pour le réaliser (relation tuteur – apprenant – ressources) avant d'entrer dans le moment propre d'apprentissage en utilisant les ressources choisies (relation apprenant – ressource – savoir).* »

Lavoué-Garrot, George et Prévôt (2009) décrit le rôle d'un tuteur comme « autonomisateur ». Ils suggèrent qu'un tuteur :

...facilite la maîtrise des compétences métacognitives (formalisation, contrôle et régulation du processus) en guidant (mise à disposition des principes et principaux outils d'aide à l'organisation) et en facilitant (recours méthodologique en cas de difficultés, fourniture d'outils d'analyse des situations, remise sur le bon chemin).

Le terme qui nous semble le plus approprié est « facilitateur » car le tuteur facilite le parcours des apprenants vers l'auto-apprentissage en leur donnant le soutien ou les outils dont ils ont besoin. Ce soutien peut être scolaire, informatique ou médiateur. Le rôle d'un tuteur dans un

centre de ressources de langue est de faciliter l'autonomisation de ses apprenants dans leur apprentissage des langues avec les TICE.

2.2 Théoriquement, comment remplir le rôle de facilitateur de l'autonomisation des apprenants?

L'autonomie de la part des apprenants est caractéristique de l'approche actionnelle à laquelle l'enseignement par les TICE s'inscrit. Cette approche didactique est décrite ici :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001).

Cette définition de l'approche actionnelle suggère que l'autonomisation de l'apprenant est privilégiée. Vu que tout travail de TICE s'inscrit à l'approche actionnelle, l'objectif de tout travail de TICE est d'encourager l'autonomisation des apprenants. C'est à l'apprenant d'organiser et de mettre en œuvre les savoirs qu'il possède afin de réaliser une tâche ; c'est au tuteur de faciliter ce processus, c'est-à-dire de lui donner des outils pour faire cela.

Pour faciliter l'autonomisation des apprenants, il faut que le tuteur mette la théorie de l'approche actionnelle en pratique.

Evidemment la mentalité des apprenants pendant leurs cours scolaires n'est pas du tout la mentalité qu'il leur faut pendant leurs cours de TICE. Dans leurs cours scolaires ils sont passifs. Par contre, pendant les cours de TICE ils doivent démontrer un élément d'autonomie.

C'est le rôle d'un tuteur alors d'encourager les apprenants à adopter une nouvelle mentalité d'apprentissage car ils n'arriveraient pas à faire les tâches de TICE avec la même mentalité de passivité qu'ils ont pendant leurs cours scolaires.

Donc le tuteur est responsable non seulement de la mise en pratique de l'approche actionnelle afin faciliter l'autonomisation des apprenants, mais aussi d'encourager les apprenants à adopter une nouvelle mentalité d'apprentissage.

2.3 Réellement, qu'est-ce que le tuteur fait pour faciliter l'autonomisation de ses apprenants ?

L'approche actionnelle est aussi connue comme Task Based Learning (l'apprentissage fondé sur la tâche). Le CECR (2001) associe très clairement la perspective qu'il qualifie d'actionnelle à la notion de tâche. *« L'approche adoptée se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux, c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir (pas seulement langagières)... »*. En d'autres termes, le CECR justifie l'action par un renvoi aux pratiques sociales, lesquelles sont des tâches.

En effet, mettre l'approche actionnelle en œuvre et ainsi encourager l'autonomisation des apprenants, c'est utiliser les tâches. Dès qu'on parle de « la tâche », nous nous trouvons dans l'approche actionnelle, dont l'objectif est l'autonomisation des apprenants. Réellement, pour qu'un tuteur puisse remplir son rôle et faciliter l'autonomisation des apprenants par la mise en œuvre de l'approche actionnelle, il faut qu'il utilise la tâche.

Il me semble souhaitable de fournir une définition d'une tâche. Le CECR (2001) propose la définition suivante d'une tâche : *« Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de*

plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »

Une autre définition est donnée par Nunan (1989). Pour lui, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique.

2.3.1 Utilisation de la tâche

Donc le tuteur remplit son rôle de facilitateur de l'autonomisation des apprenants par l'utilisation de la tâche. Mais plus spécifiquement, comment est-ce que le tuteur utilise la tâche ?

'Utiliser la tâche' dans l'enseignement comprend quatre phases ou domaines d'activités. Premièrement, le tuteur conçoit la tâche. Deuxièmement, il la publie en ligne. Troisièmement, il gère la tâche. C'est pendant cette phase que le rôle du tuteur est le plus important car pendant la phase de gestion, en contraste avec les autres phases, l'apprenant participe. Nous nous rappelons que le rôle principal de tuteur est de faciliter l'autonomisation des apprenants. Pendant la phase de gestion le tuteur est présent pour faciliter l'apprentissage et donner aux apprenants les outils nécessaires pour accomplir la tâche. La quatrième phase est l'évaluation de la tâche par le tuteur lui-même.

L'accomplissement efficace de chacune de ces phases assure la bonne utilisation de la tâche en général, ce qui assure la mise en pratique de l'approche actionnelle, ce qui déclenche à son tour l'autonomisation des apprenants.

Mais qu'est-ce qu'un tuteur doit faire au cours de chacune de ces phases pour un accomplissement efficace ? En effet, qu'est-ce qu'un tuteur doit faire pour concevoir une tâche ? Et pour la publier ? Et pour la gérer et l'évaluer ? Quelles sont les obligations de chaque phase ?

Nous allons maintenant examiner chaque phase de la bonne utilisation de la tâche pour établir les obligations d'un tuteur dans chacune d'elle. Nous souhaitons préciser ce qu'un tuteur doit faire

au cours de chaque phase. L'ensemble des obligations d'un tuteur au cours de chaque phase nous indique plus précisément le rôle global d'un tuteur dans un CRL.

2.3.1.1 La conception de la tâche

Evidemment pendant la phase de conception le tuteur doit concevoir une tâche, mais concevoir une tâche qui rentre dans l'approche actionnelle n'est pas un processus simple. De simplement dire que le tuteur est obligé de 'concevoir une tâche' est trop vague et général. Cette description ne nous fournit pas avec une idée précise du rôle du tuteur pendant cette phase. Il est nécessaire de préciser les obligations individuelles de la conception d'une tâche pour comprendre plus profondément le rôle d'un tuteur.

Les critères qui stipulent la nature d'une tâche stipulent aussi les obligations d'un tuteur pour créer une tâche. Par exemple, une tâche qui entre dans l'approche actionnelle devrait être divisée en sous-tâches pour la rendre faisable pour ces apprenants (Denyer, 2006). Donc le tuteur doit structurer une tâche en petites unités. Il faut qu'une tâche soit pertinente pour le public auquel elle est destinée, c'est-à-dire ciblée au niveau linguistique et informatif des apprenants. Donc le tuteur est obligé de cibler la tâche selon le niveau linguistique et informatif du public.

Si les critères de la nature d'une tâche indiquent les obligations du tuteur pendant la phase de la conception, il nous semble souhaitable des les examiner.

Les critères qui stipulent la nature d'une tâche de l'approche actionnelle ont été le sujet de plusieurs recherches. La définition de Nunan (1989) d'une tâche indique certains critères qu'il faut respecter en la concevant, à savoir une structure claire, des activités qui ont un sens linguistique et pragmatique pour les apprenants, un support authentique, une production et de l'interaction.

En 2006, Denyer indique les mêmes critères dans son article « La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues » mais elle les nomme différemment. Nunan (1989) parle d'activités qui ont un sens pragmatique pour les apprenants ; Denyer insiste sur un contexte : il faut que la tâche se présente dans une situation qu'on est

susceptible de rencontrer dans nos vies. Tandis que Nunan parle simplement de l'interaction, Denyer précise un problème à résoudre : il faut que la tâche exige de la négociation et de l'interaction pour la réaliser. Cette dernière insiste qu'une tâche n'est pas un exercice simple. Nunan dit qu'il faut y avoir une production tandis que Denyer parle d'un but à atteindre. Et dernièrement, Nunan parle d'ensemble d'activités variées ; Denyer suggère que la complexité de la tâche nécessite la mise en œuvre de plusieurs savoirs et non seulement un seul.

D'autres critères sont précisés par Soubrié, élaborés par des propositions faites par Nunan (1989), Mangenot (2006) et le CECR (2001). Ces dix critères sont :

1. La langue n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme un outil pour agir.
2. La tâche a un sens, elle relève de pratiques sociales avérées.
3. Des moments d'échanges entre apprenants sont prévus (interaction).
4. Le résultat de la tâche est identifiable.
5. Les apprenants ont une grande part d'initiative dans la construction des connaissances. Des aides sont prévues pour les apprenants les moins autonomes.
6. L'enseignant joue le rôle de tuteur, d'accompagnateur.
7. L'accent est tout autant mis sur la réalisation de la tâche proprement dite que sur les activités de réflexion (dimension « meta »)
8. Les apprenants ont des activités langagières multiples et variées (compréhension, production, écrit, oral, « médiation »)
9. Les documents d'appui sont authentiques et utilisés comme des ressources
10. Les activités proposées comportent une dimension culturelle.

Tous les critères présentés ici sont à respecter en concevant une tâche. De cette manière ils nous indiquent les obligations d'un tuteur pendant la conception d'une tâche.

Je souhaiterais ajouter encore quelques critères à respecter en concevant une tâche. Comme mentionné auparavant, il faut que la tâche soit pertinente pour le public auquel elle est destinée. Le tuteur doit par conséquent cibler la tâche pour son public selon leur niveau linguistique, leurs besoins pédagogiques (le contenu qu'ils doivent apprendre) et leur aptitude informatique.

Résumons donc les obligations du tuteur pendant cette phase de conception. L'obligation principale du tuteur pendant cette période est de concevoir une tâche qui entre dans l'approche actionnelle. Pour faire ceci, le tuteur est obligé de donner un sens à la tâche pour assurer que la langue n'est pas une fin en soi mais plutôt un outil pour agir. Le tuteur doit situer sa tâche dans un contexte ou une situation que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans leurs vies. Il faut que le tuteur prévoie des interactions entre apprenants en plus des activités langagières multiples et variées. Le résultat de la tâche devrait être clair et les supports de la tâche devraient être authentiques. Le tuteur est obligé d'insérer une dimension culturelle et de prévoir de l'aide pour que les apprenants puissent suivre leur propre parcours vers l'auto-apprentissage à leur propre rythme. Le tuteur doit aussi assurer que la tâche soit appropriée pour son public.

L'ensemble des obligations résumé ici nous indique le rôle d'un tuteur pendant la phase de la conception de la tâche. Nous passons maintenant aux obligations du tuteur au sein de la phase de la publication de la tâche.

2.3.1.2 La publication de la tâche

Une fois la tâche conçue, le tuteur est obligé de la publier en ligne pour la rendre accessible à ses apprenants. La tâche est mise sur une plateforme, donc le tuteur est obligé de savoir manipuler cette plateforme afin de publier sa tâche. En effet, pendant la phase de la publication de la tâche, le tuteur doit savoir quels outils techniques de la plateforme sont nécessaires afin de publier la tâche, et il doit aussi savoir manipuler ces outils.

2.3.1.3 La gestion de la tâche

Nous examinons maintenant les obligations du tuteur pendant la phase de la gestion de la tâche. Comme nous avons déjà eu l'occasion de lire, c'est pendant la phase de la gestion de la tâche que le rôle d'un tuteur est le plus important parce que les apprenants participent à cette phase et le rôle principal du tuteur est de faciliter l'autonomisation des apprenants.

Le tuteur est obligé de remplir plusieurs rôles pendant cette phase selon les besoins de ses apprenants. Par exemple, si un apprenant n'arrive pas à manipuler un logiciel, il a besoin d'un soutien informatique. Le tuteur est obligé de répondre à ce besoin en remplissant le rôle d'accompagnateur technique.

De fait, pendant cette phase ce sont les besoins des apprenants qui indiquent les obligations du tuteur. Si un apprenant a un besoin, il revient au tuteur de remplir le rôle qui répond à ce besoin. Les besoins des apprenants peuvent être très nombreux, ce qui veut dire que les rôles que les tuteurs sont obligés d'assumer peuvent être tout aussi nombreux.

Dans leur article « Rôles d'un tuteur », Lavoué-Garrot, George et Prévôt (2009) ont identifié 14 rôles d'un tuteur. Ces rôles sont organisateur des sessions, catalyseur social et intellectuel, accompagnateur technique, pédagogue, expert du contenu, architecte pédagogique, qualimètreur, évaluateur formatif et / ou sommatif, coordinateur du groupe de travail, coach relationnel, meta-catalyseur, personnalisateur, autonomisateur, superviseur et intervenant. Parmi ces 14 rôles, 11 sont pertinents pendant la phase de la gestion de la tâche. Les rôles d'expert du contenu et d'architecte pédagogique nous semblent plus pertinents à la phase de la conception de la tâche. Le rôle d'autonomisateur n'est pas spécifique à la phase de la gestion de la tâche, mais décrit plutôt le rôle global d'un tuteur dans un CRL.

En effet, l'ensemble de ces rôles assure la bonne gestion d'une tâche. En remplissant chacun de ces rôles, le tuteur garantit qu'il remplit les obligations de la phase de la gestion de la tâche.

Mais quelles sont les obligations de chaque rôle assumé à l'intérieur de la phase de la gestion de la tâche ? Comment est-ce que le tuteur remplit ces rôles ?

Nous retournons à l'article de Lavoué-Garrot, George et Prévôt pour établir ce qu'un tuteur devrait faire pour remplir son rôle comme celui qui gère la tâche. Ces chercheurs suggèrent qu'un tuteur dans le rôle d'organisateur est obligé d'organiser la façon des apprenants de travailler. Il doit établir les objectifs de chaque séance de travail, clarifier les procédures, déterminer l'emploi du temps pour les activités.

Pour remplir le rôle de catalysateur social, le tuteur est obligé de créer un environnement convivial pour mettre ses apprenants à l'aise. Il fait cela en envoyant des messages de bienvenue, en encourageant les apprenants à se présenter et en utilisant un ton accueillant.

Un tuteur, en tant que catalysateur intellectuel, doit inciter les apprenants à discuter et à critiquer en ouvrant la discussion, en tirant l'attention vers les points importants et en redirigeant les apprenants vers des conversations productives.

Dans le rôle d'accompagnateur technique, le tuteur est obligé d'aider ses élèves à être familiers et confortables avec les TIC et de répondre à des questions simples sur les problèmes techniques.

Le rôle d'un pédagogue exige que le tuteur intervienne pour clarifier les points de méthodologie, fournir des ressources liés aux contenu de la tâche et de rediriger le travail des apprenants dans une direction productive.

En tant que qualimètreur, le tuteur est obligé d'introduire des dispositifs de contrôle de la qualité des produits, des environnements et de son animation. Ces dispositifs aideront le tuteur dans la dernière phase, la phase d'évaluation.

En tant qu'évaluateur formatif, le tuteur est obligé de donner du retour aux apprenants pendant leur réalisation de la tâche.

Dans le rôle de coordinateur du groupe de travail, le tuteur doit aider le groupe à préciser un projet en commun, à régler les échanges entre les membres du groupe et à chercher les ressources qui peuvent aider à la réalisation du projet.

Les obligations du tuteur dans le rôle de coach relationnel est de soutenir l'apprenant pour l'intégrer au groupe et pour le motiver et le stimuler.

En tant que méta-catalysateur, le tuteur aide l'apprenant à exprimer son projet personnel en le faisant réfléchir sur ses propres démarches d'apprentissage.

Le rôle de personnalisateur exige que le tuteur travaille sur la spécificité du parcours de chaque apprenant en l'aidant à passer les difficultés et à évaluer ses besoins et son rythme.

Toutes les obligations de chacun des rôles que nous avons présentés sont celles d'un tuteur pendant la phase de la gestion de la tâche. Un tuteur est obligé de remplir chacun de ses rôles pour assurer l'accomplissement efficace de la gestion de la tâche.

Passons maintenant à la dernière phase de la tâche : l'évaluation.

2.3.1.4 L'évaluation de la tâche

Sans aucun doute, le rôle d'un tuteur pendant cette phase est d'évaluer sa tâche : la structure, le déroulement, les résultats, etc. Pour évaluer son travail le tuteur devrait se demander : « est-ce que ma tâche et ma gestion de cette tâche a facilité l'autonomisation de mes apprenants ? » Il doit identifier les points forts et les points faibles de sa tâche et de modifier ses futures tâches en conséquence.

Un tuteur peut améliorer la tâche en utilisant de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTICE). Pour utiliser les NTICE, il faut que le tuteur se tienne au courant de nouveaux développements. En effet le tuteur est obligé de s'auto-former continuellement en NTICE.

Le tuteur évalue sa tâche pour l'améliorer afin d'encourager encore plus l'autonomisation de ses apprenants. Donc les obligations du tuteur pendant cette phase dépendent du tuteur lui-même : de sa volonté d'améliorer sa performance comme tuteur et facilitateur de l'autonomisation de ses apprenants.

2.4 Résumé

Le rôle principal du tuteur est de faciliter l'autonomisation des apprenants ; l'autonomie des apprenants est l'objectif clé de l'approche actionnelle. Le tuteur remplit son rôle comme facilitateur de l'autonomisation des apprenants en mettant l'approche actionnelle en œuvre par l'utilisation de la tâche.

L'utilisation de la tâche peut être divisée en quatre phases : la conception, la publication, la gestion et l'évaluation de la tâche. L'accomplissement de chaque phase assure la bonne utilisation de la tâche, ce qui assure la mise en œuvre de l'approche actionnelle et ainsi, l'autonomie de l'apprenant.

Dans ce chapitre, nous avons établi les obligations à remplir par les tuteurs pour assurer l'accomplissement efficace de chaque phase. L'ensemble de toutes ces obligations nous donnent une idée plus précise du rôle du tuteur. De fait, les obligations à l'intérieur de chaque phase de l'utilisation de la tâche nous indiquent comment le tuteur remplit son rôle principal de facilitateur de l'autonomisation des apprenants.

CHAPITRE 3

LA NOTION DE LA COMPETENCE ET UNE SYNTHESE D'UNE SELECTION DE REFERENTIELS

Dans ce chapitre nous allons explorer la notion théorique de la compétence en nous posant la question : qu'est-ce qu'une compétence ? Nous allons analyser en détail quelques aspects de la théorie de la compétence, tels les objectifs, l'importance du contexte, la dimension évolutive, la mise en œuvre d'une compétence et la différence entre les compétences requises et les compétences réelles. Nous allons aussi examiner la construction d'un référentiel, notamment quelques démarches proposées par d'autres chercheurs et les critères à respecter.

Ensuite nous allons analyser trois référentiels de compétences des tuteurs, à savoir le référentiel de Hauw et Coulon (2001), le référentiel de Certificat Informatique et Internet (C2i) (2004) et le référentiel de Salam et Valmas (2009). Nous allons examiner la méthodologie de l'élaboration de chaque référentiel.

Cette recherche bibliographique nous indiquera quels éléments théoriques sont à inclure en élaborant un référentiel de compétences. Certaines compétences trouvées dans d'autres référentiels pourraient aussi être pertinentes à notre étude de cas.

3.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

La notion de compétences n'est pas du tout une question simple ; elle a été le sujet de vifs débats depuis des années et aujourd'hui, il existe une pléthore de définitions. Une « compétence » est souvent définie en termes d'aptitude, de savoir-faire, de capacité ou de faculté pour résoudre un problème ou accomplir une tâche. On trouve ces termes répétés dans plusieurs définitions de

compétence : « *Mise en œuvre de savoirs, savoir-faire, conduites, procédures, types de raisonnement...* » (AFPA dans Vouillon, 2009) ; « *la mobilisation de diverses capacités de manière intégrée...* » (Carré & Caspar, 2004) ; « *la capacité à produire une conduite dans un domaine donné* ». (Dolz et Ollagnier dans Salam et Valmas, 2009).

Or, comme l'affirme Le Boterf (2008), la notion de compétence est tellement riche en nuances qu'on ne peut plus se contenter d'une définition qui suggère une somme de savoirs. Il faut se demander quelles sont les autres éléments à prendre en compte afin de préciser la définition de compétences.

3.1.1 Compétences et objectifs

Le terme « compétence » est utilisé dans plusieurs domaines très variés. Dans le domaine professionnel on cherche constamment à embaucher du personnel 'compétent'. Sans doute, un salarié compétent sera celui qui possède le savoir-faire nécessaire pour accomplir les tâches exigées par son travail. En parlant de compétences on se trouve alors dans l'optique de l'accomplissement de la tâche. Mais quels sont les objectifs de cette tâche ? On ne peut pas parler de compétences sans faire référence aux objectifs à accomplir ; les compétences requises doivent être mises en relation avec les objectifs de la tâche.

Examinons comme exemple le cas des compétences langagières. Selon le CECR (2001), les apprenants sont « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ». C'est-à-dire que les apprenants ont des tâches à accomplir qui sont non seulement langagières mais se situent dans un contexte particulier ; elles ont un but pragmatique. De cette façon, les compétences des apprenants devraient inclure non seulement les compétences linguistiques, mais « *les compétences pragmatiques liées à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue* ». (Vouillon, 2009). L'accent n'est pas seulement mis sur le savoir-linguistique (dans ce cas le savoir-faire), mais aussi sur les savoirs requis pour un contexte social donné : le savoir-agir avec d'autres acteurs sociaux, le savoir-réagir en face de l'autre, ainsi que le savoir-être.

Cette idée est déjà présente dans le travail Le Boterf (2002) lorsqu'il dit que l'on n'agit jamais tout seul mais toujours en face d'autrui : les autres personnes du lieu de travail, les autres acteurs dans le contexte de la mise en œuvre des savoirs. Effectivement, il faut savoir agir afin d'accomplir la tâche ; cependant, le contexte dans lequel on agit suppose toujours un savoir agir avec autrui. Le Boterf appelle ce savoir interagir d'une façon appropriée au contexte « *la dimension collective de la compétence* ».

L'importance des objectifs d'un rôle n'est pas à ignorer lorsqu'on établit un référentiel de compétences pour ce rôle.

3.1.2 L'importance du contexte

La notion de contexte est aussi très importante. Elle est répétée dans plusieurs autres définitions des compétences. Dans un ouvrage collectif dirigé par Caspar et Carré (2004), Bellier parle d'« *un contexte particulier* » ; tandis que Raynal et Rieunier insiste que « *la compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence.* »

Ropé et Tanguy (1994) affirment même qu'il est impossible d'apprécier un savoir (voire une compétence) hors de contexte : la compétence « *ne peut être appréciée, que mesurée dans une situation donnée* ». C'est le contexte de la tâche qui donne une signification à la compétence.

Le Boterf (2002) exprime son accord avec ce point de vue en justifiant que la définition de la compétence peut changer selon l'institution ou l'organisation du travail. Par exemple, dans un établissement taylorien 'à prescription stricte' où l'accent est mis sur les règles et les consignes, l'évaluation de la compétence est basée sur l'application d'un savoir-faire dans une situation spécifique. Dans un autre établissement toutefois, d'autres compétences peuvent être plus valorisées telles la polyvalence, la prise des risques et celle d'initiatives.

3.1.3 La dimension évolutive (ou dynamique)

Prévot (2002) reprend cette idée en proposant encore une nuance à considérer à propos de la compétence : le contexte est très important car il ne reste jamais le même. Une compétence est donc dynamique ; elle subit un changement constant. Pour rester valide, elle devrait se modifier selon l'évolution du contexte dans laquelle elle se situe. Vouillon (2009) suggère qu'un individu est compétent à un moment donné, dans un contexte donné, en fonction d'objectifs spécifiques. Il faut prendre en compte que les contextes évoluent constamment, les situations de travail et les objectifs changent ; c'est pourquoi la compétence doit aussi évoluer.

3.1.4 La mise en œuvre de la compétence

Une autre nuance de la définition de « compétence » est proposée par Le Boterf dans son article de 2000. Il parle de « *la mise en place d'une démarche compétence* ». En effet, Le Boterf suggère qu'une compétence n'est pas seulement la maîtrise d'un ensemble de savoirs ou de savoir-faire, mais leur application aussi. La manière dont un individu utilise les ressources qu'il possède est une composante essentielle de la compétence. Sans doute, la preuve d'une compétence est sa mise en œuvre efficace. Si, par exemple, un enseignant possède toutes les capacités voulues pour enseigner mais qu'il ne le fait pas convenablement, on le jugerait incompétent.

La capacité d'un individu à organiser ses savoirs d'une façon cohérente est liée à la capacité de l'individu de mettre ses savoirs en œuvre d'une manière correcte. L'organisation de ses savoirs est nécessaire afin de les mettre en œuvre. Le Boterf (2002) définit la compétence comme « *la capacité à gérer efficacement un ensemble de situations professionnelles. Pour cela [un professionnel] devra savoir combiner et mobiliser plusieurs compétences ou ressources.* » Les savoirs font partie d'un tout cohérent et ne peuvent pas être dissociés du contexte.

L'organisation des savoirs personnels est dérivée de soi : afin de pouvoir organiser ces savoirs, il faut pouvoir agir de manière autonome. Selon Le Boterf (2002), être compétent, c'est agir de manière autonome. Il ne s'agit pas d'agir seul mais de savoir rechercher les ressources

nécessaires à l'acquisition d'une compétence, tant dans les ressources personnelles que dans les ressources externes. En effet, la compétence exige la réflexivité chez un individu pour analyser et expliquer sa façon de faire ou d'agir. Eneau et Poyet (2009) affirment que : « *se comporter de manière autonome en situation professionnelle suppose d'agir efficacement au niveau local avec une capacité d'analyse et une vision systématique de la situation globale.* »

En effet, l'appropriation d'un savoir-faire est évidente à partir du moment où l'individu peut justifier la mise en place de certaines capacités. Ceci distingue la compétence de la chance ou du hasard qui nous permet parfois d'atteindre les objectifs visés.

En définitive, il faut faire attention à ne pas donner à la notion de compétence une définition trop rapide. Elle comporte en effet comme on vient de voir plusieurs dimensions : les objectifs, les savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, etc.), le contexte, la mise en œuvre et l'autonomie de l'individu. La définition de Beau citée par Salam et Valmas (2009) semble prendre en compte tous ces aspects. Pour lui, une compétence est la « *mise en œuvre des capacités en situation professionnelle qui permet d'exercer convenablement une fonction ou une activité.* »

Cette définition inclut les nuances du contexte (« *situation professionnelle* »), de l'accomplissement d'une activité, c'est-à-dire l'accomplissement du rôle d'un individu avec toutes ses obligations et responsabilités. Nous examinerons les nuances de contexte et des fonctions plus tard dans ce mémoire à propos de notre étude de cas des responsables des centres de ressources.

3.1.5 Les compétences requises et les compétences réelles

Maintenant que la définition d'une compétence (y compris toutes ses nuances) est établie, nous allons examiner deux types ou sous-catégories de compétences : les compétences requises et les compétences réelles. Certains chercheurs font une distinction entre les deux. La compétence requise est celle qui est envisagée dans la situation idéale : elle correspond à la compétence demandée à tous les professionnels qui exercent une même activité professionnelle dans un contexte identique. La compétence réelle est la compétence qui se manifeste en situation

professionnelle. La compétence réelle est la possession et la mise en place des savoirs, elle est en contraste avec les compétences envisagées. Citons comme exemple celui d'un sauteur en hauteur qui devrait sauter une hauteur de 2m mais qui ne parvient pas à dépasser 1, 80m. La compétence requise du sauteur est la capacité de sauter 2m et sa compétence réelle est celle de sauter 1, 80m.

Dans le cadre de ce mémoire on se concentrera davantage sur les compétences requises que sur les compétences réelles. Il a déjà été mentionné que les compétences réelles des profs en TICE sont faibles. De ce fait, nous allons essayer d'élaborer un référentiel idéal de compétences nécessaires aux responsables des centres de ressources afin d'atteindre les objectifs exigés par cette fonction.

3.1.6 Comment construire un référentiel de compétences ?

Le mot « référentiel » désigne usuellement un « système de références, de repères ». Selon Duplessis (2004) :

Utiliser un référentiel, c'est se « re-porter » à un système structuré qui servira de guide pour s'orienter au fur et à mesure que l'on avance. Un référentiel doit donc être saisi comme un guide, un plan, une carte permettant de connaître sa position et de déterminer son avancée par rapport à un cap et à une visée.

Un référentiel atteste alors l'ensemble des compétences nécessaires pour l'accomplissement d'une activité. Mais comment en construire un ? Quelle démarche faut-il suivre ? Et quels critères faut-il respecter ?

Perrenoud (2001) suggère qu'il faut identifier les familles de situations de travail dont la maîtrise globale appelle une compétence définie et pour chacune, les principales ressources cognitives à mobiliser.

Wallis (2010) propose une démarche similaire plus approfondie pour créer un référentiel. Sa démarche est de tout d'abord identifier les situations professionnelles, ensuite de déterminer les

résultats à produire, puis de préciser les savoirs mobilisés et dernièrement, de détailler les comportements et les savoirs faire adaptés.

Passons maintenant aux critères qu'il faut respecter pour élaborer un référentiel.

Wallis (2010) estime aussi que le bon choix de la maille de description est très important comme critère. Il dit que la maille élémentaire de description représente le niveau de découpage du savoir, du savoir-faire ou du comportement que l'on souhaite décrire. Il propose que si l'on cherche à la fois la précision et l'exhaustivité, le nombre d'éléments croit considérablement ; et que si l'on est trop sélectif dans les éléments choisis, on risque de réaliser un référentiel trop orienté et donc contestable et contesté. Les compétences élaborées dans le référentiel ne doivent pas être trop spécifiques, mais elles ne doivent pas être trop vagues non plus.

Duplessis (2004) suggère d'autres critères pour l'élaboration des compétences.

- **critère d'accessibilité** : les compétences retenues doivent être compréhensibles à l'élève qui reste, rappelons-le, le premier intéressé ;
- **critère de faisabilité** : la compétence doit pouvoir être acquise par l'élève. Il convient donc de choisir des objectifs adaptés et peu nombreux ;
- **critère de réalisation** : la compétence doit être observable dans un contexte concret et réaliste ;
- **critère d'évaluation** : la compétence doit pouvoir être mesurée, appréciée ou notée. Dans ce dernier cas, un barème de notation peut être joint à cet extrait de référentiel d'évaluation et porté à la connaissance de l'élève.

Après avoir suivi une démarche correcte et après avoir précisé quelles compétences sont à inclure dans un référentiel, il faut se demander comment énoncer les compétences dans le référentiel.

Nous nous rappelons qu'une compétence est la capacité de faire quelque chose : elle n'est pas seulement la possession du savoir mais aussi la mise en œuvre de ce savoir. Nous nous trouvons

alors dans l'optique d'une action. Je propose alors d'énoncer les compétences de notre référentiel sous forme des verbes, ce qui implique de l'activité.

Nous nous rappelons aussi qu'une compétence est toujours en train d'évoluer selon le changement d'un contexte et la modification des objectifs. Je propose qu'en utilisant un verbe pour décrire une compétence, la dimension évolutive de cette compétence est prise en compte ; un verbe implique une action ou un processus comme l'évolution du savoir mobilisé pour accomplir l'action. Utiliser un nom pour décrire une compétence implique que la compétence reste statique. Par conséquent, je préfère utiliser les verbes pour décrire les capacités des responsables kenyans. Dans ma recherche bibliographique, j'ai découvert que beaucoup de référentiels utilisent des verbes pour décrire les compétences.

Nous allons maintenant examiner trois référentiels : celui de Hauew et Coulon (2001), celui de C2i (2004) et celui de Salam et Valmas (2009).

3.2 Synthèse d'une sélection de référentiels

Dans cette partie nous analysons trois référentiels de compétences pour les tuteurs dans les CRLs. Nous faisons une présentation de chaque référentiel et puis nous en faisons une évaluation. L'évaluation examine les questions suivantes: Comment est-ce que les chercheurs ont élaboré leur référentiel ? Quelle méthodologie ont-ils utilisée ? Quels éléments de leur référentiel est-ce que allons-nous appliquer à l'élaboration de notre propre référentiel ?

3.2.1 Le référentiel de Haeuw et Coulon (2001)

3.2.1.1 Présentation

Le premier référentiel des compétences TICE que nous allons examiner provient de l'étude de Haeuw et Coulon, publiée en 2001. Nous avons décidé d'examiner ce référentiel de compétences car il ne relève pas d'un contexte spécifique mais traite davantage des compétences générales attendues chez un tuteur en TICE. Nous suggérons qu'une fois les grandes catégories de compétences définies, nous pourrions nous appuyer sur d'autres études et sur notre travail sur le terrain pour préciser les spécificités des compétences pertinentes au contexte kenyan. Examinons donc le référentiel de Haeuw et Coulon.

Haeuw et Coulon créent leur référentiel de compétences d'un tuteur à partir de deux schémas : les compétences définies par Katz (1974) et les niveaux de compétences précisés par Carré et co (1997). Les trois compétences que Katz élabore dans sa publication « *Skills of an effective administrator* » (1974) sont : les compétences conceptuelles, les compétences techniques et les compétences humaines. Haeuw et Coulon suggèrent que les compétences conceptuelles se rapportent au savoir, les compétences techniques au savoir-faire et les compétences humaines au savoir-être.

Carré & co (1997) disent que les compétences d'un enseignant peuvent être contextualisées à trois niveaux : les compétences au micro-niveau (la relation individuelle avec l'apprenant), les compétences au méso-niveau (le sein d'un dispositif de formation), les compétences au macro-niveau (le tout dans un environnement donné). Nous constatons que le référentiel de Haeuw et Coulon est un mélange des compétences d'un tuteur sur place et des compétences d'un tuteur à distance à cause de la distinction des niveaux que font Carré et co. En effet, le micro-niveau fait référence au rapport du tuteur sur place avec l'apprenant (la relation individuelle avec l'apprenant) et le méso-niveau fait référence au tuteur à distance (le soin d'un dispositif de formation).

Effectivement Haeuw et Colon (2001) combinent ces deux schémas afin de créer leur propre grille de référentiel : les compétences de Katz (1974) sont listées sur l'axe vertical, les niveaux de Carré & co (1997) sont listés sur l'axe horizontal. La grille créée fait référence aux

compétences conceptuelles, techniques et humaines aux niveaux micro, méso et macro. Voici un schéma de cette grille ci-dessous :

		<i>3 niveaux (Carré et co, 1997)</i>		
		<i>L'environnement</i> (le contexte local et global)	<i>Le dispositif</i> (l'ingénierie de formation)	<i>La relation individuelle</i> (l'ingénierie pédagogique et didactique)
<i>3 types de compétences (Katz, 1974)</i>	Conceptuel (savoir)	A1	B1	C1
	Technique (savoir-faire)	A2	B2	C2
	Humaine (savoir-être)	A3	B3	C3

La méthodologie que Haeuw et Coulon ont utilisée pour l'élaboration de leur référentiel se fonde sur une grille. En effet en créant leur grille, ils ont suivi une démarche comparable à la démarche suggérée par Perrenoud (2001) : identifier les familles de situations de travail dont la maîtrise globale appelle une compétence définie et pour chacune, les principales ressources cognitives à mobiliser. Les familles de situations de travail dont Perrenoud parle sont les trois niveaux sur l'axe horizontal et les principales ressources cognitives à mobiliser sont les compétences sur l'axe vertical.

Une fois la grille créée, ils ont élaboré les compétences requises pour chacun des cas. Ils ont énoncé les compétences requises en utilisant des verbes.

3.2.1.2 Evaluation

Comme nous l'avons affirmé, cette grille est utile pour obtenir une idée des grandes lignes des compétences d'un référentiel dans le domaine du formateur. Nous trouvons que la division du contexte à trois niveaux très logique, même si le troisième niveau n'est pas pertinent à notre étude de cas. Nous nous occupons plutôt du niveau local (la situation en présentiel dans le centre multimédia) et du niveau virtuel où l'échange entre l'apprenant et le formateur a lieu (le Ning). Le contexte global de ces échanges au niveau de l'institution (les échanges dans le contexte de l'intérieur du projet FSP) n'est pas pertinent pour notre référentiel.

A notre avis, la grille n'est pas assez spécifique. Comme nous avons déjà eu l'occasion de lire, Wallis (2010) insiste sur l'importance du bon choix de la maille de la description. Il dit qu'un référentiel risque d'être trop orienté et donc contestable et contesté si on inclut les compétences trop générales. Ce référentiel ne précise pas de compétences assez spécifiques. Nous nous rappelons que nous souhaitons créer un référentiel spécifique au contexte kenyan pour que les responsables puissent l'utiliser comme point de référence.

Les compétences en TICE sont trop complexes pour être divisées en 3 groupes simples : conceptuel, technique, humaine. Ou, comme Katz (1974) les désigne, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Certaines compétences n'entrent pas nettement dans les trois groupes. Prenons par exemple la question du savoir-être (les compétences humaines). Pour Katz il s'agit de la relation entre deux participants d'un échange virtuel, c'est-à-dire le comportement de chaque participant approprié au contexte virtuel, la façon de communiquer de ces participants ainsi que leur façon de répondre aux autres. Effectivement dans la catégorie des compétences humaines Katz regroupe plusieurs savoirs : le savoir-agir, le savoir-interagir, le savoir-réagir.

Un autre exemple se présente lorsqu'on examine la question des compétences informatiques des apprenants, notamment dans le contexte kenyan. Comme nous l'avons déjà mentionné, les TIC sont récentes au Kenya, une formation technique des apprenants par les responsables est donc nécessaire avant de pouvoir exploiter le multimédia. De la part des responsables, faire une formation technique pour leurs apprenants implique beaucoup de compétences : premièrement, le

savoir-agir car il faut savoir comment partager ses savoirs techniques ; deuxièmement le savoir-réagir en face des réactions des apprenants (manque de compréhension, manque de motivation, etc.) ; troisièmement le savoir-interagir pour négocier et résoudre ces petits obstacles au transfert des savoirs. Effectivement plusieurs compétences sont exigées pour une seule 'action' ; la grille de Haeuw et Colon ne prend pas compte de telles complexités.

Nous pensons qu'il est préférable de faire une distinction entre les compétences humaines auxquelles on vient de faire référence : savoir-agir, savoir-interagir, savoir-réagir. Chacune mérite une élaboration individuelle, telle est son importance dans le contexte traité dans ce mémoire.

Ce référentiel ne respecte pas les critères suggérés pour l'élaboration d'un référentiel, notamment le critère du bon choix de la maille de description (Wallis, 2010). Nous recherchons à priori, un référentiel plus approfondi.

Un référentiel plus approfondi est celui qui prend l'aspect des objectifs de l'activité à accomplir en compte. Nous nous rappelons que les objectifs d'une activité sont importants en élaborant un référentiel parce qu'en parlant de la compétence nous nous trouvons dans l'optique de l'accomplissement de l'activité. En plus, la démarche suggérée par Wallis (2010) suggère qu'il faut prendre les objectifs d'une action en compte afin de pouvoir préciser les compétences nécessaires selon les résultats à produire. Le référentiel de Haeuw et Coulon (2001) n'a pas été développé selon les résultats à produire.

Examinons alors le référentiel de C2i pour l'enseignant (2004), qui a été élaboré pour standardiser les compétences requises par les enseignants dans leur enseignement avec les TICE pour une meilleure qualité d'enseignement. Pour le dire autrement, le référentiel a été établi par rapport à des résultats à produire par les enseignants.

3.2.2 Le référentiel de C2i pour l'enseignant (C2i2E) (2004)

3.2.2.1 Présentation

La généralisation progressive des TIC dans plusieurs domaines professionnels a fait développer considérablement les métiers d'un grand nombre de personnels. Le C2i est un certificat qui vise à attester la maîtrise de l'ensemble de compétences TIC. Publié pour la première fois en 2004, ce référentiel C2i est maintenant utilisé partout en Europe dans les établissements de formation.

Le C2i niveau 1 est le certificat de base qui atteste la possession des connaissances générales en TIC. Il existe encore quelques certificats au niveau 2 qui sont plus spécifiques à certains métiers, à savoir le métier d'enseignant, d'ingénieur et les métiers dans les domaines du droit, de la santé, de l'environnement et de l'aménagement durable. Evidemment, c'est le référentiel de C2i pour les enseignants (C2i2E) qui nous intéresse.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de lire, le référentiel C2i2E a été élaboré en prenant compte des résultats que les enseignants ont à produire dans leurs cours de TICE. Le site officiel de C2i explique que le C2i2E « *vise à attester des compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne...* ».

Le référentiel de ces compétences de C2i2E comprend 27 compétences réparties en 7 domaines. Ces domaines sont :

1. Maîtrise de l'environnement numérique professionnel
2. Développement des compétences pour la formation tout au long de la vie
3. Responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif
4. Travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif
5. Conception et préparation de contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage
6. Mise en œuvre pédagogique

7. Mise en œuvre de démarches d'évaluation

Pour se référer à Perrenoud (2001), les sept domaines listés ci-dessus sont « *les familles de situations professionnelles* ». Mais ils sont aussi « les résultats à produire » (Wallis, 2010) car l'objectif principal du référentiel C2i est d'attester la possession des compétences spécifiques. En effet, le référentiel sert de guide aux enseignants pour la maîtrise de l'utilisation des TIC. Les compétences listées sont les objectifs des enseignants de TICE, les résultats qu'ils ont à produire en utilisant les TIC dans leur enseignement.

Pour élaborer les compétences à posséder en tant qu'enseignant qui utilise les TIC, les chercheurs ont analysé de nombreux projets de TICE.

3.2.2.2 Evaluation

Le référentiel C2i2E est plus spécifique que le référentiel de Haew et Coulon (2001). Par exemple, Haew et Coulon parlent simplement des compétences conceptuelles d'un tuteur en TICE, tandis que le référentiel C2i2E parle plus spécifiquement des compétences exactes qui font partie de cette catégorie de compétences conceptuelles (voir les compétences listées en domaine 5 : la conception et préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissage).

Nous trouvons cette précision utile. Le référentiel de Haew et Coulon nous a permis d'établir les grandes catégories de compétences d'un tuteur ; le référentiel de C2i2E nous permet de préciser plus exactement quelles compétences se trouvent au sein de chaque grande catégorie. Nous trouvons le choix de la maille de descriptions, comme le décrit Wallis (2010), plus approprié.

La spécificité des compétences du référentiel C2i assure que les critères de Duplessis (2004) pour l'élaboration des compétences soient respectés. Nous nous rappelons que ces critères sont : le critère d'accessibilité, le critère de faisabilité, le critère de réalisation et le critère d'évaluation. Quand une compétence est détaillée, elle est plus accessible à la personne qui devrait la démontrer, ce qui renvoie au critère d'accessibilité. Elle est faisable à démontrer car ses objectifs

sont adaptés, ce qui fait référence au critère de faisabilité. Si elle est faisable à démontrer, elle peut être facilement observée dans un contexte concret respectant ainsi le critère de réalisation. Et si la compétence peut être observée, elle peut être évaluée, ce qui renvoie au critère d'évaluation.

Effectivement, la spécificité de la compétence assure que les critères de l'élaboration d'un référentiel soient respectés. Nous trouvons que la spécificité est un facteur très important à considérer en créant notre référentiel.

Ce que nous trouvons également utile dans le référentiel C2i2E est le mélange des compétences générales liées à l'exercice du métier de l'enseignant et les compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans sa pratique. Nous nous rappelons que le métier d'un tuteur est d'utiliser les TICE tout en enseignant. En effet nous trouvons dans ce référentiel le savoir-faire technique pour l'exploitation maximale des outils TIC ainsi que le savoir-faire pour intégrer les connaissances informatiques afin d'améliorer l'enseignement.

Nous avons déjà lu que les compétences du référentiel ont été précisées comme résultats que les enseignants ont à accomplir. L'inclusion des résultats à produire dans l'élaboration du référentiel fait référence à la démarche de Wallis (2010) qui insiste sur la prise en compte des résultats à produire en libellant un référentiel.

Nous trouvons que la division des compétences selon les domaines dans lesquels elles sont utilisées est aussi utile. Dans le troisième chapitre nous avons fait une distinction entre les différentes phases de l'utilisation de la tâche, ce qui est comparable aux domaines précisés dans le C2i.

Passons maintenant au dernier référentiel que nous allons examiner, celui de Salam et Valmas (2009).

3.2.3 Référentiel de Salam et Valmas (2009)

3.2.3.1 Présentation

Salam et Valmas ont publié leur référentiel de compétences requises par des tuteurs en ligne dans un article : *Etude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre* (2009). Comme le titre l'indique, ils ont examiné des situations synchrones et asynchrones.

L'étude de cas sur laquelle le référentiel s'appuie était un projet bilatéral TICE pour des étudiants en FLE dans une université française avec des apprenants de FLE à distance. Ce projet a été intégré à un cours universitaire à Grenoble pour une durée de 12 semaines. Dans le cas synchrone, les étudiants de FLE travaillaient avec un public espagnol, dans le cas asynchrone (qui nous semble plus intéressant pour notre étude kenyane) le public se composait d'étudiants à une université japonaise.

Salam et Valmas (2009) décrivent le travail des étudiants : « *Leurs charges étaient de concevoir des tâches utilisant internet, de les déposer sur la plateforme (Moodle) du partenaire, d'animer les échanges avec les apprenants (négociation du sens, problèmes techniques, échanges socio-affectifs...etc) et enfin de corriger leurs productions.* » Les étudiants étaient censés produire une tâche par semaine, en total, 12 tâches.

Salam et Valmas se sont appuyés sur une double méthodologie pour élaborer leur référentiel. Ils ont examiné certains référentiels qui existent déjà afin de les relier aux exigences du marché de l'emploi. En croisant les grilles-référentiels examinées, ils ont établi leur propre grille qu'ils ont déclinée en arborescence de familles principales ; donc chacune d'elle comporte des compétences spécifiques. Afin de préciser les compétences spécifiques de chaque famille principale, ils ont examiné le contenu laissé sur le dispositif (énoncés des apprenants et travail des étudiants). Salam et Valmas ont ainsi créé un référentiel de compétences des tuteurs en ligne dans le cas asynchrone.

A quoi ressemble ce référentiel ? Examinons-le.

Effectivement, Salam et Valmas ont reconnu quatre grandes familles de compétences, qu'ils ont sous-divisées en compétences spécifiques. La première grande famille est celle des compétences socioculturelles et collaboratives, ce qui comprend les compétences spécifiques suivantes : compétences socio-affectives, compétences collaboratives et compétences interculturelles. La deuxième grande famille est celle des compétences pédagogiques et disciplinaires. Dans cette famille on trouve des compétences de planification pédagogique, les compétences de gestion des interactions avec les apprenants, les compétences de gestion du temps et les compétences disciplinaires. Les compétences techniques, sous-divisées en compétences d'utilisation des TIC et les compétences sémio-pédagogiques sont comprises dans la troisième grande famille. La quatrième et dernière grande famille inclut les compétences de réflexion et de formation de soi. Dans cette famille on trouve les compétences d'acquisition des savoirs universitaires et des savoirs spécifiques au projet ainsi que la faculté de développer un esprit de réflexion et de critique.

Nous représentons ces compétences sous une forme plus succincte afin de rendre cette structure plus claire (Un tableau encore plus élaboré se trouve en annexe : voir Annexe 3).

1) Compétences socioculturelles et collaboratives

- Compétences socio-affectives
- Compétences collaboratives
- Compétences interculturelles

2) Compétences pédagogiques et disciplinaires

- Compétences de planification pédagogique
- Compétences de gestion des interactions avec les apprenants
- Compétences de gestion du temps
- Compétences disciplinaires (linguistiques ou langagières)

3) Compétences techniques

- Compétences d'utilisation des TIC
 - Compétences sémio-pédagogiques
- 4) Compétences de réflexion et de formation de soi
- Acquérir des savoirs universitaires
 - Acquérir des savoirs spécifiques au projet
 - Développer un esprit de réflexion et de critique

Salam et Valmas (2009) expliquent ces compétences :

Plus analytiquement, la famille des compétences socioculturelles et collaboratives comprend les domaines de la gestion de la relation socio-affective, de la collaboration entre les différents acteurs et de l'interculturel. La famille des compétences pédagogiques et disciplinaires comporte celles de la planification d'un cours, de la gestion des interactions avec les apprenants et du temps de formation ainsi que les compétences spécifiques au domaine du FLE. Puis, la famille des compétences techniques inclut deux genres de compétences, celle du maniement des TIC et celle de l'utilisation pertinente de ces outils dans des séquences pédagogiques, que nous avons nommée sémio-pédagogique (Peraya, 2008). La famille des compétences de réflexion et de formation de soi contient l'acquisition des savoirs, qu'ils soient généraux ou spécifiques au projet, ainsi que le développement d'une réflexion sur son apprentissage qui permet aux étudiants de mettre à profit cette formation. (p. 7)

3.2.3.2 Evaluation

Nous constatons toute de suite qu'il existe certaines différences importantes entre notre contexte kenyan et le contexte franco-japonais de l'article. Nous nous rappelons qu'une compétence est étroitement liée à son contexte ; il se peut qu'une compétence soit pertinente dans un certain contexte, et non dans un autre. Il nous semble nécessaire alors de relever les différences entre l'étude de cas de Salam et Valmas et la nôtre.

Dans l'étude de Salam et Valmas, la situation traitée dans l'article comprend un projet à distance entre des étudiants en Master 2 FLE à Grenoble (France) et les étudiants universitaires de FLE à Tokyo (Japon). Ce projet qui a duré un semestre universitaire (12 semaines), était un des modules du programme Master. Les étudiants français ont été évalués pour leur travail. Chaque semaine, les formateurs français ont conçu et publié une tâche de TICE sur la plateforme Moodle. Encadrés par les formateurs français, les étudiants japonais ont réalisé des tâches pendant les heures de classe ; ils devaient rendre leur travail dans un délai précis. Leur travaux ont été corrigés par les formateurs après. Le seul moyen de communication entre les japonais et les français était par biais d'une plateforme ; les participants ne se connaissaient pas du tout avant le début du projet.

Dans notre étude de cas au Kenya, le contexte est fort différent. Premièrement les formateurs et les apprenants sont ensemble sur place : ils peuvent communiquer directement sans biais de la plateforme. Evidemment, ils se connaissent aussi. Deuxièmement, les formateurs ne sont pas évalués pour leur travail de TICE et ils sont censés concevoir et publier les tâches de TICE pour leurs élèves en plus d'une charge de travail importante qui existe déjà. Troisièmement, il n'y a pas de contrainte de temps. On a proposé aux responsables de publier une nouvelle tâche par semaine sur la plateforme mais cela leur pose problème pour une raison majeure, notamment la contrainte de temps. Pour le moment, il n'y a pas de délai précis pour les tâches TICE, la conception, la publication ou les résultats des apprenants.

Les différences entre les deux contextes ne sont pas négligeables. Par contre, nous insistons qu'il est très important de considérer trois éléments de ce référentiel en élaborant notre étude de cas.

Ces éléments sont la spécificité du référentiel de Salam et Valmas, l'organisation des compétences et la méthodologie qu'ils ont mis en pratique. Examinons ces éléments.

Le référentiel de Salam et Valmas est le plus spécifique parmi les 3 référentiels étudiés car ils font des références très spécifiques au contexte dans lequel l'étude a été effectuée. Par exemple, dans ce référentiel nous trouvons la compétence de manipuler Moodle qui était la plateforme utilisée dans le projet franco-japonais. Pour un référentiel général relatif à un tuteur de TICE, cette compétence serait un exemple d'une maille de descriptions des compétences trop fine. Sans aucun doute, la plateforme Moodle n'est pas la plateforme utilisée dans tous les projets de TICE. Toutefois, le référentiel de Salam et Valmas n'est pas un référentiel général, il a été créé comme point de référence pour les tuteurs dans le contexte du projet franco-japonais. Dans le contexte de ce projet spécifique, ils ont utilisé Moodle.

Notre référentiel n'est pas général non plus. Comme nous avons précisé dans l'introduction, ce référentiel servira comme point de référence pour les responsables dans leurs CRL au Kenya. Nous trouvons que la spécificité présente dans le référentiel de Salam et Valmas est un aspect à prendre en compte en élaborant notre référentiel kenyan.

Le deuxième aspect à considérer en libellant notre référentiel est l'organisation des compétences. Dans le référentiel de Salam et Valmas, les compétences sont groupées selon des familles de savoirs-mobilisés, tandis que le référentiel de C2i a groupé les compétences selon les domaines dans lesquels les compétences sont exigées.

Notre référentiel est un point de référence pour les responsables kenyans qui ne sont pas formés en FLE. Ils ont beaucoup d'expérience dans le domaine de l'enseignement et ils ont fait une formation en didactique générale, mais ils n'ont jamais profité d'une formation spécifique en FLE. La théorie des familles de compétences est complexe. Je crois qu'une division des compétences selon les familles de savoirs pourrait ériger une barrière à la compréhension de la part des responsables. Je propose donc d'organiser les compétences requises selon les domaines dans lesquels elles sont exigées pour faciliter la compréhension chez les responsables.

Cependant notre référentiel ne sert pas uniquement aux responsables kenyans. Ce référentiel a été élaboré dans le cadre d'un mémoire professionnel de FLE. Je propose alors de faire en plus une référence croisée des compétences selon leurs familles.

Le troisième aspect que nous considérons important pour l'élaboration de notre référentiel est la méthodologie que Salam et Valmas ont mise en place pour élaborer leur référentiel. Elle nous semble très logique : elle apporte tout d'abord une recherche bibliographique pour trouver les grandes catégories ou familles de compétences et ensuite, elle fournit une analyse de terrain pour cibler les compétences spécifiques de chaque famille. Nous suivons la même méthodologie mais en inverse afin d'élaborer notre propre référentiel. Effectivement, nous avons fait une étude de terrain en premier lieu et ensuite nous avons effectué une recherche bibliographique. D'après les informations obtenues sur le terrain, nous avons pu déterminer quelles compétences de quels référentiels déjà établis sont pertinentes pour notre étude de cas au Kenya.

3.2.4 Résumé

Dans ce chapitre nous avons examiné la notion théorique d'une compétence et quels éléments il faut considérer en les détaillant : les objectifs, le contexte, la dimension évolutive, la mise en œuvre, la différence entre les compétences requises et les compétences réelles, et comment énoncer les compétences. Nous avons aussi déterminé comment construire un référentiel, notamment les démarches à suivre et les critères à respecter. Ensuite nous avons examinés trois autres référentiels afin de déterminer quels aspects sont à inclure dans notre référentiel en ce qui concerne la méthodologie utilisée, la spécificité des compétences et l'organisation des compétences.

A notre avis, le référentiel de Haeuw et Coulon (2001) était trop général et pas assez spécifique au contexte. Par contre, nous avons apprécié la division des compétences selon les contextes dans lesquels les compétences sont exigées.

Le référentiel de C2i (2004) a été élaboré selon les résultats à produire, c'est-à-dire les compétences du référentiel. Ces dernières ont été classées selon le domaine dans lequel elles étaient exigées.

Le dernier référentiel, celui de Salam et Valmas (2009), était le référentiel le plus spécifique, ce que nous avons apprécié. Nous souhaitons créer un référentiel aussi spécifique à notre contexte kenyan. La méthodologie suivie nous semble logique : d'un côté, une recherche bibliographique et de l'autre côté, une étude faite sur le terrain pour cibler les compétences spécifiques.

CHAPITRE 4

ELABORATION D'UN REFERENTIEL DE COMPETENCES POUR LES RESPONSABLES DANS LES CENTRES MULTIMEDIAS AU KENYA

Dans ce chapitre nous présentons notre référentiel de compétences pour les responsables en tant que tuteurs de TICE.

Nous parlons tout d'abord des objectifs du référentiel et puis la méthodologie que nous avons suivie pour l'établir. Ensuite nous détaillons les résultats de notre étude sur le terrain. Finalement nous présentons notre référentiel de compétences.

4.1 Les objectifs du référentiel

Ce référentiel a un double objectif. D'un côté, il est un point de référence pratique pour les tuteurs dans leurs centres multimédias. Le référentiel liste les compétences nécessaires aux responsables pour effectuer l'enseignement du FLE avec les TICE dans le contexte kenyan.

De l'autre côté, le référentiel sert de réponse à la problématique de mon mémoire : quelles sont les compétences TICE nécessaires pour une exploitation maximale des centres multimédias au Kenya ? De cette manière, le référentiel sert aussi de réponse à une enquête théorique.

4.2 La méthodologie pour l'élaboration du référentiel de compétences TICE

Pour la création de notre référentiel, nous nous sommes inspirés non-seulement des méthodologies des référentiels étudiés, mais aussi des démarches suggérées par d'autres chercheurs. Nous avons étudiés ces méthodologies et ces démarches au chapitre 3.

Pour l'élaboration de leur référentiel, Salam et Valmas (2009) ont utilisé une méthodologie avec un double objectif : d'un côté, ils ont fait une recherche bibliographique et de l'autre côté, ils ont effectué une étude sur le terrain. Cette méthodologie a assuré un référentiel complet qui est bien spécifique à leur contexte du projet franco-japonais.

Nous voulons aussi créer un référentiel complet et spécifique. Donc nous avons décidé de suivre une méthodologie comparable à celle de Salam et Valmas. Par conséquent nous avons aussi effectué une recherche bibliographique et une étude sur le terrain.

Notre recherche bibliographique a déjà été présentée aux chapitres 2 et 3. Au chapitre 2, nous avons examiné la notion théorique d'un tuteur dans un CRL : son rôle et comment il accomplit les obligations de ce rôle. Au chapitre 3, nous avons analysé la question théorique de ce qu'est, une compétence et les démarches à suivre en construisant un référentiel. Nous avons aussi examiné une sélection de référentiels.

Cette recherche bibliographique nous a permis de commencer la démarche pour construire un référentiel comme suggérée par Wallis au chapitre 3. Wallis (2010) propose qu'il y a quatre étapes à suivre dans la création d'un référentiel : premièrement, il faut identifier les situations professionnelles ; deuxièmement, il faut déterminer les résultats à produire ; troisièmement, il faut préciser les savoirs mobilisés ; et quatrièmement, il faut détailler les comportements et les savoirs faire adaptés.

Grace à notre recherche bibliographique du chapitre 2, nous pouvons réaliser les trois premières étapes. Nous avons identifié les situations professionnelles d'un tuteur comme les quatre phases de la mise en pratique de la tâche, à savoir la conception de la tâche, la planification de la tâche, la gestion de la tâche et l'évaluation de la tâche.

Les résultats à produire dans chacune de ces situations professionnelles renvoient aux obligations des tuteurs dans chacune de ces situations professionnelles. Par exemple, sans aucun doute, dans la situation professionnelle de la conception de la tâche, le résultat à produire est la conception d'une tâche.

Au chapitre 2, nous avons précisé davantage les compétences individuelles nécessaires pour accomplir le résultat de chaque situation professionnelle. En détaillant les obligations d'un tuteur dans chacune de ces situations professionnelles, nous avons précisé comment le tuteur peut réaliser ce résultat. En effet nous avons précisé ce que le tuteur devrait faire pour concevoir une tâche, pour la publier, la gérer et l'évaluer.

Nous passons à la troisième étape de la démarche de Wallis (2010) : préciser les savoirs et les familles de savoirs mobilisés dans chacune des situations professionnelles. L'analyse des référentiels nous a permis d'identifier les grandes familles des compétences nécessaires à un tuteur de TICE. Selon Hauw et Coulon (2001), ces familles sont simplement : les compétences conceptuelles, techniques et humaines. Mais nous préférons les familles de compétences comme décrites par Salam et Valmas (2009) : les compétences socioculturelles et collaboratives, les compétences pédagogiques et disciplinaires, les compétences techniques et les compétences de réflexion et de formation de soi. Nous notons que selon Salam et Valmas, la famille des compétences socioculturelles et collaboratives comprend les compétences socio-affectives comme sous-catégorie. Nous souhaitons changer le nom de cette famille de compétences pour lire : compétences socioculturelles et socio-affectives. Nous proposons que cette modification est plus pertinente à notre étude de cas car il n'y a pas de travail collaboratif prévu en ce moment. Les compétences socioculturelles et socio-affectives sont plus requises dans le contexte kenyan que les compétences collaboratives.

Maintenant que les grandes familles de compétences établies, il faut préciser lesquelles sont requises dans chacune des situations professionnelles identifiées. Pour accomplir cette étape de la démarche de Wallis (2010), nous nous sommes appuyés sur la méthodologie utilisée par Hauw et Coulon (2001) : nous avons créé une grille avec les situations professionnelles sur l'axe horizontal et les familles de compétences sur l'axe vertical. Ensuite nous avons effectué

une référence croisée. Si une famille de compétences est requise dans une situation, nous avons coché la case appropriée. La grille est présentée en bas.

		Situations professionnelles			
		Conception de la tâche	Publication de la tâche	Gestion de la tâche	Evaluation de la tâche
Familles de compétences	Compétences socioculturelles et socio- affectives	X		X	
	Compétences pédagogiques et disciplinaires	X		X	
	Compétences techniques	X	X	X	
	Compétences de réflexion et de formation de soi			X	X

Nous sommes maintenant prêts à passer à la quatrième et dernière étape de la démarche de Wallis (2010) pour construire un référentiel et détailler les comportements et les savoirs-faires adaptés.

Toutefois, si on détaillait les compétences maintenant, le référentiel serait trop général. Pour citer Wallis (2010) la maille de description de compétences serait trop large, le référentiel ne serait pas spécifique à notre situation kenyane et il ne répondrait pas à la problématique de ce

mémoire : quelles sont les compétences TICE nécessaires aux responsables pour un rendement maximal des centres multimédias au Kenya ?

Par conséquent, pour répondre à cette problématique et pour rendre le référentiel spécifique à notre situation kenyane, il faut examiner l'étude de terrain. Nous nous rappelons que notre méthodologie comprend un double objectif : une recherche bibliographique et une étude de terrain.

Il faut prendre les spécificités du terrain relatives à l'utilisation de la tâche en compte avant d'élaborer les compétences individuelles de notre référentiel. Mais quelles sont ces spécificités ? Nous n'avons pas encore présenté les résultats de notre étude sur le terrain ; présentons-les ici.

4.3 Etude de terrain

L'étude de terrain nous permet d'identifier les spécificités à prendre en compte en parlant des compétences nécessaires pour remplir un rôle. Après avoir identifié les spécificités du contexte, nous pouvons les prendre en compte afin d'élaborer les compétences. De cette manière, les compétences du référentiel sont particulières et ciblées au contexte.

J'ai effectué une étude de terrain de quatre mois dans le cadre de mon stage au Kenya. J'ai pu observer le fonctionnement des écoles où les cours de TICE sont mis en œuvre. Je présente les résultats de cette étude sous forme d'une liste et selon les situations professionnelles auxquelles ils sont pertinents.

4.3.1 Résultats relatifs à la conception de la tâche

- Les écoles secondaires au Kenya où les centres multimédias sont situés s'inscrivent tous à un éthos chrétien que les apprenants et les enseignants sont obligés de respecter. Le contenu et les thèmes des tâches de TICE doivent être appropriés à cet éthos.
- Les apprenants ont droit aux ordinateurs seulement pendant de petites périodes d'environ une demi-heure et les apprenants sont nombreux. Vu ces périodes d'ouverture de durées

courtes et le nombre d'élève d'apprenants, je propose de structurer les tâches de TICE en petites unités d'une demi-heure.

- Il faut examiner le critère de Denyer (2006) qui exige qu'une tâche de TICE renvoie à une situation qu'un apprenant est susceptible de rencontrer dans sa propre vie. Par exemple, une activité populaire des tâches de TICE est de demander aux étudiants de vérifier les horaires d'un bus ou d'un train qu'il est censé prendre en France. Mais pour un apprenant kenyan, ceci n'est pas une situation qu'il est à même de rencontrer dans le contexte local et n'ont pas de moyens financiers non plus pour aller en France. Il faut plutôt demander à l'apprenant de vérifier les horaires de tours organisés dans différents réserves kenyans, par exemple. Il faut que le contexte de la tâche renvoie à la vie d'un apprenant au Kenya et non à celle d'un apprenant européen.
- Il faut examiner encore un critère étudié dans chapitre 2 : la dimension culturelle à introduire dans une tâche de TICE. Les enseignants kenyans ne sont pas français ; la culture française n'est pas la-leur. Cependant, ils doivent être capables d'identifier et comprendre les éléments culturels français afin de les introduire dans leurs tâches.
- Il existe un énorme écart entre l'approche actionnelle des tâches de TICE et l'approche didactique actuellement utilisée dans les cours scolaires au Kenya : l'approche classique ou traditionnelle. Cette dernière approche n'encourage pas l'autonomisation de la part des apprenants : les apprenants sont passifs, ils ne prennent pas de responsabilité pour leur propre apprentissage. L'enseignant leur 'donne' des savoirs mais ils ne cherchent pas à en acquérir par eux-mêmes. C'est la responsabilité du tuteur d'encourager les apprenants à accepter une nouvelle manière d'apprendre le français : l'auto-apprentissage.
- Le niveau linguistique des apprenants dans les écoles secondaires n'est pas homogène. En général, les apprenants les plus âgés en Form 4 ont un niveau A2 / B1 selon le CECR tandis que les apprenants les plus jeunes en Form 1 possèdent un niveau A1. Il faut que le tuteur soit capable de cibler les tâches à ces niveaux linguistiques différents.

4.3.2 Résultats relatifs à la publication de la tâche

- La plateforme utilisée pour la publication des tâches de TICE est le Ning. Le Ning comprend une variété d'outils : le partage des photos, des vidéos et des liens ; un forum en commun et un forum privé à l'intérieur de chaque groupe ; la création des groupes publics et privés ; le clavardage ; un blogue personnel et un mur personnel pour chaque membre inscrit et une messagerie privé.

4.3.3 Résultats relatifs à la gestion de la tâche

- Les apprenants kenyans ne sont jamais allés en France et ils ignorent tout de la culture française. Ils auront besoin d'aide pour négocier les dimensions culturelles présentes dans les tâches TICE.
- Les apprenants sont encouragés à s'exprimer avec spontanéité sur la plateforme et ils ne sont pas notés pour leurs productions. Les apprenants ne sont pas habitués à cette manière spontanée de communiquer et d'apprendre ; un soutien socio-affectif fort est très important pendant cette phase pour encourager la participation des apprenants.
- Les compétences informatiques des apprenants sont faibles ; il revient au tuteur de former ses apprenants pour qu'ils puissent avoir les moyens de réaliser les tâches. Mais une formation individuelle pour chaque apprenant n'est pas une option pratique car les apprenants sont très nombreux. Le tuteur devrait former quelques apprenants qui, à leur tour, formeraient leurs camarades.

4.3.4 Résultats relatifs à l'évaluation de la tâche

- Le travail de TICE effectué par les apprenants n'est pas noté. Les tuteurs ne sont pas obligés de corriger le travail de leurs apprenants, mais ils sont censés donner du retour à propos de leurs productions.

Ayant présenté les résultats de notre étude sur le terrain, nous sommes maintenant en position d'élaborer les compétences de notre référentiel pour les responsables au Kenya. Nous allons coordonner les résultats de notre étude bibliographique aux les résultats de notre étude sur le terrain pour réaliser la quatrième étape de la démarche de Wallis (2010) : détailler les comportements et les savoirs-faires adaptés.

Avant d'élaborer les compétences, précisons comment celles-ci ont été organisées.

4.4 Organisation des compétences

Pour justifier l'organisation de nos compétences, nous nous rappelons des objectifs de ce référentiel. Dans un premier temps, le référentiel sert de guide aux responsables kenyans ; l'information fournie par ce référentiel devrait donc être aussi accessible que possible à ce public. Je propose alors d'organiser les compétences selon les contextes dans lesquels elles sont exigées ; c'est-à-dire, toutes les compétences de la première situation professionnelle de la conception de la tâche sont groupées ensemble ainsi que celles de la deuxième situation, celles de la troisième, etc.

Nous nous rappelons aussi que ce référentiel a été élaboré dans le cadre d'un mémoire professionnel de FLE. Bien que pour un public non-formé (tels les responsables) une organisation des compétences en familles théoriques serait peut-être problématique, pour un public spécialiste de FLE, il serait souhaitable d'organiser les compétences selon les grandes familles théoriques de compétences.

C'est pour cette raison que notre référentiel est créé sous forme d'une grille qui est présentée ci-dessous :

4.5 Le référentiel de compétences TICE requises par un responsable dans son CRL au Kenya

	Concevoir une tâche	Publier une tâche	Gérer une tâche	Evaluer une tâche
Compétences socioculturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Insérer une dimension interculturelle française • Trouver un contexte pour la tâche que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans leurs vies au Kenya • Insister que l'accomplissement correct de l'aspect social de la tâche est aussi important que l'accomplissement correct des productions linguistiques 		<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'apprenant à négocier les aspects culturels d'une tâche 	
Compétences socio-affectives	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les apprenants à accepter une nouvelle mentalité envers l'apprentissage • Encourager les apprenants à se sentir à l'aise 		<ul style="list-style-type: none"> • Créer un environnement convivial • Utiliser un ton accueillant et chaleureux en communiquant avec les participants • Motiver l'apprenant • Aider l'apprenant avec ses relations avec d'autres participants • Faire réfléchir l'apprenant sur son propre démarche d'apprentissage 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Personnaliser la façon d’interagir avec chaque participant • Donner du retour sur les productions des participants 	
Compétences pédagogiques et disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser le résultat de la tâche • Prévoir des échanges entre les apprenants • Structurer la tâche en petites unités d’une demi-heure • Prévoir des activités langagières multiples et variées • Utiliser les supports authentiques • Expliquer les consignes clairement • Prévoir du matériel de soutien pour les apprenants (dictionnaire en ligne, un conjugateur) • Assurer que le contenu respecte l’éthos chrétien des écoles • Assurer que le niveau linguistique exigé par la tâche soit approprié au public 		<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les consignes de la tâche plus clairement si nécessaire • Aider les apprenants à choisir la méthodologie la plus efficace pour effectuer la tâche • Inciter de la discussion et de la critique • Mettre les points importants en relief • Répondre aux questions relatives au contenu • Rediriger le travail des apprenants dans une direction productive 	
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer des aides techniques pour les apprenants (dictionnaire en ligne, un conjugateur) 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir manipuler tous les outils de la plateforme Ning <ul style="list-style-type: none"> • Le partage des vidéos, des photos, des liens 	<ul style="list-style-type: none"> • Aider les apprenants qui ont besoin d’aide informatique • Former certains apprenants à former d’autres apprenants 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les supports authentiques de la toile 	<ul style="list-style-type: none"> • Le forum en commun et le forum à l'intérieur des groupes privés • Le clavardage • Le blogue • La création des groupes privés • Les murs personnels de chaque membre 		
Reflexion de soi			<ul style="list-style-type: none"> • Créer des dispositifs pour contrôler la qualité de son travail en même temps que le déroulement de la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les points forts et les points faibles d'une tâche • Modifier ses futures tâches • S'auto-former en NTICE

CONCLUSION

Dans ce mémoire nous avons établi une problématique qui résulte d'un manque de capacité à utiliser les centres multimédias de manière efficace pour enseigner le FLE au Kenya. Nous nous sommes demandés : quelles compétences TICE sont nécessaires aux responsables pour un rendement optimal de leurs centres multimédias au Kenya ? Nous avons répondu à cette problématique en élaborant un référentiel de compétences grâce à une recherche bibliographique présentée en chapitre 2 et 3, et grâce à une étude de terrain pour cibler les spécificités du contexte kenyan.

La grande question qui se pose maintenant est comment peut-on assurer que les responsables kenyans possèdent et peuvent mettre en œuvre ces compétences ? Effectivement, comment peut-on faire la différence entre les compétences réelles et les compétences requises de notre référentiel ?

Sans aucun doute, un système d'évaluation est requis. Je propose que l'élaboration d'un système d'évaluation pour notre référentiel est une bonne piste pour continuer le travail présenté dans ce mémoire. Nous avons vu au chapitre 3 que Duplessis (2004) exige quatre critères pour la construction d'un référentiel de compétences. Premièrement, il exige que les compétences soient accessibles et compréhensibles par la personne concernée ; deuxièmement, il dit que les compétences doivent pouvoir être acquises et donc faisables ; troisièmement, il impose que les compétences doivent être « observables dans un contexte concret et réaliste » ; et quatrièmement, il exige que les compétences puissent être mesurées, appréciées ou notées.

Notre référentiel respecte les trois premières critères. Les compétences sont accessibles et faisables pour les responsables car ils ont suivi une formation en TICE en mai qui les a formés en ce qui concerne les compétences du référentiel. Les compétences sont aussi observables car la mise en pratique des tâches de TICE est bien « un contexte concret et réaliste ».

Par contre, le quatrième critère est plus problématique. A notre avis, les compétences du référentiel peuvent bien être mesurées et appréciées car comme nous avons nous l'avons déjà dit, l'enseignement par les tâches de TICE est le contexte idéal pour mesurer et apprécier les

compétences TICE des responsables. Mais pour l'instant, on ne peut pas mesurer la performance des responsables. Nous avons présenté un référentiel des compétences requises des responsables mais nous ne pouvons pas évaluer leurs compétences réelles. Il nous faut un barème de notation à joindre à notre référentiel.

Mais à quel point serait un barème de notation nécessaire ? Il est vrai que les responsables ne sont pas en formation continue : l'enseignement par les TICE ne fait pas partie d'un module à être évalué. Mais à notre avis, une évaluation peut être quand même utile pour deux raisons principales.

Premièrement, une évaluation individuelle des responsables peut les aider à déterminer quelles sont les compétences les plus faibles et donc cibler le domaine où il faut s'améliorer. Par exemple, si un responsable se rend compte qu'il possède des compétences socio-affectives faibles pendant la phase de gestion de la tâche, il sait exactement dans quel domaine il faut s'améliorer. De cette manière, un système d'évaluation des compétences validerait notre référentiel et servirait de force de motivation pour les responsables.

Deuxièmement, un système d'évaluation peut standardiser les compétences d'un responsable d'un centre multimédia au Kenya. Nous nous souvenons que le projet FSP n'a pas encore achevé son objectif d'établir dix centres multimédias dans les écoles secondaires ; pour l'instant il n'existe que quatre centres. Grâce au projet FSP, six autres centres de ressources vont être établis, ce qui veut dire qu'il faut former encore six autres enseignants de français en TICE pour qu'ils puissent remplir le rôle de responsable. Une standardisation des compétences à transférer aux nouveaux responsables faciliterait le processus de leur formation plus tard. La formation des responsables des centres est une partie clé pour une exploitation maximale des centres.

L'évaluation présente de nombreux avantages, tant pour les responsables que pour ceux qui gèrent le projet FSP. Pour les premiers, elle revient à une reconnaissance de ses performances et une évolution de ses capacités en TICE. Pour les derniers, elle assisterait à la gestion de la formation et à la stratégie du projet FSP.

Cependant un système d'évaluation doit être très étroitement lié à la mise en pratique des compétences sur le terrain ; notre référentiel est bien spécifique à son contexte. Par conséquent

il faut que la manière d'évaluer ce référentiel prenne en compte les spécificités du contexte aussi. De ce fait, nous insistons que l'élaboration d'un système d'évaluation nécessite une autre étude sur le terrain afin de préciser comment les compétences sont manifestées par les responsables. Une fois cette étude terminée, le système qui assure la meilleure façon d'évaluer ces compétences pourra être élaboré.

Or la formation qui a donné aux responsables les compétences TICE pour exploiter leurs centres a eu lieu vers la fin de mon stage au Kenya. De ce fait je n'ai pas pu effectuer une autre étude sur le terrain pour élaborer une grille d'évaluation. Un tel travail dépasse les limites de ce mémoire.

Je propose alors qu'un système d'évaluation suive ce référentiel de compétence pour les responsables de centres multimédias au Kenya afin de plus amplement répondre à la question globale de comment tirer le mieux parti des centres de ressources au Kenya pour en obtenir un rendement optimal.

BIBLIOGRAPHIE

Barrière, I. (2009). Tâches, internet et perspective actionnelle. Présenté au colloque de la FIPF : *Le Cadre Européen, une référence mondiale ?*; juin, 2007. Disponible sur : <http://www.edufle.net/Taches-Internet-et-perspective>

Carré, P. & Caspar, P. (2004). *Traité des sciences et techniques de la formation (2^e éd)*. Paris : Dunod.

Chen, Y. (2010). L'approche centrée sur la tâche est-elle adaptée au dispositif d'autodirection en langues ? Présenté au 2^{ème} colloque international TIDILEM (*Tice et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*), Clermont-Ferrand ; juin, 2010.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Delattre, A. Bureau de Coopération Linguistique, Alliance Française de Nairobi (2008) « Kenya, un nouvel élan est né », dans *Le Français Dans Le Monde* n°358 (juillet-août 2008), pp 14)15.

Denyer, M. (2006). La perspective actionnelle définie par le CECR (2001) et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Présenté à la 1^{ère} rencontre Difusión FLE, Barcelone, 2006. Disponible sur : <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/deneyerperspectiveactionnelle.pdf>

Duplessis, P. (2004). Construction d'un référentiel de compétences info-documentaires : apports didactiques et enjeux professionnels. Présenté au colloque : *Elaboration d'un tableau de compétences documentaires par niveau*, Nantes, 2004. Disponible sur : <http://esmerée.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/construction-d-un-referentiel-de-compétences-info-documentaires>

Eneau, J. & Poyet, F. (2009). Contribution à la professionnalisation de futurs tuteurs en langues : le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère à distance en synchronie. *Interagir Pour Apprendre en Ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité, actes du colloque EPAL 09*.

Garrot-Lavoué, E., George, S. & Prévôt, P. (2009). Rôles du tuteur. Présenté à la conférence *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Le Mans, 2009*. Disponible sur http://www.icct.insa-lyon.fr/garrot/Workshop_EIAH_Garrot-Lavoue_2009.pdf

Hauew, F. & Coulon, A. (2001). Elaboration d'un référentiel de compétences. *ALGORA*. Paris : Atelier de Pédagogie Personnalisée. Disponible sur : <http://site.app.tm.fr/publications/pdf/refcomp.pdf>

Le Boterf, G. (2000). La mise en place d'une démarche compétence : quelques conditions de réussite. Dans *Personnel* n° 412, article disponible sur le site <http://www.guyleboterfconseil.com/articles.htm>

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin ?. Dans *Soins Cadres* n° 41 Article disponible sur le site <http://www.guyleboterfconseil.com/articles.htm>

Le Boterf, G. (2008). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Les Editions d'Organisation.

McFarlane, A. & Salvatori, M. (2009). *Profile et cheminement : appuis pour le développement des compétences pédagogiques, linguistiques et culturelles des enseignants du FLS*. Canada : CASLT / ACPLS (Canadian Association of Second Language Teachers / Association canadienne des professeurs de langues secondaires). Disponible sur : <http://www.caslt.org/pdf/fr/what-we-do/caslt-panorama-profilepathways-f.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale & Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2004). *Certificat Informatique et Internet Niveau 2 pour l'Enseignant*.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ollivier, C. (2006). Perspective actionnelle et intégration d'Internet. Présenté à la 1^{ère} rencontre *Difusión FLE*, Barcelone, novembre, 2006.

Parrot, P. (2009). Note sur la situation du français au Kenya, février 2009. Bureau de coopération Linguistique de Nairobi, disponible sur : <http://www.katf.org/site%20annuaire%202007/index.html>.

Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Poyet, F. & Drechsler, M. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement. *Dossier d'actualité de la VST*, N° 41, janvier. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/41-janvier-2009.php?onglet=pdf>

Prévôt, F. (2002). *Le transfert inter-organisationnel de compétences : application au cas des compétences logistiques au Brésil*. Université de Méditerranée. Disponible sur : <http://www.strategie-aims.com/actes02/Fichiers/Pr%C3%A9vot.pdf>

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Dans *Les langues modernes* 3, 55 – 71.

Py, B. & Pourquier, R. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*. Paris : Didier

Raucy, P. & Becchetti-Bizot, C. (2008). *TICE: des raisons d'en user*. *Les Dossiers de l'Ingénierie éducative*, N° 61, mars. Disponible sur : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/129022/129022-16241-20849.pdf>

Rope, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Salam, P. & Valmas, V. (2009). Etude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre. Présenté aux *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*, Université Stendhal (Grenoble) ; juin, 2009.

Soubrié, T. *TIC et enseignement / apprentissage du FLE*. Master mention Sciences du langage spécialité FLE, 1^{ère} année. Paris : CNED.

Vouillon, J. (2009). *Un mémoire : Le transfert de compétences dans le cadre de l'appropriation d'un dispositif de formation en didactique du français langue étrangère au Kenya*. Manuscrit non publié, Université de Paris III (Sorbonne Nouvelle).

Wallis, G. (2010). Comment construire un référentiel de compétences? Disponible sur : <http://www.canooe.fr/blog/billet.php?url=2010-04-14-Comment-construire-un-referentiel-de-competences-> (Accédé le 14 / 09 / 2010).

SITOGRAPHIE

Ambassade de France au Kenya : www.ambafrance-ke.org (visité le 14 / 09 / 2010, site toujours active)

Internet World Stats : www.internetworldstats.com (visité le 14 / 09 / 2010, site toujours active)

Ministère des Affaires Etrangères et Européennes : <http://www.diplomatie.gouv.fr> (visité le 14 / 09 / 2010, site toujours active)

ANNEXES

ANNEXE 1

ARCHITECTURE DU PROJET FSP N° 2007-47 « APPUI AU DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU KENYA » - MONTANT DE 2 MILLIONS D'EUROS SUR 4 ANS

Composante n° 1 « Français dans l'enseignement secondaire »

• Action 1 : « Formation continue des professeurs de français »

- 1.1.1 Perfectionnement linguistique sur place
- 1.1.2 Formation continue professionnelle sur place
- 1.1.3 Formation continue en France

• Action 2 : « Modernisation des outils d'enseignement »

- 1.2.1 Révision des méthodes d'enseignement du français
- 1.2.2 Réalisation technique du matériel pédagogique
- 1.2.3 Formation des experts en France

• Action 3 : « Modernisation des outils d'évaluation »

- 1.3.1 Formation des concepteurs des examens nationaux
- 1.3.2 Documentation et équipement du KNEC
- 1.3.3 Formation des enseignants de français
- 1.3.4 Formation en France

Composante n° 2 « Français dans l'enseignement supérieur »

• Action 1 : « Appui à la formation initiale et continue des professeurs de français du secondaire »

- 2.1.1 Appui à la formation initiale (Universités et Kagumo Teachers College)
- 2.1.2 Mise en place d'une filière FLE (Licence et Master) à Kenyatta University (KU)

• Action 2 : « Diversification de l'offre de français »

- 2.2.1 Formation sur place à l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS)
- 2.2.2 Formation en France des futurs formateurs FOS
- 2.2.3 Elaboration et mise en place des programmes de FOS

Composante n° 3 « Création de centres de ressources pour le français »

• Action 1 : « Mise en place d'un réseau de 10 centres de ressources régionaux dans des écoles secondaires »

- 3.1.1 Formation du pilote du réseau et des responsables des centres
- 3.1.2 Achat de documentation en France
- 3.1.3 Equipement des centres de ressources

• Action 2 : « Mise en place d'un réseau de 5 centres de ressources universitaires »

- 3.2.1 Formation des responsables des centres
- 3.2.2 Achat de documentation en France
- 3.2.3 Equipement des centres de ressources

ANNEXE 2



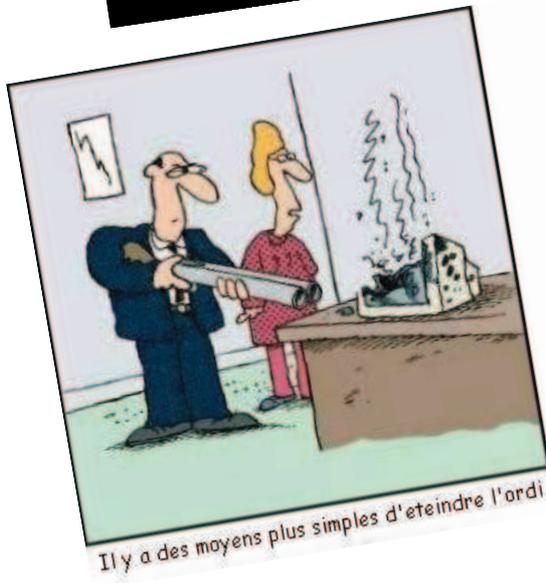
Nakuru, Kenya

28 – 30 avril 2010

Formation des responsables des Centres de Ressources Kenyans du Français en TICE

Fran HEATHCOTE

(Université de Grenoble)



Le Ning

Qu'est-ce que c'est ?

Le Ning est une plateforme qui permet aux gens de créer leurs propres réseaux sociaux. Ces réseaux sociaux sont souvent créés autour d'un thème ou un centre d'intérêt ; les membres de chaque réseau s'intéressent au thème du réseau. Effectivement l'espace du réseau permet aux membres de discuter librement de leur intérêt : de partager leurs idées, leur enthousiasme pour le thème du réseau.

Dans notre cas le thème des réseaux que j'ai créé est le français : le français dans les écoles secondaires, le français dans les universités. Ces réseaux permettent tous les élèves, tous les étudiants de français au Kenya qui sont inscrits à ces réseaux de se connecter pour se motiver, se communiquer entre eux. Comme vous le voyez bien l'idée est très proche du concept de Facebook ; on connaît tous déjà la popularité de Facebook parmi nos apprenants ! J'espère que ces réseaux vont connaître le même succès parmi les apprenants de français au Kenya.

Par contre, ces réseaux ne sont pas seulement pour les apprenants, mais pour vous, les enseignants, aussi. Comme vos apprenants, vous pouvez se communiquer par ce réseau entre vous pour se motiver ; partager les idées pour vos centres, même partager vos ressources pédagogiques !

Voilà à quoi les deux Nings se rassemblent :



Pour accéder au Ning, suivez les étapes suivantes :

Inscription à votre réseau Ning

1. Vous recevrez un mail sur vos messageries de FranFLE.

2. Vous cliquez sur le lien dans le message.
3. Vous créez vos profils (répondre aux questions, ajouter une photo de profile).
4. Vous accédez au Ning.

La page principale

En entrant dans le Ning, vous allez directement à la page principale du réseau.

Schéma de la page principal du réseau

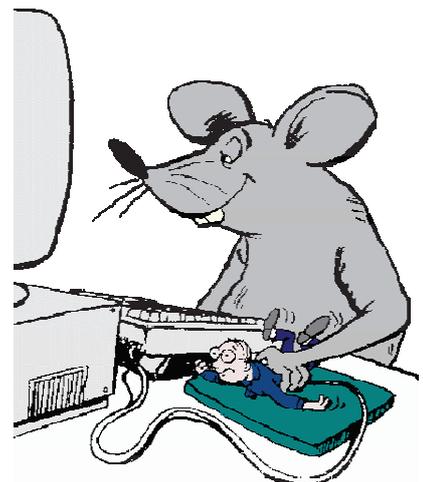
Tête de réseau (titre de réseau, etc)		
Des onglets (page principale, invitation, ma page, membres, photos, vidéos, forum, groupes, blogues, conversation)		
Photos	Forum du réseau	Compte
Vidéos	Groupes	Publicité
Événements	Clavardage	A propos
Billets de blog		Membres
Anniversaires		Badge
Activité récente		

Les outils

On note que les deux Nings ou réseaux ont plusieurs outils (organisés sur la page principale mais aussi en onglets) :

Au niveau de Ning (le réseau général pour tout le monde)

- Partage des photos / images récupérés d'internet
- Partage des vidéos personnelles ou récupérées d'internet
- Création des événements (pour prévenir des élèves / étudiants des événements, comme la journée de la francophonie)



- Des nouveaux billets de blog (pour prévenir aux autres apprenants quand un nouveau billet de blog a été publié)
- Notification des anniversaires
- Liste d'activité récente (pour voir la participation des élèves sur le Ning)
- Un forum (pour déclencher les débats, partager des supports, etc)
- Liste des groupes
- Clavardage (pour discuter d'une façon synchrone)
- Le compte personnel de chaque membre
- *La publicité (et ben oui avec l'option non-payante !)*
- *A propos le Ning (la créatrice)*
- *Les membres du réseau*
- *Badge*

Page personnelle

En cliquant sur « Ma page » vous allez vers votre page personnelle.

Schéma de la page personnelle

Tête de réseau (titre de réseau, etc)		
Des onglets (page principale, invitation, ma page, membres, photos, vidéos, forum, groupes, blogues, conversation)		
Photo	Bienvenue , nom de profile ; Qu'est-ce qui vous amène ?	Ton compte
Profile	Mur de commentaires	Publicité
Quick links	Activité récente	
Renseignements	Mes photos	
Mes amis	Zone de texte	
RSS		

Les outils

On note les outils qui sont disponibles sur les pages personnelles :

Au niveau des pages personnelles (chaque élève / étudiant inscrit sur le Ning aura son propre page personnelle)

- Une photo de profile
- Leur profile (infos personnels)
- Quick links vers les publications personnelles du membre. Vous cliquez ici pour accéder :
 - A votre blog personnel
 - A votre participation dans les discussions (les forums sur la page principale)
 - Aux événements que vous avez créés ou auxquels vous allez assister

- Aux groupes
- Aux photos que vous avez publiées
- Aux albums de photos que vous avez créés
- Aux vidéos que vous avez publiées
- Renseignements : pour voir à quel établissement le membre appartient, en quel forme / année. (Questions obligatoires lorsque votre inscription au Ning)
- Les amis : pour voir les amis de ce membre
- RSS
- Votre statut (pour dire aux autres comment vous allez)
- Un mur (pour que les autres membres puissent laisser des messages publics)
- Une liste de votre activité récente
- Mes photos (un diaporama des photos que vous avez publiées vous-même)
- Zone de texte (un espace pour écrire)
- Ton compte (le membre y trouve une messagerie pour que les autres membres puissent laisser des messages privés)
- La publicité

Page du groupe

Chaque établissement – école ou université – a son propre groupe. Tous les apprenants de chaque établissement devraient être inscrits à ce groupe. Les responsables des centres ont leur propre groupe en plus que leur groupe de l'école ou de l'université.

Schéma de la page d'un groupe

Tête de réseau (titre de réseau, etc)		
Des onglets (page principale, invitation, ma page, membres, photos, vidéos, forum, groupes, blogues, conversation)		
Nom du groupe		
Information du groupe	Options d'appartenance au groupe	Ton compte
Forum de discussion	Les membres	Publicité
		A propos
Mur de commentaires		Membres
		Badge

Les outils

On note les outils disponibles sur les pages des groupes :

- Information du groupe (ce petit texte décrit le groupe)
- Un forum de discussion pour lancer des débats (sur lequel on peut partager des vidéos, des documents, des liens vers des sites-web, etc.)
- Un mur de commentaires pour poster des messages, des notifications, etc.
- Options d'appartenance (moyen d'envoyer un message à tous les membres d'un groupe, quitter le groupe)
- Les membres (les autres membres du groupe)
- Ton compte personnel
- *Publicité*
- *A propos*
- Membres (à ce réseau Ning)
- *Badge*

Inscription à votre groupe d'école ou votre groupe universitaire

Une fois vous êtes inscrit(e) sur le réseau Ning, il vous faut vous inscrire à votre groupe d'établissement. Pour faire cela cliquez sur « Groupes ».

Demandez de vous adhérer à votre groupe d'établissement.

Cette demande sera traitée : vous auriez votre réponse dès que l'administrateur vous accepte.

Comment utiliser les outils

Partager des photos

1. Chercher des images que vous voulez ajouter (Google, d'autres moteurs de recherche) ou télécharger les images de votre appareil. Enregistrez-les sur l'ordinateur dans un dossier bien précis.
2. Cliquez sur le lien « Ajouter des photos » qui est affiché sur la page principale de Ning.
3. Cliquez sur le symbole rose (Cliquez pour ajouter les photos)
4. Choisissez les photos que vous voulez ajouter.
5. Cliquez sur « Télécharger »



**Le premier ordinateur que j'ai
acheté m'a coupé mon travail
de moitié. Ça fait que j'en ai
acheté un deuxième !!!**

6. Modifiez les détails des photos
7. Cliquez sur « Enregistrer »

Partager des vidéos

1. Cliquer sur 'Ajout de vidéos' sur la page principale du Ning
2. Si la vidéo est enregistrée sur l'ordinateur, cliquez sur le symbole rose et suivez les mêmes instructions pour partager les photos.
3. Si la vidéo se trouve sur Youtube, cliquez sur le slogan de Youtube.
4. Trouvez le vidéo que vous voulez télécharger et cliquez sur « Intégrez ».
5. Un petit code d'intégration s'affiche. Copiez et collez ce code dans l'espace sur la page de téléchargement.
6. Cliquez sur « Enregistrer ».
7. Modifiez les détails de la vidéo.
8. Cliquez sur « Enregistrer ».

Clavardage

La section de clavardage se trouve au centre de la page principale au dessous de la section des groupes. Faites attention que vous êtes 'online' (signalé par un petit cercle vert). Dès que vous êtes en ligne, vous verrez quels d'autres membres sont en ligne et ainsi disponibles pour clavarder avec.

Commencez à taper dans la petite boîte en bas. Il y a 12 émoticôns que vous pouvez utiliser aussi.

Un forum

Le forum est essentiellement un outil pour la discussion. Un membre déclenche la discussion en postant un support : un texte, une vidéo, une chanson, un lien vers un autre site, une question, etc. Il demande aux autres membres de poser leurs commentaires, leurs remarques, etc. Les autres posent leurs réponses en écrivant dans la boîte de texte en dessous de la poste originel.

On peut toujours commencer encore une autre discussion en cliquant sur « Ajouter une discussion ».

Le blogue

Chaque membre a son propre blogue où il peut poster ce qu'il veut : du texte, des vidéos, des liens, des photos, etc. Les autres membres ont accès aux blogues des autres et ils peuvent laisser des commentaires après chaque billet.

Création d'événements

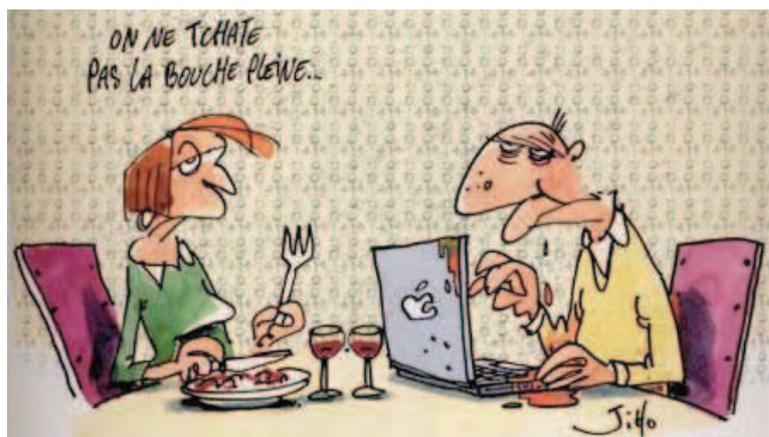
Ceci est un outil très utile pour prévenir les membres d'un événement important ; par exemple, la journée de la Francophonie. Pour créer un événement cliquez sur « Créer un événement. » Ensuite remplissez les détails. Vous pouvez même ajouter une photo.

Anniversaires

En établissant vos profiles, on vous demande (parmi d'autres questions) d'indiquer le date de votre anniversaire. Quand il est votre anniversaire, une petite notification se trouvera sur cette section. De cette manière d'autres membres peuvent vous souhaiter un joyeux anniversaire.

Liste des activités récentes

Ceci vous permet de voir les dernières activités sur le Ning en général ; également les dernières activités de chaque membre. De cette manière vous pouvez voir qui participe régulièrement sur au Ning.



En tant que administrateur

En tant que créatrice de ce Ning, j'ajouterai tous les responsables des centres des ressources comme administrateurs de leur réseau. (Les apprenants garderont leurs rôles de « membres »). Ce changement de rôle vous permettra plus de contrôle sur le site. Effectivement, il sera à vous de continuer le Ning après la formation. Certes, je vous aiderai sans problème, mais les deux réseaux Ning sont à vous !

Gestion du Ning

Vous verrez qu'encore un onglet sera ajouté quand votre rôle change de « membre » à « administrateur ». Vous pouvez maintenant changer l'apparence du réseau, ajouter ou éliminer certaines fonctionnalités, augmenter ou réduire la sécurité, etc. La raison principale de vous ajouter comme des « administrateurs », c'est pour vous donner la possibilité d'inviter vos apprenants, ensuite d'accepter leurs candidatures. Bien sur il sera à vous aussi de continuer l'activité sur les Nings, de les garder vivants ! Examinons les fonctionnalités que vous avez en tant qu'administrateurs. Cliquez sur l'onglet « Gestion ».

Tête de réseau (titre de réseau, etc)						
Des onglets (page principale, invitation, ma page, membres, photos, vidéos, forum, groupes, blogues, conversation, gestion)						
Votre réseau Ning						
Gérez les membres						
Invitez vos amis	Membres	Confidentialité	Diffusion des messages			
Ajoutez des nouvelles fonctionnalités						
Cadeaux	Fonctionnalités	Ning Apps	Activité récente	Flickr	Twitter	Facebook
Personnalisez-le						
Apparence	Configuration des fonctionnalités	Mettre à jour les informations	Questions de profil	Forum de discussion	Gestion des onglets	Editeur de langue
Ajoutez des services supérieurs						
Utilisez votre propre domaine	Passez en mode sans publicité	Masquer / Créer des liens	Obtenez d'avantage d'espace et de stockage et de bande passante	Obtenez une assistance supérieure		

Et bien en plus					
Analytique	Options avancés	Créez un réseau Ning	Centre d'aide	Ning creators	

Gérez les membres

- **Inviter vos amis** : Ceci est pour inviter des membres aux réseaux.

Cliquez sur l'icône.

Cliquez sur « Saisir les adresses manuellement ».

Ecrivez les adresses des personnes que vous voulez inviter.

Cliquez sur « Envoyer les invitations ».

Les élèves et les étudiants cliquent sur le lien affiché dans le message qui leur a été envoyé par le Ning. Ils acceptent l'invitation et créent leurs profils. Par contre, ils n'auront accès au Ning que quand vous (en tant que administrateurs) acceptez leurs comptes.

- **Membres** : Ceci est pour accepter les comptes des membres au réseau. On peut voir tous les membres du réseau Ning, également leurs adresses mails, leurs rôles dans le réseau (membre, administrateur, etc.), leur date d'inscription au réseau.

Pour accepter les membres, il faut cliquer sur l'onglet de « membres ». Ici, on voit que les membres sont groupés selon ceux qui ont déjà été acceptés et entre ceux qui n'ont pas encore été validés. Ces derniers seront sur la liste : « en attente ». Cochez la petite boîte à côté de leur noms ; ensuite cliquez sur « acceptez ».

- **Confidentialité** : Ceci est pour régler l'accès au réseau Ning. En ce moment les settings sont élevés, ce qui est approprié à un public scolaire. Ceci est un moyen de protéger les élèves, aussi la propriété intellectuelle des profs.
- **Diffusion des messages** : Ceci est un outil pour envoyer un message à tous les membres du réseau Ning.

Cliquez sur l'icône.

Ecrivez votre message.

Cliquez sur « Envoyer ».



Ajouter des nouvelles fonctionnalités

- **Cadeaux** : Cette fonctionnalité permet aux membres de s'envoyer les cadeaux. La plupart des cadeaux sont payants.
- **Fonctionnalités** : Ceci détermine les outils du réseau. J'ai choisi les fonctionnalités suivantes : photos, vidéos, événements, blogue, anniversaires, activité, forum, groupes, clavardage. Les fonctionnalités obligatoires sont : Nom d'utilisateur, publicités, « créé par », membres, insignes. Les fonctionnalités que je n'ai pas choisies pour les réseaux Ning du français sont : musique, description, notes, zone de texte, RSS.

Il est dans cet espace qu'on peut changer la mise en page.

- **Ning Apps** : Ces sont les applications supplémentaires que vous pouvez ajouter à votre Ning : des services proposés par d'autres groupes. Ils ralentissent le fonctionnement du réseau.
- **Activité récente** : Ceci vous permet de voir la dernière activité sur le réseau à propos toutes les fonctionnalités. Vous pouvez changer les settings pour que vous ne voyiez que la dernière activité à propos certaines fonctionnalités, le forum par exemple.
- **Flickr** : Flickr est un service qui permet le partage des photos. Il faut créer un compte ; ensuite les photos que vous mettez sur Ning seront ajoutées plus facilement à votre compte Flickr.
- **Twitter** : Twitter est un service de micro-blogging. Il faut créer un compte ; ensuite les statuts que vous postez sur le Ning (« Qu'est-ce que vous amène aujourd'hui ? ») seront ajoutés automatiquement à votre compte Twitter.
- **Facebook** : Facebook est un autre réseau social. Vous pouvez lier les deux réseaux.

Personnalisez-le

- **Apparence** : Ceci vous permet de changer l'apparence du réseau Ning : le thème, les couleurs, le texte, les images, etc.
- **Configuration des fonctionnalités** : Ceci vous permet de gérer le réseau : augmenter ou réduire le contrôle que vous avez sur l'activité des membres.
- **Mettre à jour les informations** : ces sont les informations à propos le réseau : nom du réseau, signature du réseau, description du réseau, langue, heure, etc. Normalement les informations ne vont pas changer, donc il n'est pas nécessaire de les changer.
- **Les questions du profile** : Il s'agit des questions auxquelles vos membres doivent répondre lorsqu'ils rejoignent votre réseau Ning. Il y a plusieurs types de questions : choix multiple, réponse en une ligne, réponse multi-ligne, etc.

- **Forum des discussions** : Cette option traite les forums : le style de discussion, le style de page de forum principale, la création de catégories pour organiser les discussions. Il est très important pour les activités à la base du forum que vous faites avec vos apprenants.
- **Gestion des onglets** : Ceci vous permet de changer les onglets du réseau. Vous pouvez ajouter un onglet pour accéder plus vite à une certaine fonctionnalité.
- **Editeur de langue** : Ici vous pouvez changer la langue du réseau.



Ajouter des services supérieurs

- **Utilisez votre propre domaine**
- **Passez en mode sans publicité**
- **Masquer / Créer des liens**
- **Obtenez d'avantage d'espace et de stockage et de bande passante**
- **Obtenez une assistance supérieure**

Et bien plus encore

- **Analytique**
- **Options avancées**
- **Créer un réseau Ning**



- **Centre d'aide** : Ceci vous aide avec toutes les questions que vous pourriez avoir à propos les réseaux Nings. Il y a même un centre des techniciens pour répondre aux questions que vous envoyez par mail. On y trouve aussi quelques astuces pour la création et maintenance de vos Nings, des idées pour les exploiter, quelques exemples d'autres réseaux Ning, etc.

On y trouve aussi un document PDF qui explique d'une façon globale le fonctionnement des Nings.

- **Ning creators** : Ceci est plutôt pour les créateurs des réseaux Ning. Dans cet espace on trouve des forums où les créateurs discutent certaines issues concernant la création des Nings, etc. Pour ceux qui veulent créer leurs propres Nings cet espace est très utile.

Le Ning, les TICE et les centres des ressources

Normalement, apprendre avec les TICE implique un engagement entre les apprenants sur place et une personne (ou plusieurs) à distance. Ces personnes à distance sont souvent appelés les tuteurs. L'échange entre ces deux parties (les apprenants et les tuteurs) s'effectue par biais d'un ordinateur et une connexion internet grâce aux Technologies de l'Information et de la Communication.

Jusqu'à maintenant, le contexte des TICE au Kenya a été assez différent au contexte décrit. C'est-à-dire, jusqu'à maintenant les apprenants se sont servis des ordinateurs et de la connexion internet pour faire des activités isolées : les exercices grammairaux, visiter quelques sites web. Jusqu'à maintenant les élèves ne sont pas entrés dans la communication avec les tuteurs à distance.

J'espère que le Ning va changer cela ; qu'il y aura de la communication entre tous les membres (apprenants et enseignants) par biais d'un ordinateur et d'une connexion internet. J'espère que grâce au Ning, on aura plus d'interaction, plus d'engagement, plus de participation.

Pour bien profiter des centres, il serait utile de préciser les objectifs des centres des ressources :

Objectifs des centres

- Servir comme complément aux cours scolaires de français
- Permettre les apprenants de travailler en autonomie
- Répandre le réseau français afin de faciliter l'échange des idées
- Promouvoir la langue française
- _____

Objectifs pédagogiques des TICE

Selon le CECR, enseigner une langue, c'est former les acteurs sociaux :

*"La perspective actionnelle ... considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des **tâches** (qui ne sont **pas seulement langagières**) dans des **circonstances et un environnement donnés**, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à **l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.**"*

Mais comment profiter des outils sur le Ning pour les objectifs pédagogiques ? Quelques exemples

Les supports

Les photos

- Se présenter à partir des images

Chaque élève devrait créer un album d'un certain nombre de photos. Les photos présentées devraient présenter l'élève.

Ou on demande aux élèves de créer un album de présentation pour un camarade de classe. Cette option garantira l'interaction entre les élèves.

- Raconter une histoire

Poster une photo sur le forum et demander aux élèves de décrire le contexte de cette photo. Ou leur demander de créer une histoire en utilisant la photo comme point de départ.

Les vidéos

- Ecrire l'histoire d'une bande annonce

Trouver la bande-annonce d'un film et diffuser cette petite vidéo sur un forum. Demander aux élèves de devenir la suite. (Je vais bien ne t'en fais pas ; Ensemble, c'est tout ; Prête-moi ta main, etc.). Choisissez une idée proposée par un élève et demander aux autres élèves si cette fin est possible / plausible / attendue / etc.

- Trouver la différence

Diffuser une vidéo d'un contexte français, par exemple Jamal et Ramzy au restaurant. Demandez aux élèves de noter les différences entre le contexte français et le contexte kenyan. (Par exemple : au café)

- Compréhension

Diffuser une vidéo et ensuite poster quelques questions de compréhension sur un blog. Les élèves devront répondre selon la vidéo. Cette vidéo peut traiter une question pertinente française afin de sensibiliser les apprenants aux issues françaises. (Par exemple : les publicités pour la sensibilisation de la Grippe A)

- Traduire l'oral à l'écrit

Diffuser la vidéo CV de quelqu'un (Thibaut Charron). Demandez aux élèves de rédiger son CV en texte. http://www.youtube.com/watch?v=u-8q2VLKs_4

Les textes

- Trouvez un texte et demandez aux élèves de manipuler ce texte dans leurs propres blogues.

Exemple : l'enseignant publie « Déjeuner » de Jacques Prévert. Il demande aux élèves d'écrire la suite de ce poème. Ou l'enseignant demande aux élèves de rendre le poème plus 'kenyan'.

- L'enseignant publie un texte dans un forum et il demande aux élèves de commenter sur l'article. Ceci marche bien quand c'est une question de débat – souvent trouvée dans les journaux (par exemple, le droit de mettre la voile aux écoles ; l'avortement dans la constitution kenyane, etc.)
- Courtes histoires : poser des questions de compréhension. (Guy de Maupassant, Edgar Allen Poe)

L'enseignant publie une histoire courte sur le Ning et pose des questions de compréhension aux élèves. Ensuite il déclenche un débat sur un forum.

Les sites web

- Les sites web de shopping

Demandez aux élèves de trouver une tenue en ligne pour une occasion spécifique. Les élèves devront vous fournir avec le code d'article pour que vous puissiez voir ce qu'ils ont choisi. (Site web de la Redoute : www.laredoute.fr). Où les élèves envoient le lien de l'article à l'enseignant.

- Demandez aux élèves de trouver les meubles que vous cherchez sur Ikea. (Site web d'Ikea : www.ikea.fr). Il faut vous donner le numéro de référence.
- Demandez aux élève de trouver le prix d'un article spécifique (un roman, un iPod) sur le site web de FNAC. (Site web de Fnac : www.fnac.com) **ATTENTION** : Il n'y a pas de numéros références, il faut envoyer le lien.
- Demandez aux élèves de trouver l'abonnement portable qui leur convient le mieux selon leurs besoins sur le site web de Bouygues. (Site web de Bouygues : www.bouyguetelecom.fr)

Inspirez-vous des tâches faites par les apprenants de FLE

Le Français en Première Ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html> EduFLE : <http://www.edufle.net/>

Le point du FLE : <http://www.lepointdufle.net/>

FLE NET: <http://flenet.rediris.es/>

Des astuces des TICE (quelques sites)

Shopping en ligne

www.promod.fr (vêtements femmes)

www.laredoute.fr (vêtements femmes)

www.kiabi.com (vêtements pour la famille)

www.3suisse.fr (vêtements pour la famille)

www.fnac.com (librairie, informatique, musique, etc.)

www.ikea.fr (pour la maison)

www.paruvenu.fr (petites annonces : immobilier (achat et location), voitures d'occasion, services, animaux, etc.)

Le travail

Chercher un travail www.annoncesemploi.org ; <http://www.travail-emploi.com/> ; <http://www.jobdete.com/>

Créer un CV: www.doyoubuzz.com/fr/ ; <http://www.easy-cv.com/> ; www.youtube.fr

Chercher / Proposer un logement

www.appartager.com

www.collocation.fr

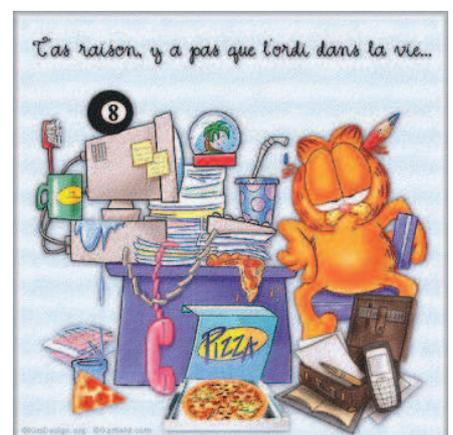
D'autres sites

www.youtube.fr pour les publicités, les bandes-annonces, les clips de sensibilisation (Grippe A), les recettes en live, les actualités, les événements récents (Oscars, Festival de Cannes)

Modifier la taille de vos photos : www.resizeyourimage.com

Moteurs de recherche pour les images : www.google.com (images) ; www.altavista.fr ;

La poésie : Victor Hugo, Jacques Prévert, Baudelaire, Rimbaud



Les textes sympas pour les petits niveaux : <http://www.iletaitunehistoire.com/>

D'autres sites susceptibles à intéresser vos élèves :

<http://www.glamourparis.com/> (site web d'une revue féminine)

<http://www.stars-celebrites.com/> (site web des stars)

<http://fr.news.yahoo.com/> (pour les actualités)

Le cinéma en FLE

Quelques idées des films :

- Kirikou
- Le fabuleux destin d'Amélie Poulain
- Chocolat
- La vie est un long fleuve tranquille
- Auberge Espagnol
- Les Poupées Russes
- Ensemble, c'est tout
- La Haine
- Entre les murs

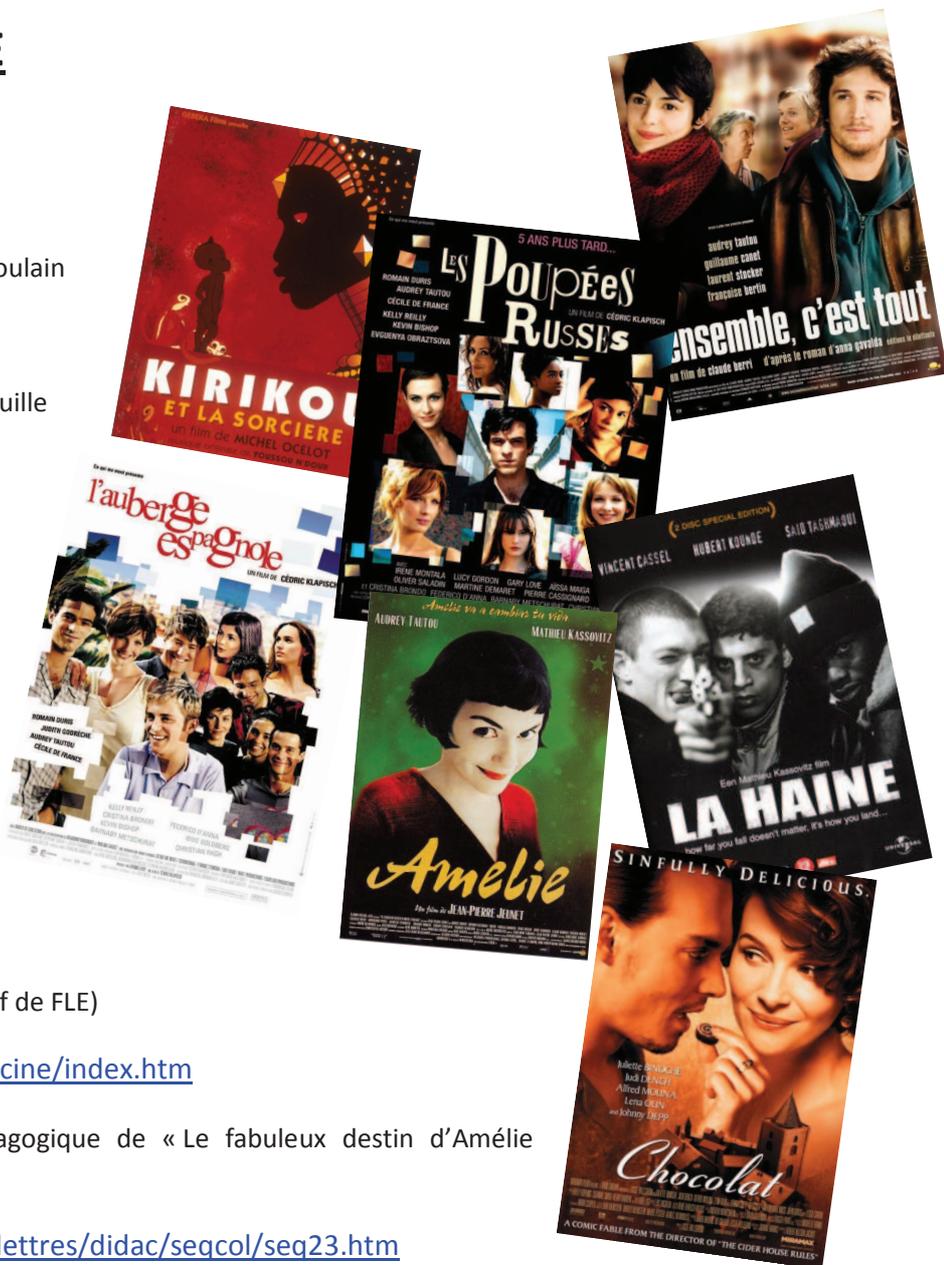
Sites web pour l'exploitation

- Site web de Carmen Vera (prof de FLE)

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/index.htm>

- Site pour l'exploitation pédagogique de « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain »

<http://www.itereva.pf/disciplines/lettres/didac/seqcol/seq23.htm>



Sinon, vous pouvez aussi élaborer vos propres exploitations des films ou des petits clips trouvés sur Youtube.com. Partagez ces séquences pédagogiques avec les autres responsables de centres !

Comment exploiter la vidéo en classe de FLE

Sommaire

1. Quels types de séquences vidéo proposer ?

2. Comment exploiter les divers supports ?

a. Activités pédagogiques variées

- Avant de visionner une séquence
- Pendant le visionnement
- Après un visionnement sans le son
- Après un visionnement avec le son
- Après un visionnement interrompu

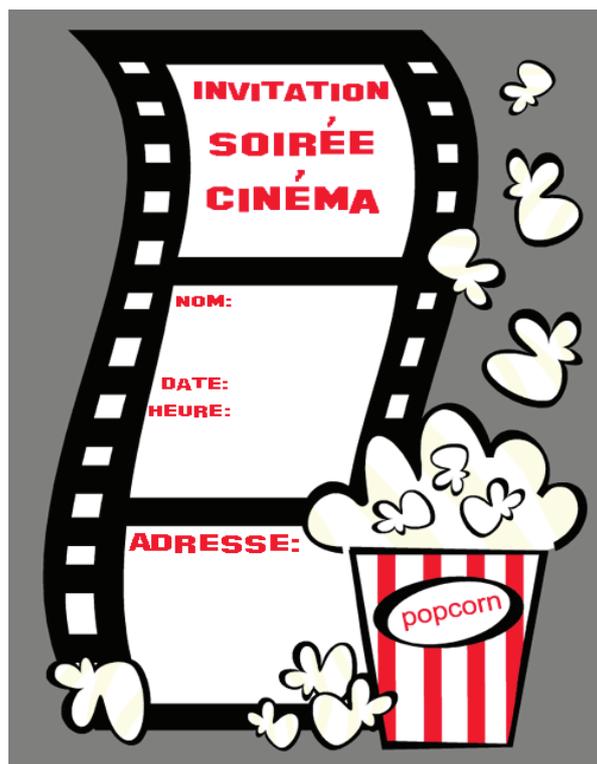
b. Activités pédagogiques sur supports spécifiques

Utiliser une séquence vidéo courte d'information, de fiction ou de jeu (*de 5 à 15 minutes maximum*) en classe de français langue étrangère, c'est faire appel à une gamme de compétences cognitives à disposition des apprenants : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses, etc. Ce document sert donc de support pour analyser, résumer, reformuler, imiter, critiquer, juger, rédiger... pour réfléchir sur le document vidéo comme objet de représentation ou de mise en scène du réel, de la société, du spectateur ; comme support d'un imaginaire de vérité ou de séduction, etc.

Il est ainsi d'abord source d'activités communicatives, à l'oral comme à l'écrit, et ensuite une mine de procédés discursifs à décrypter.

• Quels types de séquences vidéo proposer ?

- Une recette de cuisine
- Un dessin animé
- Un court-métrage
- Une publicité
- Le résumé d'un livre pour enfants
- Un reportage court
- Un fait divers
- Un reportage dans une émission animalière



- L'interview d'un personnage public ou anonyme
- Un clip (chanson)
- Un document muet (Histoire Sans Paroles)
- Un jeu télévisé

2. Comment exploiter les divers supports ?

a. Activités pédagogiques variées

Avant de visionner une séquence :

- Faire un remue-méninges sur le sujet abordé
- Élaborer une liste d'affirmations qui semblent vraies à priori
- Dresser une liste de termes associés au thème de la séquence (réseau lexical)

Pendant le visionnement :

- Relever les indicateurs visuels (lieux, climats, catégories sociales, objets, etc.)
- Identifier certains mots dans le commentaire
- Cocher des affirmations dans une liste (style QCM)
- Souligner dans une liste d'adjectifs ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages
- Compléter la transcription d'un bref passage.
- Dresser une liste des mots entendus
- Reconstituer une séquence du dialogue dont les répliques ont été mélangées

Après un visionnement sans le son :

Créer un commentaire pour accompagner les images

Après un visionnement avec le son :

- Répondre à des questions de compréhension orale et visuelle (de style QCM, vrai / faux, oui / non, réalité / fiction, etc.)
- Faire un sondage autour du thème illustré.
- Remplir un tableau, une carte d'après les renseignements donnés dans l'extrait.
- Donner son opinion sur le sujet abordé dans la séquence et le justifier en argumentant
- Jouer les personnages
- Après un visionnement interrompu
- Imaginer la fin
- Comparer les fins possibles et justifier les différentes versions
- Imaginer le début

b. Activités pédagogiques sur supports spécifiques

Une recette de cuisine

- Commenter des séquences présentées sans le son
- Décomposer le générique et identifier les éléments visuels présents (ingrédients, ustensiles, etc.)
- Élaborer une recette avec les mêmes ingrédients
- Inventer un menu pour intégrer la recette du jour
- Élaborer une recette imaginaire (philtre d'amour, potion magique, etc.)

Un dessin animé

- Travailler la compréhension et cohésion de l'histoire
- Inciter à l'improvisation orale
- Inventer les dialogues (visionnement sans le son)

Un court-métrage

- Imaginer une suite possible (visionnement interrompu)
- Si adapté d'une nouvelle :
 - Reprendre le texte
 - Identifier les personnages sélectionnés
 - S'interroger sur la mise en image des passages
 - S'interroger sur la mise en scène
 - Confronter l'adaptation cinématographique et le texte
 - Identifier ce qui a été mis en évidence, déformé, ajouté, négligé, etc.
 - Reformuler chaque moment clé et mettre en évidence les registres de langue
 - Choisir une nouvelle (texte court), en construire le scénario et le comparer avec sa version filmée (« Mademoiselle Perle » de Guy Maupassant)



Une publicité

- Commenter la relation entre le produit et le contexte de la publicité
- Identifier les comportements / représentations propres à la société française
- Travailler la cohérence et les référents culturels
- Imaginer un autre scénario pour le même produit

Le résumé filmé d'un livre pour enfants (les contes de grenouille sur Youtube : les contes des fées)

- Relever les expressions métaphoriques et les expliquer
- Passer de la langue littéraire à la langue quotidienne

Un reportage court (Coupe du monde 2008 : <http://www.youtube.com/watch?v=LjsWhRf5aYs>)

Visionner sans le son

- Interpréter
- Commenter

Après avoir rétabli le son, discuter les ressemblances et différences avec le commentaire original

- Décrire les objets, les personnes, etc.
- Visionner avec le son, relever le vocabulaire de spécialité
- Nommer les éléments non mentionnés dans le commentaire
- Étude de cas + jeux de rôles

Un fait divers (exemple : <http://www.youtube.com/watch?v=sjg6P72qQe0>)

- Rassembler un grand nombre de quotidiens parus le même jour
- Comparer le choix des titres (presse écrite / presse télévisée)
- Comparer le traitement de l'information (presse écrite / presse télévisée)
- Faire apparaître les présuppositions, sous-entendus, connotations, etc.
- Comparer les commentaires et les jugements
- Comparer le traitement d'une même information sur plusieurs chaînes

Un reportage dans une émission animalière

Visionner sans le son

- Utiliser les images comme déclencheurs d'expression
- Décrire
- Improviser sur les images

Visionner avec le son

- Reformuler après chaque séquence
- Relever le vocabulaire spécifique
- Jeux de rôles en personnifiant les animaux

L'interview d'un personnage public ou anonyme

- Interviews de jeunes
 - Relever les formes argotiques ou branchées
 - Trouver les équivalents en français standard ou français soutenu
- Reprendre l'interview en style indirect



- Noter les techniques de l'interview et les pratiques langagières spécifiques et rituelles
- Identifier les formes non verbales de communication
- Proposer une autre forme d'enquête (autre format que l'interview)
- Élaborer et mener un micro-trottoir

Un clip de chanson

- Visionner sans le son et imaginer le thème de la chanson
- Commenter la relation entre la chanson et son contexte

Un document muet (« Histoire Sans Paroles », extrait de films de Jacques Tati)

- Relever les formes non verbales de communication
- Commenter : verbes de mouvement, verbes pronominaux, etc.
- Identifier les actes de paroles / actes de communication
- Imaginer la voix off qui commente la séquence
- Doubler les voix des personnages

Un jeu télévisé

- Répondre aux questions
- Inventer des questions du même type
- Faire une caricature de ce genre d'émissions

ANNEXE 3

Référentiel de compétences des tuteurs en mode asynchrone (Grenoble) :

A. Compétences socioculturelles et collaboratives

A.1. Compétences socio-affectives

A.1.1. Créer un échange affectif dans un dispositif très formel

A.1.2. Etre proche virtuellement des apprenants

A.1.3. Partager sa vie personnelle avec les apprenants

A.1.4. Personnaliser les réponses ou les corrections

A.1.5. Positiver la production des apprenants

A.1.6. Etre dynamique et motivant

A.1.7. Gérer et faire circuler les signes de la présence à distance

A.2. Compétences collaboratives

A.2.1. Travailler et échanger en binômes

A.2.2. Collaborer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche

A.2.3. Coopérer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche

A.2.4. Partager ses compétences techniques avec son binôme

A.2.5. Remplacer son partenaire s'il est absent auprès de ses apprenants

A.3. Compétences interculturelles

A.3.1. Respecter la culture d'apprentissage des apprenants

- A.3.2. Effectuer un échange interculturel avec les apprenants
- A.3.3. Respecter la mentalité du pays et éviter les conflits culturels
- A.3.4. Enrichir la communication à distance avec du contenu culturel

B. Compétences pédagogiques et disciplinaires

B.1. Compétences de planification pédagogique

- B.1.1. Concevoir un scénario pédagogique
- B.1.2. Identifier le temps nécessaire pour concevoir une tâche
- B.1.3. Respecter la progression didactique du partenaire
- B.1.4. Expliciter et préciser plus finement les consignes de la tâche
- B.1.5. Personnaliser la tâche
- B.1.6. Adapter son travail aux remarques de l'enseignant partenaire étranger
- B.1.7. Mettre à profit les conseils du formateur des formateurs sur place
- B.1.8. Mettre des contraintes temporelles pour le retour du travail

B.2. Compétences de gestion des interactions avec les apprenants

- B.2.1. Tenir compte des attentes des apprenants
- B.2.2. Corriger les productions écrites et orales en asynchrone
- B.2.3. Développer des mécanismes de correction afin de la rentabiliser

B.3. Compétences de gestion du temps

- 8.3.1. Gérer son propre temps entre la phase de conception et de suivi

8.3.2. Gérer le temps des apprenantes en adaptant les tâches à leur temps de travail

B.4. Compétences Disciplinaires (linguistique ou langagière)

8.4.1. Identifier le niveau linguistique des apprenants

C. Compétences techniques

C.1. Compétences d'utilisation des T IC

C.1.1.S 'adapter aux contraintes techniques

C.1.2. Maitriser une plateforme de formation Moodle (outil forum, chat et suivi)

C.1.3.Gérer les données sur une plateforme de formation

C.1.4. Alléger la taille des fichiers

C.1.5. Savoir créer un fichier MP3 avec le logiciel Audacity

C.1.6. Intégrer du son dans un document texte

C.1.7. Concevoir et monter un vidéo pédagogique

C.1.8. Savoir créer un blog

C.2. Compétences sémio-pédagogiques

C.2.1. Avoir une représentation globale des fonctionnalités des différents outils

C.2.2. Utiliser les fichiers sonores pour la compréhension orale

C.2.3. Utiliser un logiciel de traitement du son pour corriger la production oral

C.2.4. Repérer des ressources exploitables sur internet

C.2.5. Accompagner les apprenants vers des sites internet

D. Compétences de réflexion et de formation de soi

D.1. Acquérir des savoirs universitaires

D.1.1. Acquérir des savoirs sur la FOAD, les fonctions du tuteur en ligne, sur le scénario pédagogique en ligne et sur les difficultés de la communication asynchrone

D.1.2. Comprendre les transformations induites par l'usage des TIC dans la formation de langues en ligne

D.2. Acquérir des savoirs spécifiques au projet

D.2.1. Connaître le projet et sa pédagogie

D.2.2. Distinguer les différences entre le présentiel et la distance

D.2.3. Echanger à distance avec des vrais apprenants

D.2.4. Etre capable de réaliser un projet similaire

D.3. Développer un esprit de réflexion et de critique

D.3.1. Etre responsable

D.3.2. Etre confiant en soi même et avoir l'estime de soi

D.3.3. Dépasser ses craintes et ses aprioris

D.3.4 Auto-évaluer son travail aux niveaux micro, méso et macro



Déclaration anti-plagiat

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.