



HAL
open science

La rédaction de cours : création d'une formation à distance en Inde

Isaura Buisson-Buellet

► To cite this version:

Isaura Buisson-Buellet. La rédaction de cours : création d'une formation à distance en Inde. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00734837

HAL Id: dumas-00734837

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00734837>

Submitted on 24 Sep 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.



*La rédaction de cours :
Création d'une formation à distance en Inde*

Isaura Buisson-Buellet
N° étudiant : 20430545

Sous la direction de Cristelle CAVALLA

Mémoire de Master 2 professionnel
Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2011-2012

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Réaliser un mémoire est à la fois un défi, une réflexion parfois durement menée, mais aussi un accomplissement personnel. A l'aube de mon troisième mémoire, je reconnais encore le bénéfice du soutien de plusieurs personnes qui ont su poser une pierre sur cet édifice, et qui parfois sans le savoir, ont contribué à l'achèvement de ce travail. C'est pourquoi je tiens à remercier :

Cristelle Cavalla, qui a su mettre tellement de présence dans ce parcours à distance depuis qu'elle a accepté de diriger ce mémoire. Les pistes de réflexion qu'elle a su me donner dès la définition de mon stage, ainsi que ses encouragements, m'ont amenée à faire mien de son optimisme ;

Les enseignants et tuteurs qui ont soutenu notre formation à distance et qui ont réussi à susciter notre motivation par leurs cours, activités, messages que nous avons souvent découverts avec beaucoup de plaisir ;

Les acteurs de l'Ambassade de France en Inde et d'IGNOU qui ont rendu possible la réalisation de mon stage dans un pays qui ne cesse de m'émerveiller ;

Les étudiants de Bénarès qui ont accepté de passer tout un weekend à lire mes cours et qui ont rendu ce moment agréable de par nos échanges, les délicieux chais et les samossas qui accompagnaient nos pauses ;

Mes proches et amis - virtuels, en France, en Inde ou à un autre bout du monde - qui ont participé activement à la réalisation de ce travail, en partageant mes interrogations au cours de mon stage, en acceptant la casquette de relecteurs, et croyant en ma réussite.



Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DÉCLARATION

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.

NOM : Buisson-Buellet

PRENOM : Isaura

DATE : 2 septembre 2012

Table des matières

<i>Remerciements</i>	2
Table des matières.....	4
Liste des tableaux et figures.....	6
Introduction.....	7
Partie 1 : Présentation du contexte et des missions de stage.....	11
1.1. Programme de tuteurs français en Inde de l’Ambassade de France	12
1.2. Indira Gandhi National Open University	14
Un partenariat entre IGNOU et l’université Stendhal Grenoble 3 : Enseignement du français à IGNOU	15
1.3. La commande initiale.....	16
1.3.1. Rédiger des cours pour la mise en place du Master of Art in French à distance.....	16
1.3.2. Le cours de Méthodologie d’enseignement / apprentissage du FLE.....	18
1.3.3. Pertinence de la commande	19
1.4. Besoins et limites	21
1.4.1. Les besoins institutionnels.....	21
1.4.2. Les besoins des apprenants.....	22
1.5. Le français en Inde.....	24
1.5.1. La politique de multilinguisme de l’Inde	24
1.5.2. L’enseignement du FLE en Inde	25
Partie 2 : Problématique et méthodologie du recueil de données	27
2.1. Réflexion préalable à l’analyse.....	28
2.2. Recueil de données	32
2.2.1. En amont du projet	33

2.2.2. En aval du projet : les retours d'étudiants en Master de français en présentiel.....	34
2.2.2.1. Profil des étudiants de Bénarès.....	34
2.2.2.2. Méthodologie du recueil de données.....	35
2.3. Problématique et hypothèses.....	39
Partie 3 : Le développement de formations à distance	41
3.1. Méthodologie de l'analyse adoptée et recherche ingénierique.....	44
3.1.1. Analyse comparative	44
3.1.2. Références théoriques et analyse : les étapes de la conception de cours.....	46
3.2. Étude du développement d'une formation à distance	48
3.2.1. Analyse et enquête préalable : l'étude de faisabilité	48
3.2.2. Conception.....	49
3.2.2.1. Identification des contenus de la formation	49
3.2.2.2. Élaboration des contenus et niveau de formation.....	53
3.2.2.3. La structure des cours.....	55
3.2.2.4. Production des cours et gestion des ressources	61
3.2.2.5. Diffusion : des livrets imprimés	65
Partie 4 : Bilan	70
4.1. Le niveau de langue	71
4.2. Guider et motiver l'apprenant.....	72
4.3. Théories dispensées en France et contexte indien	75
Conclusion	78
Bibliographie.....	83
Annexes.....	85

Liste des tableaux et figures

Tableaux

Tableau 1 : Syllabus du M.A. in French	17
Tableau 2 : Titres des quatre photocopiés du cours de Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE	19
Tableau 3 : Recueil de données envisagé	32
Tableau 4 : Nombre d'années d'apprentissage du français des étudiants de Bénarès	35
Tableau 5 : Comparaison des descriptifs des dispositifs de formation de français du CNED et d'IGNOU	45
Tableau 6 : Structure des photocopiés à IGNOU.....	56
Tableau 7 : Avantages et inconvénients de l'imprimé en FAD.....	67

Figures

Figure 1 : Hiérarchie des cours à IGNOU et terminologie.....	18
Figure 2 : Carte des grands groupes linguistiques de l'Inde.....	24
Figure 3 : Répartition des unités aux étudiants selon leur niveau d'études.....	37
Figure 4 : Phases de développement d'une formation à distance.....	46

Introduction

Au cours de mon Master de Didactique du Français Langue Maternelle, pendant lequel je m'intéressais particulièrement à la production écrite des 15-18 ans, je m'étais orientée vers les approches de la Didactique du Français Langue Étrangère (FLE) dans l'idée de valoriser l'orientation « communicationnelle ». Je me suis ainsi rendue compte de la complémentarité de ces deux disciplines, complémentarité que j'ai souhaité explorer en intégrant un Master professionnel de FLE. J'ai effectué la deuxième année à distance afin de réaliser en parallèle un stage à Indira Gandhi National Open University (IGNOU), université de New Delhi réputée pour les cours à distance qu'elle développe. L'enseignement / apprentissage à distance était donc au cœur de mes études et de mes missions de stage. Entre sujet-formateur et sujet-formé, j'ai souhaité consacrer un mémoire à ce type de formations pour mieux en comprendre la diversité, les enjeux, pour interroger la littérature à ce sujet et développer de nouvelles connaissances.

J'ai intégré l'université IGNOU entre août 2011 et avril 2012 pour réaliser un stage encadré par le Ministère des Affaires Étrangères et Européennes. Géré par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Inde, ce stage est proposé via un programme de tuteurs de langue française. Il s'agit de permettre à des natifs de découvrir et participer à l'enseignement supérieur en Inde pour une durée de neuf mois.

Entre septembre et février, ma mission au sein d'IGNOU consistait à participer à la rédaction des cours de Master of Arts (M.A.) in French (Master de français), à distance, que cette université souhaite mettre en place. Cette formation s'adresse particulièrement aux étudiants qui se destinent à être enseignants au niveau primaire, secondaire ou universitaire. Durant ces 5 mois, j'ai pris en charge une partie du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère* qui fait partie intégrante de la formation de M.A. in French. Je me suis particulièrement attelée à rédiger le polycopié intitulé *Didactique des langues étrangères*. L'objectif du cours est de les aider à comprendre l'évolution de la didactique du FLE à travers des aspects théoriques, tout en ménageant leur apprentissage en ponctuant le cours d'activités de réflexions et de synthèses.

En tant que première expérience de rédaction, il est pour moi intéressant de prendre du recul sur ce stage. De fait, je souhaite, à travers ce mémoire, interroger le processus d'élaboration de cours pour la formation à distance. Bourdet et Leroux relèvent « trois phases dans la vie d'un dispositif de formation, celle de la conception/développement (phase ingénierique), celle de sa mise en œuvre (observation et analyse des usages) et celle de son évaluation (identification des points-clés, propositions de remédiation, réingénierie) » (2009, p. 15).

Le sujet de ce mémoire traite de la première phase décrite par ces auteurs : la conception de cours à distance. Il relève donc particulièrement de l'ingénierie pédagogique et prend place dans le champ du FLE, domaine du polycopié que j'ai rédigé.

Par ailleurs, je constate que peu de littérature existe en France au sujet de la rédaction de cours dans le cadre de formations à distance. Ce mémoire a donc pour ambition d'apporter sa pierre à l'ouvrage en faisant part de travaux déjà diffusés tout en apportant un autre angle de réflexion.

Afin de comprendre la situation dans laquelle ce mémoire a trouvé ses sources, une première partie présentera le contexte et les missions du stage réalisé. Il s'agira de définir le programme de tuteurs de l'Ambassade de France en Inde, la place de l'enseignement du français dans ce pays, ainsi que la commande initiale et le fonctionnement de l'université IGNOU. Ce sera également l'occasion de présenter plus particulièrement le M.A. in French ainsi que le cours pour lequel j'ai rédigé un polycopié.

Une seconde partie s'attachera à révéler les étapes de ma réflexion autour de la méthodologie de rédaction de cours, qui a été amenée à évoluer au vu du recueil de données que j'ai pu effectuer, pour aboutir à la problématique traitée à travers ce mémoire.

La troisième partie, plus centrale, consistera en une analyse ingénierique portant sur la conception de cours. En s'appuyant sur les théories qui régissent la mise en place de formations de formateurs à distance dispensées en France, l'objectif de cette analyse sera de mettre en évidence les étapes du travail de conception de formations à distance, et grâce à celles-ci, de mesurer les points forts et les points faibles de la mise en place du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE* qu'IGNOU souhaite mettre en place.

Finale­ment, une qua­trième partie sera l’oc­ca­sion de par­ta­ger une ré­flexion plus per­son­nelle en in­ter­ro­geant les con­clu­sions de la partie pré­cé­dente. Au cours de ce bilan, je re­vien­drai alors sur les points qui m’ont sem­blé les plus im­por­tants en es­sayant de les ex­pli­quer, de trou­ver des so­lu­tions aux pro­blèmes que j’ai sou­levés, à les in­ter­ro­ger d’un point de vue cul­turel. Si les au­teurs s’in­té­ressant à la con­cep­tion de for­ma­tions à dis­tance éta­blis­sent des théo­ries sur les cours dis­pensés en France, tout n’est peut-être pas adap­table à d’autres pays, d’autres so­ciétés telles que l’In­de. Je poursuis ain­si mon ex­plo­ration de la com­plé­men­ta­rité pos­sible entre la Di­dac­tique du fran­çais lan­gue ma­ter­nelle et la Di­dac­tique du FLE.

Partie 1 : Présentation du contexte et des missions de stage

1.1. Programme de tuteurs français en Inde de l'Ambassade de France

Afin de soutenir l'intérêt des étudiants indiens à rejoindre les établissements supérieurs français, et ainsi dans le cadre de la coopération interuniversitaire entre l'Inde et la France, le Secteur Linguistique et Éducatif de l'Ambassade de France en Inde propose un programme de tuteurs de langue française. Chaque année, et ce depuis maintenant 13 ans, 25 étudiants en moyenne sont sélectionnés pour promouvoir et enseigner le français pendant neuf mois dans des établissements d'enseignement supérieur indiens : universités, instituts scientifiques ou technologiques. J'ai effectué entre août 2011 et avril 2012 le stage requis pour le Master 2 professionnel de Français Langue Étrangère (FLE) en intégrant ce programme de tuteurs français au sein de l'université de Delhi Indira Gandhi National Open University (IGNOU).

Une convention entre le stagiaire, l'Ambassade de France en Inde et l'université à laquelle le stagiaire est rattaché scelle le contrat du stagiaire : tout tuteur doit être étudiant, et posséder au minimum un Master 1 (dans différentes disciplines, notamment le FLE bien sûr, mais aussi les lettres, les sciences de l'éducation, etc.). Cette convention définit les attentes de l'Ambassade de France quant aux missions que doit effectuer le stagiaire. Ces missions s'articulent autour de trois axes :

- Dispenser au moins 12 heures de cours de français hebdomadaires,
- S'informer, soutenir et participer aux actions de promotion du français engagées par Campus-France¹,
- Inviter les étudiants indiens à participer aux événements culturels des Alliances Françaises.

Plusieurs types de postes sont alors proposés : certains tuteurs doivent délivrer un enseignement de FLE général à différents niveaux (licence ou master), d'autres donnent également des cours de civilisation ou de littérature française (notamment pour les apprenants en master), et un poste se détache des autres puisque le stagiaire n'a pas de classe mais participe à la mise en place de cours de français à distance. Ce dernier poste est celui que j'ai obtenu cette année, à l'université d'Indira Gandhi National Open University. Il est donc inutile ici

¹ Campus France est une « Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale ». Pour plus d'informations, il est possible de consulter leur site internet : <http://www.campusfrance.org/fr/>

d'approfondir les trois axes mentionnés dans l'appel d'offre de l'Ambassade de France puisque ce stage ne permet pas de remplir les missions proposées quant aux contacts avec les étudiants indiens. Pourtant, le poste d'IGNOU s'accorde parfaitement avec les attentes de promotion et de diffusion de la langue française souhaitées par l'Ambassade de France : en proposant des cours à distance, l'université peut toucher un large public, à une échelle nationale et internationale puisqu'IGNOU a des antennes dans d'autres pays.

Par ailleurs, notons que les attachés pour la coopération linguistique et éducative ou pour la coopération en langue française du Service de Coopération et d'Action Culturelle de New Delhi occupent une place hiérarchique certaine dans le cadre du stage. Actifs dans la promotion du français en Inde, ils entretiennent des relations professionnelles autour du français avec les Alliances Françaises et les établissements enseignant le français (des lycées aux établissements d'études supérieures), ainsi qu'avec différents partenaires : Campus France, associations de professeurs de français², etc. Le programme de tuteurs en Inde ne doit donc pas faire d'ombre à ces institutions mais plutôt venir les soutenir : par exemple, un tuteur ne doit pas faire de concurrence à une Alliance Française. Au contact de ces différentes institutions, les acteurs du programme de tuteurs de l'Ambassade de France en Inde comprennent davantage les demandes de ces établissements et participent à l'évolution du français dans leurs structures. Ainsi, ils s'occupent du recrutement des tuteurs en Inde, et du bon déroulement du stage de chaque tuteur dont ils s'assurent via le rapport mensuel que chaque stagiaire doit envoyer. De plus, le stagiaire doit transmettre à l'Ambassade de France un rapport de mi-parcours pour faire le point sur ce qui a déjà été mis en place, les objectifs à atteindre avant la fin du stage, mais aussi la viabilité du stage : est-ce pertinent de poursuivre le partenariat avec tel ou tel établissement ? On comprend donc que les interlocuteurs de l'Ambassade de France ont un poids dans le déroulement du stage, et ainsi sur le responsable du tuteur français de l'université à laquelle il est rattaché.

² Par exemple Indian Association of Teachers of French (<http://www.iatf-inde.com>) ; ou Association of Indian Teachers of French (<http://www.aitf.in>).

1.2. Indira Gandhi National Open University

Créée en 1985, IGNOU est une université réputée pour ses cours à distance et se décrit comme « a world leader in distance education »³ via les systèmes de e-learning et open-learning, ces derniers étant des cours délivrés gratuitement sur internet. De ce fait, IGNOU obtient la mention de plus grande université du monde avec plus de 3,5 millions d'étudiants. Sa présence est certes nationale, mais également internationale : elle intervient dans 36 pays, où les institutions bénéficient parfois de droits pour reprendre les cours proposés par IGNOU. Cette université revêt ainsi la définition anglaise de l'*open university* rappelée par Poteaux : « Le qualificatif « ouvert » en matière d'éducation évoque inmanquablement l'*Open University* anglaise, puissant instrument de formation continue [...]. Pour ses concepteurs, ouverte signifiait ouverte à tous publics, ouverte sur tout » (Poteaux, 2007, p. 79).

Afin de soutenir l'enseignement à distance, IGNOU a recours à différents médias : notons la chaîne de télévision Gyan Darshan et la radio Gyanvani⁴ sur lesquelles il est également prévu de diffuser des programmes autour du français. Par ailleurs, IGNOU montre un fort intérêt social : par exemple, elle permet aux détenus de ne pas payer les droits universitaires pour suivre leurs formations.

Actuellement IGNOU est divisée en 21 départements, délivrant 338 formations, soient 3 500 cours. Les tuteurs de français rejoignent le département de langues étrangères (School Of Foreign Languages (SOFL)), créé en 2007, dont le directeur est le Professeur Chaudhry. Au sein de ce département, le Professeur Sushant Kumar Mishra, enseignant-chercheur en linguistique, est en charge des projets autour de l'enseignement du français, qui doivent être validés par le directeur du département. Pour la deuxième année, il assume également le rôle de responsable du tuteur de français qu'accueille IGNOU. Ainsi, le Professeur Mishra est le premier contact du stagiaire après l'Ambassade de France en Inde. Il choisit et explique la mission du stagiaire, s'assure qu'il ait le matériel nécessaire pour travailler, et répond aux questions pour préciser les

³ « un leader mondial en éducation à distance », traduction personnelle. Il est possible de consulter une présentation de l'université IGNOU en suivant ce lien : <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2>

⁴ Pour en savoir plus sur les programmes de télévision et de radio à IGNOU : <http://www.ignouonline.ac.in/broadcast/>

missions. Bien qu'il soit le responsable de stage, il encourage vivement le tuteur à travailler avec Deepanwita Srivatsava, qui est professeure adjointe en ce qui concerne les formations de français à IGNOU.

Un partenariat entre IGNOU et l'université Stendhal Grenoble 3 : Enseignement du français à IGNOU⁵

Le 6 décembre 2010, une convention (appelée Memorandum of Understanding (MoU)) a été signée entre les présidents des universités IGNOU et Stendhal-Grenoble3, ainsi qu'avec l'Ambassade de France en Inde représentée par l'Attaché de Coopération Éducative. L'objet de cette convention est de développer du matériel pédagogique pour des cours à distance d'enseignement du FLE, et ce, à trois niveaux :

- Bachelor of Education (B.Ed.) in French : le Bachelor correspond à la licence dans notre système. Le diplôme du B.Ed. est obligatoire pour enseigner dans les écoles primaires, bien que tous les professeurs ne l'aient pas (ils n'ont alors pas les mêmes avantages ni le même statut que les enseignants diplômés) ;
- Certificat d'Enseignement du FLE (CEFLE) : il s'obtient à la fin du premier semestre du Diplôme d'Enseignement du FLE et vise particulièrement à donner des connaissances sur l'enseignement primaire et secondaire ;
- Diplôme d'Enseignement du FLE (DEFLE) : ce diplôme, qui s'obtient en 1 an et correspondrait au master 1 de notre système, propose une spécialisation le deuxième semestre autour de l'enseignement du FLE à l'université.

Depuis la signature de la convention MoU, le B.Ed. in French a largement avancé, les trois partenaires souhaitant proposer cette formation aux étudiants dès 2012.

⁵Informations disponibles sur le site internet d'IGNOU : <http://www.ignou.ac.in/ignou/bulletinboard/news/latest/detail/123>. Un communiqué est aussi paru sur le site internet de Stendhal : http://www.grenoble-univ.fr/jsp/fiche_actualite.jsp?CODE=1294998126094&LANGUE=0

1.3. La commande initiale

IGNOU accorde une priorité à la diffusion des enseignements et est ainsi reconnue pour les cours à distance qu'elle délivre. Le département de langues étrangères, que j'ai intégré pour mon stage, propose déjà diverses formations de langues, par exemple pour apprendre le perse, le japonais, le chinois, l'allemand, etc.

Actuellement, IGNOU réfléchit particulièrement à la mise en place de plusieurs formations de français, du B.A. (Bachelor of Arts, équivalent de la licence) jusqu'au M.A. (Master of Arts), et souhaite même créer de nouvelles certifications dans leur université telles que le CEFLE et le DEFLE évoqués précédemment. L'objectif de mon stage était donc de faire avancer la réflexion, puis la rédaction du matériel pédagogique qui servira de support à ces formations. Ces cours seront divisés en photocopiés qui prendront la forme de livrets et qui ne seront diffusés aux étudiants indiens que dans ce format.

1.3.1. Rédiger des cours pour la mise en place du Master of Art in French à distance

Du fait des différentes formations qu'IGNOU souhaite mettre en place, leur commande a été difficile à préciser. Elle a ainsi connu plusieurs changements, pour aboutir au mois de septembre au projet suivant : participer à la rédaction des cours du M.A. in French. Ce master de français se déroulera sur deux ans, soient 4 semestres. L'objectif principal du M.A. in French est de donner des bagages aux étudiants qui se destinent à enseigner le français, au niveau primaire, secondaire ou dans des établissements d'études supérieures. Un deuxième objectif plus général est visé : donner des bases solides en français, ainsi que dans les domaines de la littérature et de l'histoire française, de la traduction, de la communication et de l'enseignement du FLE, pour les étudiants souhaitant utiliser cette langue dans un domaine professionnel autre que l'enseignement, par exemple tourisme, commerce, télécommunication, etc.

En ce qui concerne l'organisation de cette formation, le M.A. in French a été pensé par un comité composé de la plupart des participants à la rédaction des cours. Ces derniers se sont réunis fin août 2009. Ils ont essayé d'envisager un planning et de préciser le déroulement du travail de rédaction des cours (Annexe 1 : Plan des unités du cours de Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE : I).

De manière générale, un cours est pris en charge par un seul professeur pour faciliter la répartition du travail. Le comité a également défini ses attentes en termes de cours traités en élaborant le programme du M.A. in French (appelé syllabus) :

Tableau 1 : Syllabus du M.A. in French

Semestre 1	Semestre 2
Cours 1 - Compétences communicatives	Cours 1 - Techniques de communication
Cours 2 - Culture et civilisation de la France	Cours 2 - Société française contemporaine
Cours 3 - Initiation à la traduction	Cours 3 - Traduction : théorie et pratique
Cours 4 - Littérature I : Introduction à la littérature française	Cours 4 - Littérature II : Poésie
Semestre 3	Semestre 4
Cours 1 - Linguistique	Cours 1 - Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE
Cours 2 - Histoire de France	Cours 2 - Francophonie
Cours 3 - Techniques de traduction	Cours 3 - Traduction littéraire et terminologie spécialisée de la traduction
Cours 4 - Littérature III : Théâtre	Cours 4 - Littérature IV : Romans de la littérature française

Le format des cours de ce M.A. respecte celui de tous ceux créés par IGNOU : un cours réunit 4 photocopiés de 4 unités représentant 15 à 20 pages (soient entre 4000 et 5000 mots). Chaque photocopié correspond à 1 crédit et à 30 heures de travail. Voici ci-après un exemple pour éclaircir la terminologie utilisée pour la hiérarchie interne des photocopiés des cours. Cet exemple correspond au plan du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE* :

Figure 1 : Hiérarchie des cours à IGNOU et terminologie

COURS de <i>Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE</i>
POLYCOPIÉ 1 : <i>Didactique des langues étrangères</i>
UNITÉ 1 : <i>Introduction à la Didactique des langues étrangères et au FLE</i>
UNITÉ 2 : <i>Les classes de langues</i>
UNITÉ 3 : <i>FLE, FOS, FLS et importance du FLE dans le contexte indien</i>
UNITÉ 4 : <i>Mots clés</i>
POLYCOPIÉ 2 : <i>Des méthodes aux approches didactiques</i>
Etc.

1.3.2. Le cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE*

En ce qui me concerne, je devais me concentrer, à hauteur d'une vingtaine d'heures de travail par semaine, sur un cours de ce M.A., intitulé *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE)*. Selon le syllabus, ce cours s'intègre dans le quatrième semestre de ce master, soit à la fin de la formation.

Détaillons à présent le contenu de ce cours. Le comité d'auteurs⁶, a défini les titres des douze unités du cours lors de leur réunion fin aout 2009 (Annexe 1 : Plan des unités du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE : I*). Il s'agissait a priori de faire un premier polycopié afin d'introduire les notions de Didactique des langues étrangères et les concepts centraux qu'elle recouvre, pour arriver progressivement à présenter les différentes branches du FLE. Un deuxième polycopié fera l'objet d'un historique des méthodologies qui ont été utilisées en FLE, de la méthodologie grammaire-traduction à la méthodologie audio-visuelle. Le troisième polycopié détaillera l'approche communicative. Le quatrième et dernier polycopié présentera l'approche actionnelle, en s'appuyant sur le CECRL (Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, 2000), ainsi que les moyens et outils actuels utilisés pour l'enseignement du FLE.

⁶ Ce comité réunit quatorze enseignants indiens de différentes universités, notamment à IGNOU et Delhi University. Leurs noms sont précisés dans l'Annexe 3 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in French en aout 2009 : VI

Le tableau ci-dessous présente les titres des quatre polycopiés du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère* :

Tableau 2 : Titres des quatre polycopiés du cours de Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE

Polycopié 1	La didactique des langues étrangères
Polycopié 2	Des méthodes aux approches didactiques
Polycopié 3	L'approche communicative
Polycopié 4	Approches actuelles de l'enseignement / apprentissage du FLE

1.3.3. Pertinence de la commande

Mettre en place un M.A. in French est important en Inde, notamment pour accorder un statut, et donc un salaire, une reconnaissance et une possibilité d'évolution de carrière aux enseignants de français. Tous n'ont pas ce diplôme, et pourtant ils enseignent. Rejoindre une formation à distance leur permet de ne pas interrompre leur travail tout en étudiant, en acquérant de nouvelles connaissances pour avancer la réflexion de leur pratique. Cette certification a donc un premier objectif social. En outre, l'association des enseignants indiens de français (Association of Indian Teachers of French - AITF) précise sur son site internet :

Vu la taille du pays, l'enseignant de français n'a pas la possibilité de confronter ses connaissances et ses pratiques avec ses homologues sur le plan national. A cela s'ajoute la suppression des bourses qui l'empêche d'être à la page en matière de la didactique du FLE en visitant la France. (Association of Indian Teachers of French, 2011)

Proposer une formation à distance pourrait être une solution accommodante dans ce contexte, qui se rapproche d'une des spécificités de la formation à distance mise en évidence par le CNED et bien intégrée par les acteurs d'IGNOU :

Outre qu'ils sont, le plus souvent, isolés et très dispersés, les étudiants auxquels s'adresse ce cursus sont des adultes, ayant pour la plupart, une activité professionnelle à plein temps, donc une disponibilité réduite. En outre, dans la grande majorité des cas, ils ne peuvent s'appuyer sur des centres de ressources suffisamment riches à proximité. (CNED, 2010-2011a, p. 2)

Il y a aussi un enjeu « politique » pour IGNOU : être la première université à proposer cette formation à distance, et ainsi toucher un large public. Un des objectifs de rédaction est alors de proposer des cours suffisamment larges pour qu'ils répondent aux attentes professionnelles hétérogènes des apprenants. À la suite de cette formation, les étudiants souhaitent généralement passer des concours gouvernementaux, tels que ceux proposés par l'Union Public Service Commission⁷. Cela leur permettrait d'attester de leurs connaissances en français, et ainsi obtenir un travail dont le statut serait davantage reconnu.

Par ailleurs, il s'agit de bien s'accorder avec les auteurs des différents cours, et le cas échéant, d'anticiper le contenu des autres cours du M.A. in French. Il faut en effet éviter les redondances d'un cours à l'autre (il peut par exemple y avoir des interférences entre le cours de linguistique prévu au troisième semestre et celui de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du Français Langue Étrangère* du quatrième semestre), ou les maîtriser, par exemple en mentionnant des renvois aux autres unités.

Il faut prendre en compte la spécificité à distance de ces cours, et donc envisager le cadre et les conditions dans lesquels ils seront lus par les étudiants. Par exemple, les étudiants passent beaucoup de temps dans les transports en commun, et en profitent pour lire leurs cours (ce qui doit avoir un impact sur le format des cours : on peut imaginer des sous-parties courtes, des espaces pour réaliser les activités, etc.).

Finalement, pour mieux comprendre et surtout répondre aux objectifs tant institutionnels que ceux des apprenants, il faut notamment être familiarisé avec le contexte indien, leur politique linguistique, leur système universitaire, les objectifs professionnels des étudiants, la façon dont ils se saisissent des cours à distance.

⁷ Exemple d'examens disponibles à l'adresse suivante : <http://www.respaper.com/upsc/#s262>

1.4. Besoins et limites

Prendre en compte les besoins tant institutionnels que pédagogiques semble nécessaire pour mener à bien la rédaction de cours. En effet, IGNOU a des attentes précises, notamment en termes de temps mais aussi de format. Par ailleurs, les cours s'adressent à des étudiants dont les attentes sont hétérogènes, de par leur niveau en français et leurs objectifs de carrière professionnelle entre autres.

1.4.1. Les besoins institutionnels

a) Attentes temporelles : Les attentes d'IGNOU semblent prioritairement s'articuler autour d'un mot : efficacité. C'est-à-dire que mes collègues et responsables attendaient un produit de qualité en peu de temps. L'idéal pour l'équipe d'IGNOU aurait été de rédiger trois photocopiés, soient douze unités en un peu moins de huit mois. Néanmoins, nous avons dans un premier temps envisagé la rédaction de quatre unités en quatre mois, soit un photocopié, pour ensuite faire le point sur mes missions de stage. J'avais envisagé un calendrier en conséquence (Annexe 2 : Calendrier initial du projet de stage : V).

b) Attentes de format : Tous les cours d'IGNOU sont construits selon le même modèle afin de répondre aux attentes gouvernementales : accorder des crédits à un cours doit correspondre à un nombre d'heures précis par exemple, à un nombre de mots ou de pages, etc. Ainsi, un photocopié du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE* devra comprendre quatre unités d'une vingtaine de pages chacune pour l'obtention d'un crédit.

Attentes de contenus : IGNOU attend beaucoup du bagage théorique accumulé par les tuteurs-stagiaires au cours de leurs études en FLE. Au-delà de l'intitulé des unités (Annexe 1 : Plan des unités du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE* : I), les contenus ne sont donc pas davantage précisés, ces choix étant laissés à la charge du tuteur.

Afin de mieux cerner les attentes d'IGNOU en termes de formations à distance, on peut également interroger les « quatre perspectives principales dans le traitement actuel de la distance en formation » présentées par Mohib (2007, p. 40) en s'appuyant sur les propos de Bernard (1999, p. 20) : les perspectives pédagogique, économique, sociale, et socio-culturelle. Mohib explique ainsi que « le traitement de la distance en formation est une autre façon de réduire les

couts » (Mohib, 2007, p. 40). En dehors de cette perspective économique qui est sûrement considérée par IGNOU, la perspective sociale semble être celle qui fasse le plus écho à IGNOU : « faire face au nombre d'individus à former » (ibid.). On peut alors être étonné de ne pas retrouver la perspective socio-culturelle : « primauté donnée à la formation individualisée à distance ou à se former soi même (à distance et en présentiel) en relation à l'autre et dans une visée communautaire de création de liens » (ibid.). Nous verrons que créer des interactions ne fait pas partie des objectifs de la formation de M.A. in French. La perspective sociale a également un fort impact sur la perspective pédagogique : « la distance peut être une voie privilégiée dans la pratique de formation et permettre de mieux produire sa formation » (ibid.). Il faut en effet que l'université conçoive les cours tout en pensant à leur large diffusion.

1.4.2. Les besoins des apprenants

a) Attentes de formation : Afin d'alléger le caractère pesant de la distance, les cours doivent contenir de la théorie bien sûr, mais aussi être ponctués de nombreuses activités. Ces dernières doivent stimuler les étudiants et les amener à mobiliser des connaissances préalables. Il est aussi nécessaire qu'ils vérifient régulièrement ce qu'ils ont appris par des exercices autocorrectifs. En ce sens, on peut rapprocher les cours d'IGNOU de ceux proposés par le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED)⁸ que j'ai découverts cette année.

b) Attentes d'accompagnement : Les cours seront envoyés aux étudiants en version papier. Il serait intéressant d'accompagner les cours d'un tutorat en présentiel, mais cela reste actuellement difficile à envisager du fait de la présence nationale des cours d'IGNOU. D'une part, bien qu'IGNOU dispose de différents centres en Inde, les étudiants peuvent difficilement se réunir en classe du fait de la distance qui les sépare. De plus, il faudrait former plusieurs enseignants pour mener à bien ces cours. Pour faire face à ces problèmes, l'université envisage à l'avenir de mettre en place un système du type téléconférence pour compléter les cours. Pour l'heure, les étudiants n'ont que les livrets à leur disposition. Ceux-ci doivent donc contenir des indications et conseils pour aborder le cours : combien de temps requiert l'étude d'une unité, quel est le fil conducteur général du cours, quels en sont les objectifs, etc.

⁸ « Le Cned "assure, pour le compte de l'Etat, le service public de l'enseignement à distance." Extrait du décret 2009-238 du 27 février 2009 », site consultable à l'adresse suivante : <http://www.cned.fr/le-cned/institution/presentation.aspx>

c) Attentes quant à leur carrière professionnelle : Les étudiants ciblés par le M.A. in French souhaitent majoritairement enseigner le français à différents niveaux. Mais il faut tout de même prendre en compte les étudiants qui ne souhaitent pas devenir enseignants. Leurs attentes sont hétérogènes par rapport à leur avenir professionnel comme je l'ai déjà souligné : certains souhaitent travailler dans d'autres filières pour lesquelles le français sera un atout (par exemple la télécommunication ou le tourisme). Néanmoins, le M.A. in French propose des spécialisations à partir du troisième semestre, ce sera donc aux (futurs) enseignants que le cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE* devrait particulièrement s'adresser.

d) Attentes du niveau de langue : L'admission au M.A. in French n'a pas de critère précis en ce qui concerne le niveau de français pour intégrer la formation : les étudiants souhaitant rejoindre cette filière doivent estimer eux-mêmes l'adéquation de leur niveau en français vis-à-vis du niveau du M.A. in French à partir de critères annoncés dans les modalités d'entrées⁹. Ceux-ci ont pour objectif de refléter ce que l'on attend du niveau A2 décrit par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2000). IGNOU ne demandant pourtant pas d'attestation de niveau (puisque tous les étudiants n'en disposent pas, bien qu'ils apprennent le français depuis plusieurs années), certains étudiants suivent la formation sans avoir le niveau requis. Il faut donc ici aussi considérer une certaine hétérogénéité, et ainsi essayer d'utiliser un langage clair et simple pour être compris par des étudiants de différents niveaux, tout en leur permettant de progresser. L'équipe d'IGNOU est bien consciente que le niveau de français à l'entrée du M.A. in French peut être faible, mais attend un niveau équivalent au B2 du CECRL à l'issue de la formation.

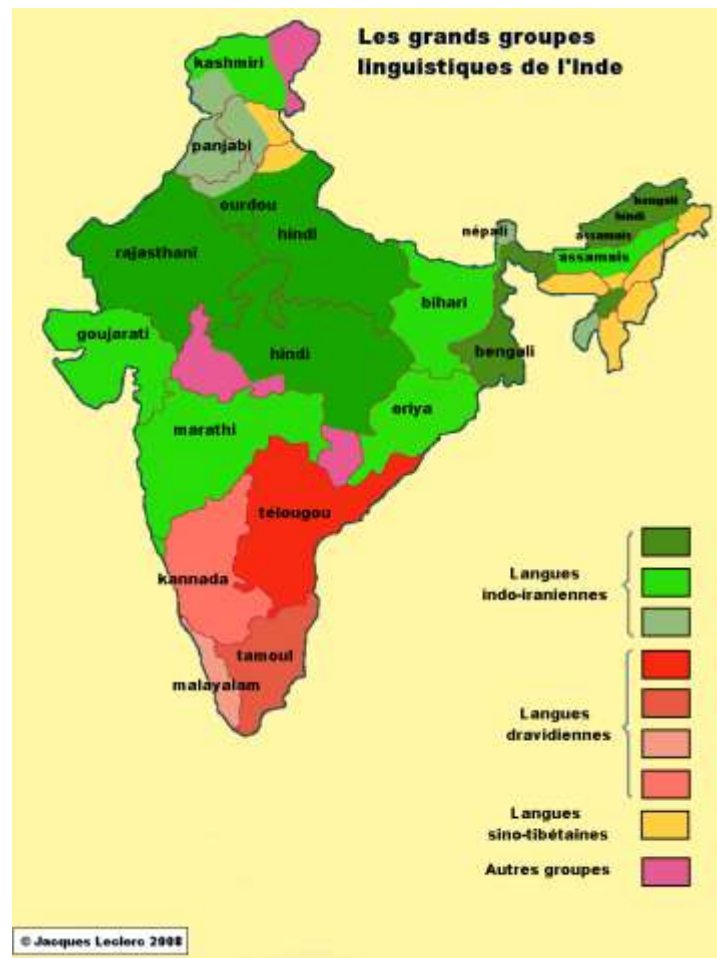
⁹ <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/school/sofl/forthcoming%20Programmes>

1.5. Le français en Inde

1.5.1. La politique de multilinguisme de l'Inde

L'Inde met en place une politique de multilinguisme stratégique, qui, selon Leclerc considère « une langue donnée comme complémentaire à une autre et s'efforce d'exploiter de façon positive toutes les ressources linguistiques du pays » (Leclerc, 2011). Avec deux langues officielles, l'hindi et l'anglais, et une vingtaine de langues constitutionnelles telles que le tamoul, le panjabi, le malayam, le gujarati, etc., et des centaines de langues parlées à travers ses 28 États dont presque 400 sont officielles, l'Inde révèle en effet un multilinguisme important. La carte linguistique suivante illustre bien cette particularité.

Figure 2 : Carte des grands groupes linguistiques de l'Inde



La multiplicité de ces langues s'accompagne de différents alphabets, tous très éloignés de l'alphabet latin. On en dénombre douze, dont l'alphabet devanagari (comme le sanskrit) qui est

celui utilisé en hindi notamment. Dans ce contexte, le gouvernement indien tente d'appliquer depuis 1949 la « politique des trois langues » (All India Council for Education on National Policy on Education, cité par l'AITF (Association of Indian Teachers of French, 2011)) qui consiste à amener les indiens à parler deux langues indiennes et l'anglais. Généralement, ils parlent ainsi la langue de leur état, l'hindi au nord ou le tamoul au sud, et l'anglais.

1.5.2. L'enseignement du FLE en Inde

Les langues étrangères apparaissent à partir de l'école, où les apprenants peuvent choisir la langue qu'ils veulent étudier parmi celles proposées par leur établissement. En ce qui concerne le français, son apprentissage était obligatoire dans les écoles jusqu'en 1989, « il est devenu depuis une « langue facultative » partout, sauf dans les instituts d'hôtellerie et de tourisme où il est resté relativement obligatoire » (Leclerc, 2011). Le français est alors « enseigné comme quatrième langue », et « comme première langue étrangère ». On dénombre ainsi plus de 300 000 élèves du primaire et du secondaire, 60 000 étudiants des universités, et environ 24 000 étudiants dans les Alliances Françaises (Leclerc, 2011). L'AITF précise que « cet effectif est le plus élevé dans toute l'Asie » (Association of Indian Teachers of French, 2011). Il faut également savoir que le français a une histoire particulière à Pondichéry. Au cours de la colonisation, la Compagnie française des Indes orientales s'est établie dans cette ville dans les années 1670. Aujourd'hui, le français y a « conservé son statut symbolique de langue co-officielle » (Leclerc, 2011).

Afin de préciser l'enseignement du FLE en Inde, il est pertinent d'éclaircir rapidement le fonctionnement du système éducatif de ce pays. Amar expose les points suivants :

Le système éducatif est centralisé : la scolarité est fixée à dix années obligatoires, suivies de 2 années d'enseignement secondaire supérieur pour rentrer à l'université. Chaque établissement scolaire, qu'il soit public ou privé, dépend d'une haute instance éducative, appelée conseil des études (Board of Studies). Ce conseil est en charge d'élaborer le programme scolaire (syllabus) au niveau primaire et secondaire (indifférencié en Inde) des écoles qui leur sont affiliées. (Amar, 2011, p. 14)

Une certaine cohérence à travers les établissements scolaires se dessine grâce à cette organisation, mais le manque d'instructions officielles fait défaut pour la formation des enseignants de FLE. Cela a de nombreuses conséquences sur la qualité de l'enseignement du FLE, comme par exemple le niveau de langue des professeurs. À ce sujet, Amar (2011, p. 16) affirme « que l'apprentissage du français à l'université n'amène pas un niveau supérieur au niveau A2 du CECR (à l'exception de quelques universités en Inde) ».

En ce qui concerne les approches favorisées pour l'enseignement du FLE, elles diffèrent de celles connues en France. Bien que l'enseignement tendent de plus en plus vers l'approche communicative, sur le terrain elle reste difficilement applicable. D'une part, les classes contiennent souvent beaucoup d'apprenants, ainsi des classes de 60-70 apprenants ne sont pas surprenantes en Inde. D'autre part, bien que les enseignants utilisent des manuels contemporains (par exemple *Alter Ego*¹⁰), leur formation n'a pas été actualisée. Précisons que le Board of Studies est à l'origine du choix du manuel de FLE utilisé par chaque établissement. Les manuels appliquant la méthodologie directe sont régulièrement choisis, mais les manuels relevant de l'approche communicative s'imposent de plus en plus. Pourtant, les pratiques d'enseignement restent traditionnelles. Cela se traduit par de fortes évaluations sommatives, la prépondérance de l'écrit sur l'oral, l'utilisation récurrente de la traduction, un enseignement en langue maternelle (l'hindi à Delhi), et ainsi une quasi-absence d'interaction en français entre les apprenants renforcée par la difficulté de gérer des grands groupes. En effet, il n'y a pas de consensus sur la langue d'enseignement, comme l'explique très bien Amar dans son mémoire : « on constate souvent que les enseignants et les élèves communiquent dans une langue, que les cours donnés sont dans une autre langue, que les manuels sont écrits dans une troisième et que les devoirs à la maison sont faits dans une quatrième » (2011, p. 12). L'AITF s'alarme alors : « La réalité était tout à fait dramatique, car dans tous ces établissements on enseignait ces nouvelles méthodes en appliquant les mêmes principes qu'avant, à savoir, en recourant à la traduction. On retombait ainsi dans les pratiques des années 50 » (Association of Indian Teachers of French, 2011).

Il y a donc un réel besoin de formation dans les établissements scolaires et universitaires indiens, c'est pourquoi il est intéressant de s'interroger sur la mise en place des formations de FLE qui sont aujourd'hui créées en Inde.

¹⁰ Manuel pour grands adolescents et adultes paru aux éditions Hachette

Partie 2 : Problématique et méthodologie du recueil de données

2.1. Réflexion préalable à l'analyse

Mon stage à IGNOU invite à la réflexion autour de la méthodologie à développer pour la rédaction de cours à distance. Dès la définition de la mission du stage, plusieurs questions émergeaient : en quoi les attentes de chacun (université et auteurs) influencent-elles la méthodologie de rédaction adoptée ? Comment rédiger des cours de master FLE à distance lorsque les représentations de cet exercice divergent ?

Ainsi, j'ai envisagé d'articuler mon mémoire professionnel autour de la problématique de la méthodologie de la rédaction de cours à distance en tentant de répondre aux questions suivantes :

Quelle méthodologie adopter pour rédiger des cours de master de français à distance pour un public indien ?

Comment allier les besoins des étudiants aux attentes de l'université indienne ?

Comment adapter les méthodologies d'enseignement de formations de formateurs en FLE dispensées en France au contexte indien ?

La question de la méthodologie de rédaction est très importante dans ce stage. Les besoins ayant déjà été identifiés et analysés l'an passé par la précédente tutrice de français à IGNOU, Tiphaine Amar, c'est bien à cette phase de l'ingénierie qu'il faut plus spécifiquement s'intéresser : l'élaboration.

Par ailleurs, le cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE* sera un des premiers du M.A. in French à être rédigé. La question de la méthodologie se pose donc au sein même de l'équipe qui participera à l'évolution de cette formation. Nous pouvons alors formuler les questions suivantes : le premier cours rédigé servira-t-il de modèle pour les autres auteurs ? Devront-ils adopter la même méthodologie ? Malheureusement, les auteurs souhaitant initialement participer à la mise en place du M.A. in French n'ont pas été actifs jusqu'à présent. À ma connaissance, nous avons seulement obtenu quelques retours sur les cours de *Culture et civilisation de la France* (semestre 1, cours 2) et de *Techniques de communication* (semestre 2, cours 1) (Annexe 3 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in French en août 2009 : VI). Certains auteurs ont même décidé d'abandonner ce projet. Ceci est dommageable dans le sens où

le travail d'équipe a toute son importance dans l'établissement d'une formation à distance. « Cela est lié à la fois au fait qu'il nécessite des compétences variées, difficiles à retrouver chez une seule personne, et au temps qu'il requiert, dépassant les disponibilités d'un seul individu » justifie Audet (2006, p. 15). Rappelons qu'IGNOU mène en parallèle un autre projet de formation en français en collaboration avec des enseignants de Grenoble 3 : le B.Ed. in French. Nous pouvons nous demander si l'importance accordée au B.Ed. ne nuit pas au bon déroulement du M.A. in French. L'Ambassade de France comme les principaux acteurs d'IGNOU consacrent beaucoup de temps au B.Ed., le M.A. in French semble donc passer au second plan.

De ce fait, au cours de mon stage, il y a eu plusieurs changements de missions. Ainsi, il était dans un premier temps prévu que je rejoigne la mise en place du B.Ed. in French, avant de m'orienter sur la rédaction de cours pour le M.A. in French. Après avoir rédigé quelques unités, je devais créer des émissions de radio pour enseigner le français aux auditeurs indiens.

Les conséquences directes de cette dispersion sont la perte de temps et le non respect des calendriers, mais aussi le désintérêt des collègues. On peut s'interroger sur la pertinence d'avoir un seul chef de projet : s'il est difficile de concevoir plusieurs formations en parallèle, ne faudrait-il pas désigner différents chefs de projets ? Cela permettrait peut-être d'avoir un meilleur fil conducteur, de déterminer plus clairement les axes et objectifs de travail pour chacune des formations à concevoir, ainsi que des échéanciers en fonction des attentes et des possibilités de chacun. Au contraire, le fait qu'un seul chef de projet diversifie les axes de réflexion serait-il plus efficace à long terme, puisque tout travail amorcé devra être achevé ? Est-ce qu'une seule personne peut mener un projet de cette envergure à terme ? Dans ce cas, il s'agirait d'envisager que la réflexion sur la méthodologie à adopter peut se faire en autonomie.

Il semblerait pourtant que dans la conception de formations de français à IGNOU, une réflexion collective soit envisagée, puisque la plupart des cours rédigés par cette université jusqu'à présent étaient majoritairement en anglais. Il faut donc mettre en place des stratégies afin que l'utilisation unique du français pour les cours destinés aux apprenants ne soit pas trop laborieuse. Il faut aussi s'intéresser à la politique linguistique de l'Inde pour mieux comprendre et utiliser le bagage linguistique des étudiants plurilingues ciblés par la formation. L'aspect culturel est également à prendre en compte « afin d'appréhender le partage du savoir entre les

différentes langues et cultures inhérentes, et contribuer ainsi à la mise en évidence et à la compréhension des phénomènes culturels et linguistiques » (Asselin, 2007, p. 1). On comprend que mutualiser les compétences de différentes personnes serait pertinent. Pourtant, au moment de la description de la mission de stage, peu de données sont disponibles et un travail d'équipe ne semble pas envisagé.

En outre, aucun cahier des charges n'a été établi. À partir du plan général de la maquette de M.A. et du plan tout aussi général du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage de la didactique des langues étrangères* (le titre des 4 polycopiés qui constituent le cours), il s'agissait d'écrire entre 80 et 120 pages. Je l'ai déjà évoqué, l'an passé, une stagiaire avait élaboré une ébauche de guide d'écriture destiné aux différents auteurs qui participaient à la rédaction des cours de B.Ed. in French, guide d'écriture qui évolue au fil des difficultés et questions qui émergent au cours de ce projet puisque la stagiaire avait elle aussi découvert en autonomie le travail de rédaction de cours (Annexe 4 : Petit guide d'écriture du B.Ed. : XIV). Cela a été une première base pour moi. Ces deux ou trois pages de conseils ne m'ont pourtant pas suffi pour me lancer dans cette nouvelle expérience, d'autant plus qu'il fallait les adapter pour la rédaction d'un cours de Master. Il faut en effet que le guide de rédaction réponde aux exigences du M.A. in French afin de mieux orienter les auteurs dans l'élaboration des contenus et activités, ainsi que dans les moyens utilisés pour soutenir les étudiants dans leur formation, leur autonomie. Par exemple, aucun point de langue ne sera intégré contrairement au B.Ed. in French. J'ai donc étudié les différents cours que mon université avait déjà diffusés (notamment le B.Ed. English que j'ai déjà évoqué) pour fabriquer "mon cahier des charges", ou du moins mon fil conducteur. Mais il y a beaucoup d'hétérogénéité dans ce que j'ai pu lire : pas de nombre ou de nature d'activités précis, le nombre de pages par partie fluctue, etc. De plus, mes observations vont parfois à contre sens du guide d'écriture du B.Ed. in French.

Ce manque d'orientation, de définition de la tâche principale de mon stage peut amener à se demander si IGNOU considère qu'être natif suffirait pour avoir les compétences suffisantes pour venir à bout de cette mission de rédaction. Peut-être le parcours universitaire que nous avons effectué avant d'être tutrices à IGNOU, impliquant la rédaction de dossiers et de mémoires, viendrait justifier notre autonomie en tant qu'auteurs des cours.

Finally, in observing the different expectations of IGNOU concerning the writing of courses and the lack of accompaniment in the exercise of writing, one realizes that speed is an integral part of the success of the implementation of a training. Is speed a guarantee of success in the sense that all work started must be completed? Can one think that speed takes precedence over quality, for example for economic reasons or to try to respect the calendars envisaged? If that is the case, proposing a clear methodology of writing seems crucial, since this objective of speed has many consequences on the way of working. For example, a total autonomy is left to the author and it is up to him to identify the different steps of writing and to designate their order. In what concerns my work of writing for the course of *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE*, the first task that I wanted to perform consisted in quickly understanding the structure of the courses to be written. The second task that I realized was to enrich the plan starting from my own knowledge, in order to establish a better progression. The third task was to get started very quickly on the writing of my first unit, then the next one, etc. The course thus took shape (Annexe 5 : Sommaire actuel (mais non définitif) du cours de Méthodologie de l'enseignement apprentissage du FLE (au 09/03/2012) : XIX). It is also worth knowing that the author is also faced with the difficulty of doing in-depth research to enrich the theory. The bibliography is therefore too little varied in the photocopy of *Didactique des langues étrangères* that I have written, and it seems to me that in this way, the veracity/scientificity of the proposals is diminished.

2.2. Recueil de données

Afin d'enrichir le travail de rédaction que je devais effectuer, de trouver des fils conducteurs et d'obtenir des critiques constructives pour modifier les unités rédigées, j'avais envisagé de recueillir des informations auprès de différents acteurs. Le tableau ci-dessous présente le recueil de données que j'avais souhaité mettre en place.

Tableau 3 : Recueil de données envisagé

<p><u>Après de mes responsables :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Entretiens▪ Retours écrits sur les unités relues par leurs soins▪ Questionnaire
<p><u>Après de relecteurs :</u></p> <p>(Par exemple : enseignants d'IGNOU, enseignants d'autres universités indiennes qui proposent le M.A. in French en présentiel, ancienne tutrice, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Retours écrits sur les unités relues par leurs soins▪ Questionnaire
<p><u>Après d'étudiants :</u></p> <ul style="list-style-type: none">▪ Observation des étudiants lorsqu'ils lisent les unités▪ Retour sur la langue utilisée en demandant d'entourer les mots ou passages trop difficiles/incompris▪ Activités des unités lues effectuées▪ Questionnaire (qui sera réalisé à partir de celui à destination des responsables et relecteurs)

Néanmoins, plusieurs biais sont apparus au niveau du recueil de données, et toutes n'ont pas été réunies pour les raisons que je développe ci-après, tout en présentant les démarches engagées.

2.2.1. En amont du projet

Premièrement, afin de satisfaire les besoins des étudiants, il fallait s'informer sur leurs attentes en ce qui concerne la formation. Un travail d'analyse a déjà été mené en amont par la stagiaire précédente, notamment via des observations de classes, des comptes-rendus, des questionnaires aux enseignants déjà en place. Il était donc question cette année de prendre en compte ces données pour rédiger les cours plus rapidement, mais je n'ai pas eu accès à la totalité de son travail. J'ai pu consulter quelques observations de classes qu'elle avait menées, retenant particulièrement que les enseignants parlaient majoritairement anglais, voire hindi, en classe de français, comme nous l'avons déjà vu plus haut. Cela peut être surprenant au regard des courants actuels de l'enseignement des langues, mais en pratique, en France également nous avons pu connaître des cours d'anglais menés principalement en français au cours de notre parcours scolaire.

Deuxièmement, dans le but d'élaborer des pistes pour le contenu du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*, j'avais envisagé de mener des entretiens avec mes collègues et responsables. Dès le début de la mission, j'avais souhaité préciser plus spécifiquement les unités dont j'étais en charge. Le plus pertinent et le plus formateur me semblait alors de proposer un plan détaillé de chaque unité, permettant ainsi d'avoir pour les entretiens un support modulable en fonction des observations qui ressortiraient, et facilitant l'observation de la progression. Connaissant peu le contexte d'enseignement indien, il fallait anticiper les changements à apporter dans ce sens. En outre, le CNED qualifie cette démarche comme étant la première étape de la rédaction de cours : la « conception du scénario de structuration » (CNED, 2010-2011a, p. 7). Ce dernier permet de « construire l'architecture de votre cours. Il s'agit de décomposer votre cours en éléments plus petits, gradués pour un enseignement / apprentissage adapté à votre public. C'est en quelque sorte votre sommaire, une visibilité de l'organisation des contenus pour l'apprenant à distance » (ibid.). Ainsi, créer un scénario de communication implique de prendre en compte :

- « la durée du cours
- La disponibilité des inscrits
- La nature du contenu
- La nécessité de guider ou non les inscrits

- Les objectifs pédagogiques etc. » (ibid.).

Malheureusement, les acteurs du projet du M.A. in French étaient peu disponibles et n'ont donc pas pu participer à des entretiens construits, seuls quelques échanges informels m'orientaient. Pour les mêmes raisons, je n'ai pu avoir de retours écrits sur les unités que j'avais rédigées. On connaît pourtant l'importance d'un accompagnement dans la rédaction de cours. Outre le fait que j'ai intégré IGNOU dans le cadre d'un stage, qui impliquait d'après mes représentations un certain accompagnement, il est avéré qu'un travail d'équipe doit être mené pour la création d'une formation à distance : « la littérature souligne qu'elle [l'institution] doit avoir une vision de la distance, y former son personnel et repenser ses services pour la soutenir » (Audet, 2006, p. 54). Mais ici encore, seuls des échanges informels m'assuraient de la satisfaction de mes collègues et m'encourageaient à continuer dans la direction que j'avais prise.

2.2.2. En aval du projet : les retours d'étudiants en Master de français en présentiel

Du fait de l'absence de retours sur mon travail, il était difficile de penser avoir suffisamment de crédit pour faire tester les unités rédigées à des étudiants tant que le contenu du cours n'était pas validé par des acteurs du projet. Pour cette raison, je n'ai pris contact avec des étudiants qu'en fin de stage. N'ayant pas obtenu l'accord formel d'IGNOU, les observations que j'ai pu faire n'ont donc pas pu leur servir. Cependant il m'a semblé nécessaire de réaliser cette démarche dans le cadre de l'enquête pour mon mémoire, mais aussi pour « évaluer » mon travail. Mon responsable de stage le Professeur Mishra a participé à la réalisation de cette enquête en m'orientant vers une classe d'étudiants de l'université de Bénarès (Banaras Hindu University).

2.2.2.1. Profil des étudiants de Bénarès

Tandis que 21 étudiants étaient réunis au premier jour de test, 17 étudiants ont lu entièrement les unités et répondu aux questionnaires au cours des deux jours passés avec eux à l'université de Bénarès (Annexe B, sur CR-ROM : Réponses des étudiants au questionnaire). Il est bien sûr délicat d'utiliser ces données particulièrement du fait de leur petit nombre, mais elles viendront appuyer un constat, une idée, une hypothèse.

Parmi ces étudiants, dix sont en première année de M.A. in French en présentiel à l'université de Bénarès, et sept sont en deuxième année. Ils parlent tous l'anglais en plus de leur langue maternelle, et bien souvent une autre langue indienne (allant dans le sens de ce que nous

avons pu voir précédemment, cf. 1.5. Le français en Inde : 24) et étudient le français depuis au moins trois ans :

Tableau 4 : Nombre d'années d'apprentissage du français des étudiants de Bénarès

Nombre d'années d'apprentissage du français :			
3 ans	4 ans	5 ans	6 ans
2 étudiants	8 étudiants	6 étudiants	1 étudiant

On pourrait penser que ces étudiants ont un bon niveau de français, mais communiquer dans cette langue leur est difficile : il faut leur parler très lentement pour se faire comprendre, et au-delà des présentations, il a fallu rapidement passer par l'anglais. Lorsque je les interroge sur leur niveau de français, plusieurs d'entre eux se sentent mal à l'aise car ils estiment leur niveau trop faible. Ils m'expliquent que peu de leurs enseignants animent les cours de langue en français : leurs professeurs parlent majoritairement en hindi pour leur apprendre le français, ce qui vient renforcer les conclusions des observations de classe réalisées par la précédente tutrice d'IGNOU. Ils estiment avoir beaucoup de difficultés à l'oral (ils disent par exemple qu'il leur est difficile de comprendre un film en français – même avec les sous-titres en français), mais sont plus familiarisés avec l'écrit qu'ils étudient en classe.

Notons qu'au cours des mois que j'ai passés en Inde, j'ai pu côtoyer d'autres étudiants inscrits en M.A. in French à Delhi, et qu'il était plus aisé d'échanger en français : on ne recourait d'ailleurs pas à l'anglais, même s'il fallait parfois user de la répétition. L'hétérogénéité du niveau de français des étudiants en M.A. in French est donc bel et bien une réalité.

En ce qui concerne leur carrière professionnelle, les étudiants de Bénarès que j'ai rencontrés représentent bien l'hétérogénéité anticipée pour la mise en place du M.A. in French. Certains souhaitent devenir enseignants, à différents niveaux, tandis que d'autres s'orienteraient vers le tourisme. D'autres encore n'ont pas vraiment arrêté leur choix mais quelques uns envisagent dans un premier temps de faire une thèse en FLE ou dans le domaine de la traduction.

2.2.2.2. Méthodologie du recueil de données

Chaque cours du M.A. in French doit correspondre à 120 heures de cours divisés en quatre photocopiés. Ainsi, le photocopié de *Didactique des langues étrangères* que j'ai soumis à la

lecture des étudiants équivaut à un travail de leur part de 30 heures, soient 7 heures et 30 minutes par unité. De ce fait, mon responsable le Professeur Mishra et moi-même avons décidé de proposer aux étudiants de lire les unités sur deux jours : l'après-midi du samedi 7 avril 2012 et une bonne partie du dimanche 8 avril 2012. Bien que cela présentait a priori un avantage pour les étudiants qui bénéficiaient de pauses dans leur lecture, étaler le test sur deux jours s'est avéré être un biais puisque quatre étudiants ne sont pas revenus le dimanche. Pourtant, les étudiants paraissaient volontaires : ils sont venus à l'université en dehors de leurs cours, durant le weekend (une étudiante a même lu une unité chez elle puisqu'elle était malade), et n'avaient aucun engagement envers moi. Finalement, les étudiants ont passé en moyenne 4h30 pour lire l'unité qui leur était attribuée et répondre à un questionnaire (Annexe 6 : Questionnaire destinés aux étudiants : XXV). On peut penser qu'il est normal que le temps de lecture soit réduit par rapport à ce que nous avons prévu, car les étudiants n'ont fait qu'un travail de lecture et non d'assimilation comme ils auraient pu le faire en vue d'un examen par exemple.

Lecture des unités

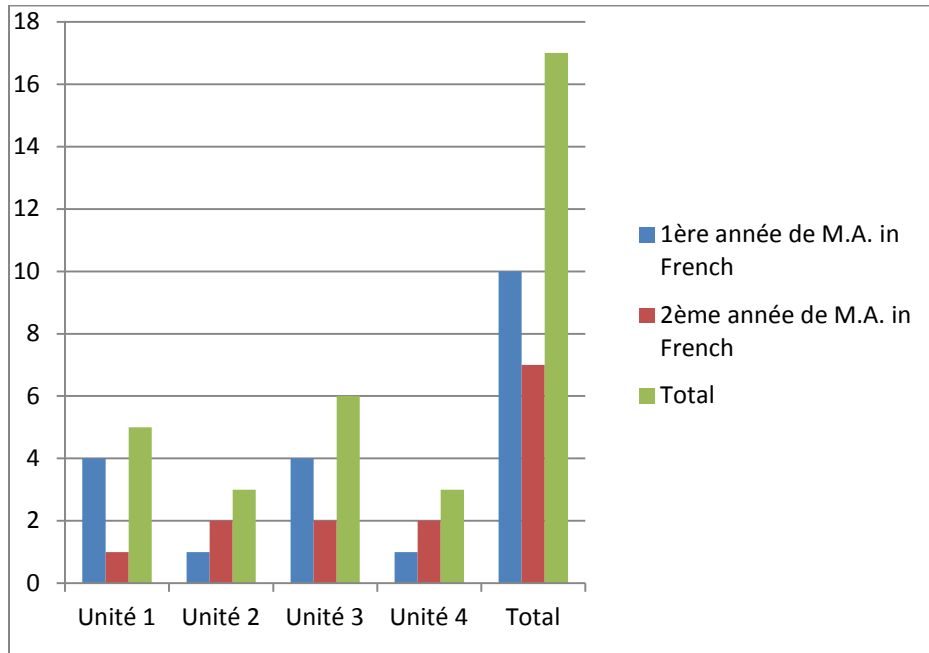
Après s'être tous présentés à l'oral, le Professeur Mishra a présenté le projet de mise en place du M.A. in French aux étudiants en anglais. Je leur ai ensuite expliqué en français ce que j'attendais d'eux, à savoir lire les cours, réaliser les activités intégrées dans chaque unité, puis répondre à un questionnaire (Annexe 6 : Questionnaire destinés aux étudiants : XXV). Je leur avais également demandé d'annoter les les mots ou expressions utilisés qu'ils ne comprenaient pas, mais je n'ai pas utilisé ces données dans l'analyse car je me suis vite rendu compte que le niveau général était trop élevé pour eux.

J'ai mis en avant l'importance de réaliser lecture et activités au maximum sans aide, afin de tendre vers la situation de la formation à distance. Ils pouvaient toutefois poser des questions s'ils étaient en trop grande difficulté, questions que je pouvais noter pour mieux comprendre et résoudre les problèmes qu'ils soulevaient. Malheureusement, ils s'adressaient majoritairement au Professeur Mishra en hindi pour éviter de parler en français, je n'ai donc pas eu accès à toutes leurs interrogations.

Une fois les consignes énoncées, je leur ai exposé à l'oral l'introduction générale du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*, ainsi que l'introduction du polycopié de *Didactique des langues étrangères*. Finalement, j'ai distribué les unités en faisant

attention qu'au moins un étudiant de première année et un étudiant de deuxième année lisent chacune des quatre unités, comme l'illustre la figure 3 :

Figure 3 : Répartition des unités aux étudiants selon leur niveau d'études



Le questionnaire

À la suite de la lecture des unités, les étudiants devaient répondre à un questionnaire (Annexe 6 : Questionnaire destinés aux étudiants : XXV) pour faire part de leurs impressions quant à l'adaptation des contenus à la formation et à leur future carrière professionnelle, à la construction de l'unité, à la langue utilisée, à la pertinence des activités proposées. J'ai donc réalisé un questionnaire commun à toutes les unités pour recueillir leurs réactions, mettre en avant les points faibles et les points forts de chaque unité.

Afin de ne pas bloquer les étudiants face à une tâche écrite supplémentaire (ils avaient déjà plusieurs activités de rédaction à réaliser lors de la lecture des unités), j'ai favorisé une approche par l'échelle de réponse de Likert¹¹ : les étudiants de Bénarès devaient attribuer une note comprise entre 1 (insatisfaisant) et 5 (satisfaisant) à l'assertion proposée.

Des questions ouvertes permettaient d'affiner leurs réponses sur les parties d'unité ou activités qu'ils avaient préférées ou non. Il s'agissait également de vérifier leur compréhension globale puisqu'ils devaient écrire une phrase pour résumer ce qu'ils avaient appris à la lecture de l'unité. Notons d'ores et déjà que les résumés effectués par les étudiants ne seront pas utilisés dans l'analyse car ils sont parfois très courts, ou identiques d'un étudiant à l'autre, ou encore hors sujet puisque l'exercice n'a pas toujours été compris.

Finalement, la dernière question visait à amener les étudiants à faire part plus librement de leur point de vue : « Avez-vous d'autres remarques sur l'unité que vous avez lue (ce que vous avez trouvé inutile, ce que vous auriez trouvé intéressant à ajouter, ce que vous avez ou n'avez vraiment pas aimé) ? C'est le moment de dire tout ce que vous pensez ! ». Il faut préciser que je leur avais proposé de rester anonymes si cela leur permettait de s'exprimer plus librement. Ainsi, j'ai changé les prénoms de tous les étudiants pour rendre leurs réponses anonymes (Annexe B, sur CD-ROM).

¹¹ Venturini décrit différentes échelles d'attitude et définit l'échelle de Likert : « Dans cette méthode, qui est la plus utilisée, on propose à l'élève un test comprenant une série de phrases présentant un point de vue, une opinion, une préférence... celui-ci exprime alors son avis sur une échelle comportant communément de 4 à 6 niveaux » (Venturini, 2004, p. 100)

2.3. Problématique et hypothèses

L'évolution de mes missions de stage et les contraintes rencontrées tant au niveau du travail de rédaction que du recueil de données m'ont invitée à revoir mes questions de départ. Ainsi, plutôt que d'analyser mon travail de rédaction, en m'intéressant à l'adéquation entre la méthodologie que j'avais adoptée pour la rédaction de cours et les attentes de mon université d'accueil, la problématique qui sera questionnée dans la suite de ce mémoire est la suivante : **qu'est-ce que concevoir un cours pour la distance ?**

Du fait des biais du recueil de données, il m'a été difficile d'accéder aux représentations des acteurs de la mise en place du M.A. in French, et les retours des étudiants sur le polycopié que j'ai rédigé sont trop peu nombreux pour être considérés comme significatifs. Cela ne permet pas de répondre clairement aux deux premières questions envisagées :

- Quelle méthodologie adopter pour rédiger des cours de master de français à distance pour un public indien ?
- Comment allier les besoins des étudiants aux attentes de l'université indienne ?

Par ailleurs, ce stage a été l'occasion pour moi de découvrir des tâches nouvelles, dans lesquelles je n'avais aucune expérience, et pour lesquelles mes connaissances étaient mises au défi puisqu'il me fallait rédiger des cours de Master 2 FLE en suivant moi-même ce cursus en parallèle. Il m'était donc difficile d'avoir suffisamment de recul et un regard global sur la formation des enseignants de FLE pour répondre à la troisième question que j'avais émise :

- Comment adapter les méthodologies d'enseignement de formation de formateurs en FLE dispensées en France au contexte indien ?

Il est alors intéressant d'étudier la littérature sur la méthodologie de rédaction de cours à distance pour faire émerger les conseils prodigués pour monter ce type de formation. Cela donne une orientation pour répondre aux questions suivantes :

- Comment réaliser un cahier des charges ?
- Quelles étapes suivre pour rédiger des cours ?
- Comment prendre en compte les besoins du public ?

- Quelles activités proposer pour atténuer la distance ?
- Quels moyens de communication utiliser ?
- Les méthodologies d'enseignement de formation de FLE en France sont-elles adaptables à des publics étrangers tels que les étudiants indiens ?
- Comment accompagner l'apprenant à distance ?
- Quels critères permettent de conclure à une formation bien conçue ?

Je m'arrête ici en termes de questionnement car j'ai conscience du format d'un master 2 de FLE et ne veux pas l'amplifier. Cependant, d'autres questions pourraient émerger au fil de la réflexion.

Partie 3 : Le développement de formations à distance

Dans le but de mieux comprendre l'analyse qui va suivre, il est tout d'abord nécessaire de définir ce qu'est la formation à distance (FAD), afin de préciser progressivement la situation dans laquelle IGNOU se situe.

Aujourd'hui, « l'utilisation de la FAD connaît une augmentation importante » explique Audet en se référant aux chiffres du secteur industriel du cyberapprentissage au Canada : « on estime que le marché a cru de 145 millions de dollars en l'an 2000 à 1,2 milliard de dollars en 2005 » (2006, p. 5).

Mohib déclare qu'« évoquer la mise à distance en formation nous renvoie constamment à la question de l'usage des TIC dans les pratiques à visée formative » (Mohib, 2007, p. 37). Il est vrai qu'avec le développement d'internet et des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), les formations à distance ont pris une place importante dans l'enseignement. Pourtant, Mohib modère cet engouement (2007, p. 37) :

Cette référence première aux FOAD, EAD, FAD et autres démarches « médiatisées » montre que la distance est d'abord pensée d'un point de vue spatial, temporel ou sociétal. Or, une telle approche, bien que dominante, est limitatrice. Penser la formation par la distance et pour la distance, ne se réduit pas à chercher comment surmonter et diminuer des écarts physiques, c'est aussi interroger des situations « distanciatrices » dans lesquelles s'articulent des relations parfois osmotiques entre le sujet, l'objet (activité, savoir...), et l'environnement (dispositif, formateur...). En d'autres termes, quel que soit le type de modèle, pour se transformer et se construire, savoir et pouvoir faire, l'apprenant doit se « former à distance » au sens de se « former avec distance ».

Le développement des TICE n'est pas la raison qui pousse IGNOU à proposer des formations à distance, mais bien le côté spatial évoqué précédemment. L'université souhaite répondre aux attentes des étudiants qui n'ont pas toujours accès à des formations continues, conséquences d'un éventuel éloignement géographique, des horaires imposées par les institutions qui ne leur conviennent pas toujours, etc. C'est ce qu'expliquent Vidal et al., dans leur introduction, affirmant qu'« à la question de la légitimité de la formation à distance s'en ajoutent d'autres », notamment « celle, cruciale, des ambivalences de l'accès distant à l'éducation » (Vidal, Grandbastien, & Moeglin, 2011, p. 187). Il apparaît pour IGNOU que cette question se

pose, et que ce sont davantage « des phénomènes sociaux et culturels » (Audet, 2006, p. 5) qui motivent la mise en place de formations à distance. Mais comment amener des formations à voir le jour ?

Bien que l'on trouve peu de littérature au sujet de la méthodologie de rédaction de cours, il est intéressant d'étudier les propos de chercheurs pour comprendre la complexité de cette tâche, que l'on saisit en lisant les propos du Centre National de l'Enseignement Professionnel à Distance¹² (CNEPD, 2010) :

La production d'une œuvre qui doit devenir un manuel de formation, constitue une tâche exigeante pour son rédacteur. En plus d'une connaissance parfaite du sujet à traiter dans son cours, le concepteur doit posséder les qualités d'un pédagogue averti, qualités auxquelles s'alliera le souci de la perfection jusque dans les moindres détails.

Cette tâche devient encore plus complexe lorsqu'il s'agit de concevoir des cours par « correspondance » permettant à l'apprenant d'assimiler sans l'assistance d'un professeur, une matière souvent ardue.

Il s'agit alors de bien définir les différentes étapes de la conception de cours pour limiter cette complexité.

¹² Créé en 1984, ce centre propose des formations professionnelles par correspondance, renforcés par un soutien pédagogique ponctuel en présentiel.

3.1. Méthodologie de l'analyse adoptée et recherche ingénierique

Afin de déterminer la conception de cours à distance, je m'appuierai sur la démarche de la recherche ingénierique. Chanal & al. définissent cette dernière en « imaginant un nouveau statut de " chercheur-ingénieur " qui conçoit l'outil support de sa recherche, le construit, et agit à la fois comme animateur et évaluateur de sa mise en œuvre dans les organisations, contribuant ce faisant à l'émergence de représentations et de connaissances scientifiques nouvelles. Ces connaissances scientifiques sont de nature procédurale et non substantive, et visent à fournir un guide à " l'ingénieur organisationnel ", pour construire des problèmes complexes et piloter des processus » (Chanal, Lesca, & Martinet, 1997, p. 41).

Pendant la rédaction du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE* que j'ai effectuée pendant mon stage, beaucoup de questions méthodologiques émergeaient. Je m'interrogeais notamment sur la façon d'améliorer la rédaction des cours de M.A. in French demandés par IGNOU. Cette partie vise à déterminer la méthodologie adoptée pour la rédaction des cours que j'ai pris en charge, révéler ses points faibles et définir quels acquis garder et réutiliser. Une fois révélés dans cette partie, je les réinterrogerai dans la quatrième partie de ce mémoire, pour réaffirmer les réussites de mon travail et proposer des solutions aux problèmes soulevés.

3.1.1. Analyse comparative

Je m'attacherai à tisser des liens de comparaison avec le cahier des charges de la formation de Master 2 FLE dispensée par le CNED. En plus d'avoir accès aux recommandations de cette institution dans le cadre de l'université Stendhal qui collabore étroitement avec le CNED notamment pour le FLE, ce choix découle du fait que le CNED est pionnier en France pour l'enseignement à distance. En isolant les points saillants de ce document, je tâcherai de dégager des conseils pour un rédacteur de cours à distance, d'évaluer la pertinence de leur possible intégration au M.A. in French et de comprendre pourquoi ils n'ont pas été pris en considération dans la rédaction des cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*. Le tableau suivant montre la cohérence de ce choix de comparaison en mettant en avant les différences et ressemblances des deux formations de Master FLE à partir du descriptif du CNED (2010-2011a, pp. 4-5).

Tableau 5 : Comparaison des descriptifs des dispositifs de formation de français du CNED et d'IGNOU

	CNED	IGNOU
Publics	Étudiants universitaires en Master 2 de FLE	
Objectifs de la formation	<p>« Se préparer à l'examen final en vue d'obtenir la certification »</p> <p>« Réviser, renforcer, rafraîchir des connaissances pour des raisons professionnelles et/ou personnelles sans passer l'examen final »</p>	Améliorer/transmettre des connaissances sur l'enseignement du FLE, les actualiser (notamment dans le domaine des TICE, du Français professionnel et du Français sur Objectifs Spécifiques ¹³)
Modalités de formation	Formation tout à distance Apprentissage en autoformation	
	Apprentissage collaboratif et tutoré	Pas d'accompagnement actuellement
Environnement de formation des inscrits ¹⁴	<p>Matériels de cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un fascicule de cours - Et/ou un fascicule de documents - Et/ou un fascicule d'autocorrection - Un devoir d'entraînement et son corrigé¹⁵ 	<p>Un livret regroupant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le cours - Les documents - Les corrections d'activités - Des conseils pour guider le travail des étudiants
	Services d'accompagnement pédagogique et méthodologique : guide de travail, évaluation personnalisée d'un devoir d'entraînement, tutorats en ligne, journal de formation, etc.	
	Services d'accompagnement technique et administratif : accueil téléphonique, lien internet « pour adresser un formulaire en cas de difficulté technique pour accéder aux différents espaces de formation »	Service d'accompagnement administratif : accueil téléphonique à IGNOU et site internet de l'université

¹³ Propos recueillis auprès du Professeur Sushant Mishra en janvier 2012, qui viennent renforcer les dire de l'AITF déjà évoqués (cf. 1.1.5. Le français en Inde : 24) sur le besoin d'actualiser la formation des enseignants de langue.

¹⁴ Le CNED prévoit également des espaces de formation et de correction en ligne, absents à IGNOU.

¹⁵ Le CNED précise que les cours qui ne sont pas soutenus par un tutorat pédagogique ne sont pas accompagnés de devoir d'entraînement (2010-2011a, p. 5). C'est donc le même cas de figure qu'à IGNOU.

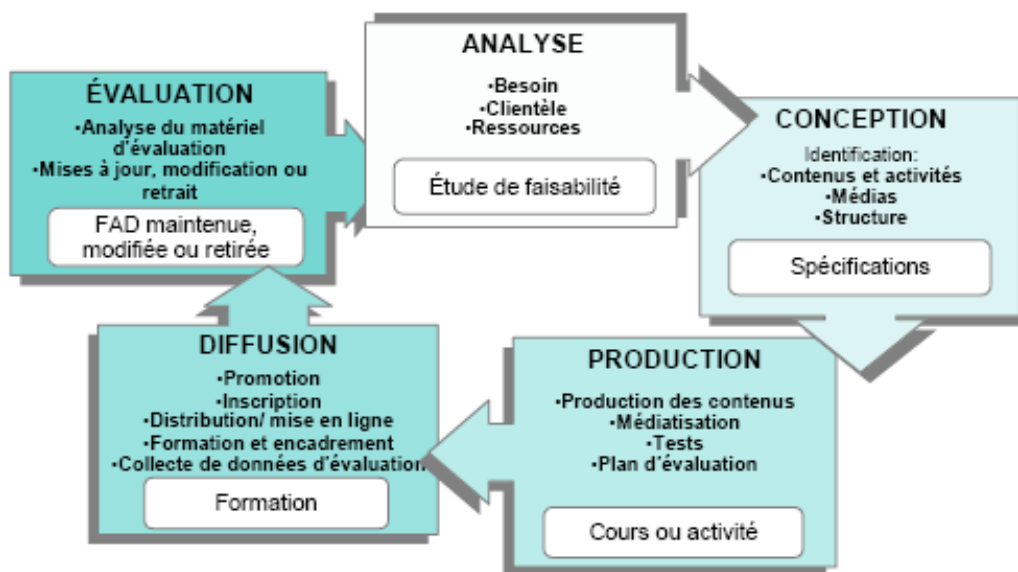
Le CNED décrit également la structure organisationnelle, spécifiant la répartition des rôles du CNED et de l'université partenaire Stendhal Grenoble3, que je n'aborde pas plus ici car je ne dispose pas d'informations sur celle d'IGNOU.

3.1.2. Références théoriques et analyse : les étapes de la conception de cours

En m'appuyant sur des bases théoriques, je souhaite définir la conception des cours à distance et observer celle adoptée par IGNOU, afin de révéler les manques et les points forts du cours de *Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE*. Des références aux questionnaires recueillis auprès des étudiants (Annexe B, sur CD-ROM) seront utilisées pour illustrer et renforcer mes observations.

Afin de mener cette étude, je développerai point par point les étapes de la conception de cours en enrichissant la recherche ingénieurique de références théoriques que je confronterai aux données recueillies. Je m'appuierai notamment sur les travaux d'Audet qui semblent être de bons fils conducteurs pour penser le développement d'une formation à distance. Elle met notamment en avant cinq phases de développement qui paraissent recouvrir les différentes étapes de ce type de projet. C'est pourquoi je suivrai les cinq phases qu'Audet présente dans le schéma suivant (2006, p. 11) :

Figure 4 : Phases de développement d'une formation à distance



L'auteure propose volontairement un schéma montrant un « développement itératif, en spirale » qui évoque des allers-retours entre les différentes étapes. Elle précise en effet qu'« il ne s'agit pas non plus d'une démarche linéaire : des retours sur les activités précédentes sont fréquents, particulièrement si vous procédez par prototypage » (Audet, 2006, p. 11).

Intéressons-nous dès à présent aux différentes phases selon la perspective de la mise en place du M.A. in French à IGNOU. Le stage impliquait de s'intéresser aux trois premières étapes qui seront alors détaillées ci-après, à savoir : l'analyse, la conception, et la production. La phase de diffusion sera également abordée afin de détailler la préférence pour le support imprimé pour la formation puisqu'elle a un impact direct sur plusieurs choix rédactionnels à faire pour les cours. En ce qui concerne l'évaluation de la formation, qui constitue la dernière phase décrite par Audet, IGNOU ne semble pas suivre réellement de règle. Cette étape ne sera donc pas étudiée puisque je n'ai pas de données à ce sujet. En réalité, la formation sera évaluée après avoir été diffusée, les retours des étudiants ayant suivi la formation seront le point de départ de l'analyse du matériel. Au vu des observations et remarques collectées, l'équipe d'IGNOU choisira de modifier la formation pour mieux répondre aux attentes des étudiants et éviter de retirer la formation de leur programme.

3.2. Étude du développement d'une formation à distance

3.2.1. Analyse et enquête préalable : l'étude de faisabilité

Plusieurs niveaux sont considérés lorsqu'on décrit les procédés de la rédaction à distance. Comme tout travail d'ingénierie, un travail d'enquête en amont doit être réalisé pour cerner le terrain, le contexte dans lesquels les cours seront utilisés, les ressources dont disposent les concepteurs.

Afin de déterminer le contexte de la formation envisagée, il faut notamment interroger les besoins qui motivent la création d'une formation : Y a-t-il une réelle demande ? Pour quel public ? Certaines formations déjà en place ne peuvent-elles pas y répondre ? Quel est l'intérêt professionnel qui sous-tend ces besoins ? etc. Audet explique alors que « comprendre le besoin, c'est non seulement déterminer les fonctionnalités et les qualités que doit posséder le système d'apprentissage mais aussi comprendre les contraintes et opportunités du contexte dans lequel il s'inscrit » (2006, p. 12). Il s'agit donc d'interroger les besoins du public-cible, les formations auxquelles il a accès, les FAD déjà en place dans le but de voir la pertinence et la viabilité du projet.

Lors de mon arrivée à IGNOU, l'étude de faisabilité semblait avoir déjà été effectuée, comme je l'ai déjà précisé notamment dans la première partie qui s'attachait à présenter le contexte et les missions de stage. Les besoins et le public avaient déjà été interrogés pour aller dans le sens d'une demande existante : si la formation voit le jour, IGNOU serait la seule université à proposer un master de français à distance en Inde. Des entretiens avec des acteurs éducatifs, et notamment avec des enseignants en poste ou encore l'Ambassade de France en Inde, les ont amenés à conclure qu'un public serait demandeur, incluant les enseignants déjà en poste. En ce qui concerne les ressources, il était également possible a priori d'en réunir suffisamment pour que la formation puisse voir le jour : plusieurs auteurs avaient accepté de participer à la rédaction des cours, le choix de diffusion des cours sous forme de livrets – que j'aborderai de nouveau plus tard – validait également la possibilité de créer une formation de français, le directeur du département des langues étrangères avait donné son aval. De plus, IGNOU axant

énormément ses offres de cours sur la distance¹⁶, de nombreuses autres formations ont été mises en place, ce qui permet aux acteurs du M.A. in French de connaître les rouages de tels projets. IGNOU a alors spécifié la formation, réunissant différents acteurs au sein d'un comité afin de réfléchir davantage aux contenus et objectifs du master de français pour répondre aux besoins du public identifié.

3.2.2. Conception

Les 20 et 21 mai 2009, puis les 29 et 30 août 2009, un comité s'est réuni pour faire le point sur les auteurs qui souhaitaient s'engager dans la rédaction de cours pour le M.A. in French, et ainsi établir un syllabus des cours à mettre en place (cf. Tableau 1 : Syllabus du M.A. in French : 17) et un premier calendrier (Annexe 3 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in French en août 2009 : VI).

3.2.2.1. Identification des contenus de la formation

a) Considérer l'autonomie des apprenants

Dans un dispositif totalement à distance, dans lequel de nombreux savoirs théoriques sont dispensés, il est nécessaire de se situer dans une approche favorisant l'intégration des savoirs, permettant à l'apprenant de s'investir pleinement dans son apprentissage. Par rapport aux FAD, Vidal et al. reprennent l'idée de « conception bancaire » de l'enseignement développée par Freire. Ils la définissent comme un « enseignement trop souvent privilégié par une formation à distance favorisant, il est vrai, les aspects transmissifs et tendant à procéder par accumulation de connaissances sans se soucier des apprenants et des conditions de leur appropriation » (Vidal, Grandbastien, & Moeglin, 2011, p. 187). En effet, la distance, notamment telle qu'elle est envisagée par IGNOU, implique que l'apprenant sache travailler en parfaite autonomie. À ce sujet, les acteurs d'IGNOU rejoignent le CNED (2010-2011a, p. 2) : « Se former à distance suppose de savoir et de pouvoir travailler en autonomie, planifier son apprentissage, s'organiser et maintenir un rythme régulier de travail... sans céder au découragement ». L'auteur des cours doit alors inviter l'étudiant à être moteur de son apprentissage. En ce sens, les formations à distance doivent respecter les dernières approches prônées par les acteurs du FLE, d'autant plus

¹⁶ Pour anecdote, les étudiants inscrits à IGNOU déplorent d'ailleurs cette préférence pour la distance qui s'accroît et ont fait part de leurs revendications en avril 2011 à travers des manifestations ralliant des étudiants d'autres universités.

dans notre cas où les cours abordent la méthodologie du FLE : il faut pouvoir donner un certain fil conducteur, une sorte de modèle pour les étudiants. L'Initiative francophone pour la Formation À Distance des Maitres (IFADEM)¹⁷ abonde également dans cette direction, en affirmant que l'autonomie est « une démarche qui vise d'une part à l'autoformation des enseignants et d'autre part qui, à moyen et long terme, innove dans l'acte même d'apprendre chez les élèves » (IFADEM, 2010, p. VI).

b) Des contenus adaptés aux caractéristiques des étudiants

Par ailleurs, depuis quelques années, l'enseignement met un point d'honneur à placer l'apprenant au centre de l'apprentissage. Cela implique de considérer les caractéristiques du public auquel s'adresse la formation. C'est notamment ce qu'explique l'IFADEM : « La priorité dans le choix des thèmes et l'articulation des apprentissages réside dans une forte contextualisation des contenus de formation » (2010, p. V), facilitée par des observations de classe et de la recherche documentaire en amont. Cet organisme propose de s'intéresser aux entrées suivantes :

- Réalités sociolinguistiques : le statut du français et le contexte linguistique.
- Réalités éducatives : les programmes officiels, les besoins des élèves et des enseignant-e-s.
- Réalités culturelles : les supports didactiques sont en adéquation avec l'environnement culturel de l'enseignant-e et de ses élèves (IFADEM, 2010, p. V).

Chacun de ces niveaux permettra au rédacteur d'établir un cours qui satisfait à la fois les besoins de formation des apprenants et les attentes des institutions et des acteurs de l'éducation dans le pays dans un contexte donné. Ainsi, « le plan général du cours est l'expression du cheminement méthodologique adopté par le concepteur. Il est le produit de sa conception propre prenant en compte le programme officiel de la matière, les objectifs de ce programme et le public visé » (CNEPD, 2010). Les contenus de la formation doivent donc intégrer ces différents paramètres.

¹⁷ Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres, « co-pilotée par l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) »

http://www.ifadem.org/IMG/pdf/Guide_methodologique_contenus_IFADEM-2.pdf

Si on observe le syllabus d'IGNOU (Annexe 1 : Plan des unités du cours de Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLE : I), on comprend que les différentes réalités relevées par l'IFADEM ont été considérées. Les réalités sociolinguistiques sont celles qui semblent avoir été le plus prises en compte. Ces dernières apparaissent en effet clairement dans le syllabus, dès le premier polycopié, avec l'unité 3 intitulée « FLE, FOS, FLS & importance du FLE dans le contexte indien » (Annexe A, sur CD-ROM : 37). En outre, le Professeur Mishra qui est à l'origine du projet de M.A. in French, expliquait qu'il est nécessaire de faire appel au quotidien des apprenants, à leurs prérequis linguistiques pour illustrer les cours avec des exemples ou pour construire les activités. C'est ce que Tiphaine Amar, précédente tutrice d'IGNOU, avait mis en évidence en élaborant un « mode d'emploi » d'écriture pour les cours du B.Ed. in French : elle évoquait notamment un principe qu'elle appelle « self-motivating » qui consiste à relier les apprentissages à des situations familières et à donner des exemples concrets pour résoudre les problèmes. Cela permet de soutenir la motivation des étudiants, qui a toute son importance dans les formations à distance comme le souligne Audet (2006, p. 33) :

Outre l'utilité, l'apprentissage doit multiplier les occasions de donner de la satisfaction. Une présentation soignée, particulièrement au niveau de la page d'accueil, lieu de la première impression, y contribuera. C'est aussi vrai de la variété des médias, ainsi que des occasions d'application et de rétroaction. L'utilisation d'exemples et d'études de cas, particulièrement ceux tirés du contexte des étudiants, est à privilégier.

Les étudiants de Bénarès ont en effet été particulièrement sensibles aux parties de cours qui font appel à leurs connaissances, à leur vécu. Ainsi, l'activité 2 de l'unité 3 « FLE, FOS, FLS et importance du FLE dans le contexte indien » (Annexe A : 41) a remporté un franc succès auprès des six lecteurs : cinq étudiants la classent comme étant l'activité qu'ils ont préférée dans l'unité, car « *il y a des questions de mes connaissances*¹⁸ » (Annexe B, Lecteur 9 - Pradeep : 27), « *ça ma demande la technique que j'ai utilisé de apprendre ma langue maternelle* » (Annexe B, Lecteur 13 – Anil : 39, « *cette activité a des questions communes et simples à répondre et elles sont aussi important quand vous apprendre la langue étrangère* » (Annexe B, Lecteur 12 –

¹⁸ Les extraits des réponses des étudiants sont volontairement laissées telles quelles, afin de ne pas dénaturer leur pensée par une correction qui pourrait être approximative n'ayant pas le loisir de leur demander confirmation. Cela permet aussi de se rendre compte de leur niveau de français.

Vikash : 36) précisent-ils. De la même façon, l'activité 2 de l'unité 2 « Les classes de langues » (Annexe A : 23) a fait l'unanimité auprès des trois lecteurs (Annexe B : 17), demandant de faire appel à leur expérience scolaire pour dégager des qualités qu'ils ont repérées chez leurs enseignants.

De manière plus générale, en observant les réponses des étudiants au questionnaire sur les unités qu'ils ont lues, les contenus du polycopié de *Didactique des langues étrangères* semblent correspondre à ce qu'ils attendent d'une formation de M.A. in French. Notons tout de même que l'unité 2 (Annexe A : 19) remporte moins l'adhésion des lecteurs, tandis qu'à l'inverse la quatrième unité (Annexe A : 49) semble tout à fait correspondre à leurs attentes (les trois étudiants qui ont lu cette unité ont accordé une note de 5/5 (Annexe B : 44)). Pourtant, bien qu'à l'item « Le contenu de l'unité est intéressant » (Annexe 6 : XXV) les étudiants attribuent la note moyenne de 4,13/5, toutes les unités obtenant une note moyenne supérieure à 4/5, il apparaît que les étudiants n'aient pas été très motivés par la lecture des quatre unités du polycopié de *Didactique des langues étrangères*. La note moyenne reçue par l'item « La façon dont l'unité est construite et son contenu suscitent ma motivation » (Annexe 6 : XXV) est de 3,6/5, mais on note de gros écarts entre les différentes unités : l'unité 2 n'a pas suscité l'intérêt des deux apprenants qui lui attribuent les notes 3 et 1 (et une non réponse) au regard de la motivation engendrée, tandis que l'unité 4 est notée à 4,67/5. Précisons que deux étudiants profitent du dernier item du questionnaire, dans lequel ils pouvaient consigner des remarques, pour faire part de leur désir d'inclure des points de culture et civilisation françaises dans les unités : « *on peut raconter culture et de civilisation aussi avec cette unité* » (Annexe B, Annexe 4 : Lecteur 16 – Amit : 49). D'ailleurs, l'activité 2 de la première unité « Introduction à la didactique des langues étrangères et au FLE » (Annexe A : 8-9) qui consistait à mettre en évidence le lien entre langue et culture a été appréciée par les cinq étudiants de Bénarès qui ont lu cette partie (Annexe B : 2), deux d'entre eux la classant comme leur activité favorite.

Les réalités éducatives ont également été prises en compte puisque considérer les instructions officielles est une condition nécessaire pour qu'une université propose une formation : le nombre de crédits, de pages ou d'heures de cours sont définis par le gouvernement. De plus, le syllabus a été créé en faisant référence aux concours auxquels les étudiants pourraient s'intéresser à la fin de la formation : j'ai déjà évoqué les concours de l'UCG par exemple. Ces

mêmes concours constituent également un fil conducteur pour élaborer les supports didactiques, et sont en ce sens utiles pour considérer les réalités culturelles : en observant les exemples de concours disponibles en ligne ou les syllabus, on se rend par exemple compte qu'il est nécessaire de relier chaque approche du FLE des manuels qui les reflètent pour que les étudiants sachent de quoi il retourne juste à l'évocation du titre du manuel. En outre, cela permet d'aller dans le sens du CNEPD (2010) : « Le concepteur doit construire son instruction sur des centres d'intérêts concrets en relation avec l'aspect professionnel ». Un item du questionnaire adressé aux étudiants (Annexe 6 : XXV) portait sur ce sujet ; à l'item « Ce que vous avez appris sera utile pour votre carrière professionnelle », sur dix-sept étudiants, treize répondent par l'affirmative (10 donnent une note de 5/5 et 3 une note de 4/5).

Finalement, le M.A. in French existe déjà en présentiel dans plusieurs universités, ce qui peut ponctuellement servir de référentiel pour analyser la cohérence de la formation à distance avec les réalités éducatives, culturelles et sociolinguistiques en présence.

3.2.2.2. Élaboration des contenus et niveau de formation

Au moment d'élaborer plus précisément les contenus, il est nécessaire de préciser le niveau d'entrée de la formation, qui sera mis en lien avec le niveau attendu en fin de formation, la durée de celle-ci, ainsi que « la nature de la matière à enseigner ; matière technique ou à caractère théorique » (CNEPD, 2010). En ce qui nous concerne, deux niveaux sont à prendre en compte : le niveau de français (puisque c'est la langue du cours), ainsi que les connaissances en didactique du FLE. En ce qui concerne leur niveau de connaissances en didactique du FLE, nous le considérons comme proche de zéro pour répondre à l'hétérogénéité des apprenants et de leur formation initiale. En revanche, comme IGNOU n'impose pas de niveau de français pour l'admission au master, c'est à l'étudiant d'apprécier ses compétences en français pour entrer dans la formation. Pourtant, la distance implique de faire davantage attention « à l'expression écrite en pensant aux publics visés » et de réfléchir au style. Selon le CNEPD (2010), il faut « utiliser le style qui contribuera à la réussite de son cours à distance », en poursuivant deux objectifs : « attirer et soutenir l'attention du stagiaire afin de l'encourager et de rompre son isolement », et « faire sentir au stagiaire que ce cours s'adresse à lui tout particulièrement ».

Dans cette perspective, la langue utilisée doit être clairement réfléchi, pour que les idées soient perçues facilement par l'apprenant et qu'il ne décroche pas du cours à cause de la barrière linguistique. La précision, la concision, l'utilisation de phrases et paragraphes courts sont autant de conseils prodigués par le CNEPD (2010), qui ajoute qu' « il faut aussi éviter d'utiliser des termes trop « savants » ou trop généraux, et faire en sorte de définir la terminologie nouvelle introduite au fur et à mesure ».

Il apparaît que le polycopié de *Didactique des langues étrangères* que j'ai rédigé cette année doit être amélioré quant au niveau de langue si l'on observe les réponses des étudiants à l'item « Le niveau de langue utilisé dans l'unité est adapté au niveau de formation ». Les lecteurs des unités évaluent plutôt positivement le niveau de langue du polycopié de *Didactique des langues étrangères* : les notes varient entre 3 et 5 (trois étudiants notent 3/3, quatre notent 4/4, et neuf 5/5). Pourtant, en tant qu'observatrice, je reste surprise de ces réponses. En effet, les étudiants semblaient avoir des difficultés de compréhension, et présentaient également des difficultés de production orale si l'on en croit nos échanges qui se sont vite réalisés en anglais, tout comme certaines de leurs réponses au questionnaire ou aux activités de l'unité qu'ils ont lue. De plus, si l'on croise leurs réponses aux questions « Pensez-vous qu'il serait mieux d'avoir certaines explications en anglais ? en langues indiennes ? » (question 2, Annexe 6 : XXV), on constate que dix étudiants sur dix-sept souhaiteraient des explications dans une langue qu'ils maîtrisent davantage que le français, et deux précisent qu'ils apprécieraient avoir davantage d'explications en français (Annexe B, Lecteur 7 – Pritam : 20 et Lecteur 14 – Jonsy : 41). En outre, pour le dernier item du questionnaire qui invitait les étudiants testeurs à émettre des remarques sur l'unité qu'ils ont lue (question 10, Annexe 6 : XXV), huit ont mis en avant la difficulté du niveau de langue : « *les mots sont très difficiles (de temps en temps)* » (Annexe B, Lecteur 3 – Anjali : 10), « *Dans ce texte le niveau de langage est très élevée. C'est très difficile pour comprendre. Cette chose j'aime pas* » (Lecteur 4 – Arjun – 13), expliquent-ils. Certains demandent même clairement de retravailler la langue dans les unités : « *utilisez s'il vous plaît des mots plus facile* » (Lecteur 13 – Anil : 40). L'une d'entre eux justifie sa réponse : « *ce unité n'est pas inutile ou plus intéressant pour nous. On ne comprend plus des phrases, parce que il n'y a pas des cours dans le département de français. Les professeurs ne viennent pas dans les cours. C'est pourquoi nous n'avons pas capacité de comprendre et lire cet article. C'est la*

raison elle ne nous intéressante pas beaucoup. C'est d'accord pour nous » (Lecteur 14 - Jonsy : 43).

Les problèmes de niveau de langue ont été à l'origine de grosses difficultés tout au long de la lecture des étudiants. Outre la difficulté de comprendre les contenus, certaines activités n'ont pas été appréciées car classées comme trop difficiles pour les étudiants. En effet, dans les réponses de seize étudiants (puisqu'il y a une non réponse) à l'item 8 « Quelle est l'activité que vous avez le moins aimée ? » (Annexe 6 : XXV), dix précisent leur choix en faisant allusion à la barrière linguistique : « *ce ne comprend rien !* » écrivent-ils (Annexe B, Lecteur 3 – Anjali : 9), ou encore « *c'est difficile pour comprendre* » (Lecteur 10 – Ritesh : 30). Il faudrait donc faire un travail de reformulation, car même pour les exercices qui n'ont pas « généré des réponses systématiquement erronées », le niveau de langue « a considérablement accru la difficulté de réalisation » des activités (CNED, 2010-2011a, p. 2), les apprenants recopiant parfois le corrigé, donnant des réponses erronées ou ne répondant pas.

Par ailleurs, la langue est aussi un outil pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage. Ainsi après une discussion avec le Professeur Mishra, en charge de la mise en place du M.A. in French, nous avons par exemple conclu qu'il faut largement favoriser l'utilisation du « vous » plutôt que du « je ». L'enseignant s'efface pour laisser toute sa place à l'apprenant. De cette façon, plutôt que de dire « je vous présente la théorie suivante », il est plus pertinent d'écrire « vous allez découvrir la théorie suivante ».

3.2.2.3. La structure des cours

Les cours dispensés à distance ne sont pas isolés : ils font partie d'une formation, et en ce sens ils doivent former un tout. Cela passe notamment par l'adoption d'une structure commune à tous les cours, comme le prône l'IFADEM (2010, p. VII). Quels sont alors les incontournables ?

En croisant la structure des cours conseillée par différents auteurs, une certaine homogénéité se dégage. Tout cours, ou module, doit commencer par une introduction générale qui présente le contenu et les objectifs ; ensuite viennent le plan et les différentes sous-parties que l'on nomme ici unités en regard de la structure d'IGNOU, structure qui convient a priori aux étudiants qui attribuent une note moyenne de 4,26 à l'item « L'unité est bien organisée »

(Annexe 6 : XXV). Afin de mieux se saisir de l'organisation des cours d'IGNOU, voici un résumé de la structure des cours commune aux formations proposées par IGNOU :

Tableau 6 : Structure des polycopiés à IGNOU

Plan des polycopiés	Nombre de pages approximatif
Introduction générale au polycopié : présentation du polycopié et titres des quatre unités	1 page et plus
Unité 1 : Titre – Plan de l'unité	1 page
1.1.Introduction de l'unité	½ / 1 page
1.2.Objectifs visés à travers l'unité	Une dizaine de lignes, 3 à 5 objectifs
1.3.Contenus et sous-parties éventuelles, organisés en cours/activités/discussions	Entre 5 et 22 pages
« Vérifiez vos connaissances » : questions/activités sur des points saillants de l'unité	
1.4.Point de résumé	½ page
1.5.Mots clés	½ / 1 page
1.6.Corrigé des activités et de la partie « Vérifiez vos connaissances »	1 à 2 pages
1.7.Bibliographie conseillée	½ page
Unité 2 : Titre – Plan de l'unité	1 page
2.1. Introduction de l'unité	½ / 1 page
2.2. Etc.	Etc.

L'introduction générale consiste à donner dès le début du polycopié « les renseignements préliminaires et les orientations indispensables » (CNEPD, 2010) tout en prenant en compte le contexte dans lequel il sera étudié. En effet, il s'agit de mettre en avant « la problématique qui va être traitée en la situant dans le contexte du pays » (IFADEM, 2010, p. VI), partie que l'IFADEM appelle le constat. L'introduction est l'occasion de parler « de l'importance ou de la nécessité de son cours dans le contexte défini, de l'objectif qu'il vise, son intérêt dans le monde

socioéconomique et dans l'enseignement » (IFADEM, 2010, p. VII). Cela doit être poursuivi tout au long du cours comme le précise Audet :

L'utilité du travail à faire doit être démontrée. Les liens entre les objectifs et les activités, ceux des différentes activités entre elles et avec chacune des ressources doivent être explicites. On suggère par exemple de débiter chaque élément par l'objectif poursuivi et d'inclure des outils et activités (questionnaire, journal de bord, discussion, etc.) qui permettent à l'étudiant de réaliser les progrès qu'il a faits. (Audet, 2006, p. 33)

De par la distance, il est également nécessaire de consigner dès l'introduction des conseils pour guider l'apprentissage. Ainsi il est important d'évoquer d'une part les « prérequis que le stagiaire doit avoir pour pouvoir suivre sans difficultés le cours » (CNEPD, 2010), mais le niveau de formation des étudiants étant considéré comme proche de zéro il n'y a pas de prérequis à la lecture du cours. D'autre part, d'après le CNEPD, il est nécessaire de déterminer le « temps moyen à consacrer à l'étude de chaque leçon. De la manière de procéder dans l'étude de chaque leçon » (ibid.). Ceci n'a pas été fait dans le polycopié de *Didactique des langues étrangères* notamment parce qu'il est précisé en introduction générale au cours que chaque unité doit atteindre environ 7 heures et 30 minutes de travail de la part des étudiants. On peut être surpris que les unités respectent un temps de travail équivalent malgré des contenus plus ou moins complexes selon le sujet traité, mais surtout il aurait pourtant été nécessaire de donner davantage d'indications aux étudiants au regard des propos du CNED :

Il est important que l'étudiant puisse identifier, à l'instar des heures de cours en présence, le temps qui lui sera nécessaire, globalement, mais également pour chaque séance/séquence de travail. N'oubliez pas qu'il est rare que des adultes assumant de front formation, activité professionnelle et charge de famille puissent dégager régulièrement dans leur emploi du temps des plages horaires d'une durée supérieure à **1h30 ou 2h**¹⁹ (CNED, 2010-2011a, p. 2).

Prendre en compte le temps interne à la formation permet d'une part de guider les étudiants. D'autre part, cela amène à orienter la structure des unités en proposant un découpage plus adapté à la fois au temps que les étudiants pouvaient y consacrer et aux contenus : « plus le

¹⁹ En gras dans le document d'origine

module comportera de notions, de concepts complexes à maîtriser et plus il sera pertinent de proposer plus de séquences de formation afin d'accompagner au mieux les apprenants à distance » (CNED, 2010-2011a, p. 2).

Tout comme Audet qui affirme que « formation en salle et formation à distance présentent cependant de nombreuses similitudes » (2006, p. 5), le CNEPD fait un lien entre les cours à distance et les cours dispensés en présentiel : « Sur le plan des informations et des connaissances, il n'existe pas de différences fondamentales entre une leçon orale et une leçon enseignée à distance. La différence réside essentiellement dans la façon de transmettre ces informations » (CNEPD, 2010). Dans cette optique, il s'agit d'anticiper les difficultés des apprenants en « gardant présent à l'esprit cette question : est-ce que l'élève est en mesure de comprendre ce terme, cette idée, ce raisonnement, cette démonstration ... ? » (CNEPD, 2010). Puisqu'un réajustement n'est pas possible de la même manière qu'en présentiel, il est aussi important de donner de nombreux exemples pour ponctuer et illustrer la théorie et ainsi permettre aux apprenants de passer de l'abstrait au concret, de lui éviter des incompréhensions.

En interrogeant les étudiants de Bénarès sur leur guidage au cours de l'unité (question 1.4, Annexe 6 : XXV), il est difficile de tirer des conclusions puisque leurs réponses sont assez hétérogènes, les notes qu'ils attribuent à ce critère allant de 1 à 5. En revanche, selon les étudiants, l'introduction des unités présente bien le contenu qui suit : quatre étudiants sur dix-sept attribuent la note de 3/5 à ce critère, les autres l'évaluant à la hausse (question 3.1, Annexe 6 : XXV). Dans la structure des cours d'IGNOU, les objectifs de l'unité sont annoncés dans une partie distincte, suivant l'introduction. En interrogeant les étudiants sur la présentation des objectifs par rapport aux connaissances à acquérir au cours de l'unité, ils affirment être satisfaits, leurs réponses tournant autour de 4/5 (question 3.2, Annexe 6 : XXV). Par contre, ils ne semblent pas convaincus d'avoir atteint ces mêmes objectifs puisqu'à l'item « J'ai atteint les objectifs annoncés », ils attribuent une note moyenne de 3,75/5 (item 3.3, Annexe 6 : XXV).

Pour établir le contenu des unités, chacune doit s'organiser autour d'un thème que l'on décrit à l'aide de contenus théoriques. Elle doit permettre à l'apprenant de fixer ses connaissances à travers des activités, ce qui entraîne notamment de mettre à sa disposition des corrigé-types. Le CNEPD (2010) affirme que le rédacteur doit adopter une méthode qui permette de viser trois objectifs :

- Elle doit garantir une prise de conscience des stagiaires sur l'intérêt de l'étude
- Elle doit garantir une participation active et soutenue des stagiaires
- Elle doit fournir aux stagiaires les moyens de s'auto-contrôler et de juger de leurs progrès. Nous citerons quelques procédés qui permettent à la méthode pédagogique appliquée d'atteindre les objectifs cités ci-dessus. Le rédacteur devra :
 - Décomposer les nouvelles connaissances en éléments courts et simples
 - Aller du simple au complexe, du concret vers l'abstrait
 - Faire appel à l'observation, à la réflexion, à l'esprit d'analyse du stagiaire
 - Faire le point des connaissances déjà acquises et les exploiter
 - Développer l'esprit d'analyse et de synthèse du stagiaire.

IGNOU va dans ce sens en favorisant un découpage entre théorie et pratique, chaque unité étant ponctuée de plusieurs activités. La dernière permet aux étudiants de contrôler les connaissances acquises, de les réutiliser et de les voir répétées dans les corrigés : « Comme en classe, répéter favorise la rétention. Pour éviter la confusion, les répétitions (synthèses, analogies, questions, exercices) doivent toutefois être clairement identifiées comme telles » (Audet, 2006, p. 33). Dans un contexte de cours à distance, alterner théorie et activités est très important pour maintenir l'intérêt de l'étudiant et le rendre plus actif dans son apprentissage. Effectivement, « en FAD, la diversité des activités est un bon moyen de capter l'intérêt et de mieux adapter l'apprentissage aux divers profils d'apprenants » (Audet, 2006, p. 23). De la même manière, afin d'orienter les rédacteurs dans la conception d'activités, le CNED (2010-2011b, p. 12) émet des conseils, notamment pour prendre en compte la diversité des styles d'apprentissage des étudiants. Ainsi, le CNED (2010-2011b, p. 12) explique que les activités pédagogiques doivent découler d'une réflexion qui tient « compte de l'analyse préalable effectuée lors de la conception de la macro et microstructure :

- Identification du public
- Objectif général
- Stratégie pédagogique générale
- Ressources matérielles, humaines et financières
- Délai de réalisation... ».

Néanmoins, varier les activités est difficile à IGNOU puisque l'écrit est favorisé, l'oral étant mis de côté dans ce cours, aucune proposition vers des supports audio n'étant proposée.

Il est alors d'autant plus important que les unités contiennent des exercices d'application, qu'ils soient « simples et reprennent le contenu du cours en vue d'une meilleure assimilation. Ils permettent aux stagiaires de s'auto évaluer et de découvrir leurs erreurs » (CNEPD, 2010), assurant ainsi « une grande autonomie dans l'apprentissage » (IFADEM, 2010, p. VII). Cet objectif n'est pas vraiment atteint dans le polycopié de *Didactique des langues étrangères*, puisqu'à travers les activités proposées dans la partie « Vérifiez vos connaissances », les étudiants disent ne pas vraiment pouvoir faire le point sur les connaissances acquises à la lecture de l'unité, cet item remportant une note moyenne de 3,67/5 (et deux non-réponses) (item 3.4, Annexe 6 : XXV). C'est la seule activité qui ne remporte pas l'adhésion des étudiants, puisque celles qui ponctuent le cours semblent leur permettre de mieux comprendre le contenu de l'unité (moyenne de 3,76/5), de faire le point sur leurs connaissances et d'estimer leur niveau de départ. Nous y reviendrons dans la partie suivante, pour tenter de comprendre en quoi ces activités ont davantage plu aux étudiants que celles intitulées « Vérifiez vos connaissances ». En outre, les réponses proposées en corrigé les aideraient à mieux comprendre leur réussite et la façon dont ils peuvent s'améliorer, ces trois critères reçoivent des moyennes supérieures à 4/5 (respectivement items 6.1, 6.2, 6.3 et 6.4, Annexe 6 : XXV).

Finalement, selon le CNEPD (2010), un cours ne peut se passer d'une conclusion, qui prend la forme d'une synthèse des notions abordées dans la leçon et un lien avec les notions à venir, mais aussi d'une évaluation pour permettre à l'apprenant de vérifier ses connaissances. Elles doivent être courtes, demander un esprit de synthèse mais aussi de réflexion. « Les réponses ne doivent pas se trouver trop facilement dans le texte, il faut en effet, amener l'apprenant à faire un effort de réflexion et de raisonnement et non pas limiter son travail à une recherche des réponses dans ses notes de cours » (CNEPD, 2010). Au sujet des évaluations,

IGNOU a encore du chemin à parcourir puisqu'en dehors des activités et corrigés intégrées aux cours que cette université dispense, l'étudiant n'est pas accompagné pour retirer des bénéfices de ces exercices. On pourrait s'inspirer des propos du CNEPD qui conseille de mettre en place une évaluation qui permette de « contrôler l'acquisition des connaissances chez le stagiaire mis dans les conditions de l'examen » (CNEPD, 2010). Audet ajoute qu'« il faut aussi que chaque activité soit liée à une méthode d'évaluation appropriée » (2006, p. 23).

Il est important de garder ces conseils à l'esprit au moment de la rédaction, tout en l'adaptant aux spécificités de la formation et du public. Il faut donc permettre une certaine souplesse, d'autant plus qu'IGNOU s'accorde avec les propos d'Audet : « En FAD asynchrone, il est cependant possible de laisser plus de latitude à l'étudiant. Selon la nature des connaissances à acquérir, il pourra décider de l'ordre selon lequel il les abordera ou même choisir, parmi elles, celles qu'il souhaite acquérir ou pas » (2006, p. 28). C'est exactement ce que vise IGNOU, souhaitant laisser aux étudiants la possibilité de naviguer entre les différents polycopiés.

3.2.2.4 Production des cours et gestion des ressources

Il est nécessaire de puiser et créer différentes ressources à destination des étudiants : tantôt pour amener une activité dans une partie, tantôt pour illustrer des propos par un schéma ou un exemple, pour intégrer un glossaire à la fin d'un cours, etc. Il faut donc « envisager des activités qui seront de vrais appuis à la formation en exploitant au mieux tous les matériels à disposition », car, « comme en présence, il est important d'accompagner le discours pédagogique d'illustrations, d'exemples, de rappels, de notes, d'observations, de conseils... afin d'intégrer de la **présence dans la distance**²⁰ » (CNED, 2010-2011a, p. 2).

Audet « suggère d'identifier d'abord les compétences et d'arrimer ensuite les activités et ressources à celles-ci », justifiant cette nécessité dans les formations à distance « où les stratégies et les caractéristiques des activités pédagogiques doivent être définies en détail a priori et où il est nécessaire que la cohérence et l'utilité de la formation soit visible dès le départ à l'apprenant » (2006, pp. 20-21). À ce stade, les contenus ont déjà été identifiés en fonction des compétences et connaissances à inculquer aux étudiants, il s'agit donc désormais de médiatiser des ressources pour soutenir ces contenus.

²⁰ En gras dans l'original.

Pour ce faire, il faut bien sûr respecter la propriété intellectuelle lorsqu'on réutilise des documents déjà existants pour les intégrer au cours. La rédaction de cours implique une phase de demande d'utilisation de documents authentiques auprès des auteurs qui les ont créés, par exemple solliciter l'accord d'une maison d'édition pour intégrer un exercice d'une méthode. Malheureusement, je n'ai pas réuni d'informations sur la gestion des droits d'auteurs à IGNOU, qui en France, selon le CNED (2010-2011a, p. 7), « est souvent très longue et parfois peut aboutir à un refus ». C'est pourquoi dans le cahier des charges du CNED (2010-2011a, p. 7), il est précisé qu'« il est donc important de ne pas commencer la rédaction des contenus avant d'avoir validé cette phase », phase qui constitue pour le CNED la seconde étape de la rédaction de cours (après la conception du scénario de structuration et avant l'étape de conception du scénario d'enseignement / apprentissage). Pour la rédaction du polycopié de *Didactique des langues étrangères*, j'ai donc favorisé la création d'activités. Cela m'a sûrement conduit à modérer le recours à des exemples ou schémas pour illustrer les contenus, ce qui a d'ailleurs été souligné par plusieurs étudiants, notamment du fait de leurs problèmes de compréhension. C'est ce qu'ils ont exprimé en réponse à l'item 10 du questionnaire (Annexe 6 : XXV) : « *l'unité m'a aidé beaucoup pour comprendre bien le sujet mais il faut que vous expliquiez mieux les mots difficiles. Vous pouvez utiliser les photos ou schéma dans chaque texte (si possible) ça peut nous aider de comprendre mieux* » (Annexe B, Lecteur 6 – Krishiv : 19). Ne pas recourir à des documents existants est également dommage pour les étudiants qui ne sont donc pas confrontés à des documents authentiques.

Il faut également choisir un format adapté : bien que les différents canaux – audio, écrit, vidéo – présentent différents avantages, il est difficile de les varier à IGNOU, le format imposé étant le papier uniquement. Tout au mieux, le cours peut inviter l'étudiant à consulter un lien internet, mais des problèmes de pérennité des pages web peuvent intervenir. « Ainsi, un cours entièrement par correspondance [comme c'est le cas pour le M.A. in French] limitera les activités à de la lecture et de la rédaction » (Audet, 2006, pp. 21-22). Pourtant le CNED met en garde contre cette conception, affirmant qu'il faut prendre en compte « les modes d'acquisition des savoirs et savoir-faire visés (la “**lecture**” seule **ne saurait suffire**²¹) » (2010-2011a, p. 2). Mais à travers mon expérience de rédaction de cours pour le M.A. in French, j'ai compris qu'il

²¹ En gras dans l'original

était en effet difficile de varier les activités et de se détacher de la compréhension ou réception écrite. J'y reviendrai dans la partie suivante qui aborde les avantages et inconvénients d'une formation tout à distance soutenue uniquement par un support imprimé. Finalement, l'important est que les ressources fassent sens pour les étudiants.

Audet (2006, pp. 25-26) définit de nombreuses ressources qu'elle classe en deux catégories : les « documents pour l'apprentissage » (Annexe 7 : XXVIII), et les ressources « de soutien » (Annexe 8 : Annexe 8 : XXIX). Parmi celles-ci, IGNOU en intègre plusieurs, mais ne les utilise pas toujours de la même façon.

Lorsqu'ils ouvrent le premier polycopié, les étudiants d'IGNOU peuvent consulter une introduction qui décrit le cours dans sa globalité, réunissant trois des documents pour l'apprentissage décrits par Audet (2006 : 25, Annexe 7 : XXVIII) : la description du cours, des crédits et du syllabus. Ainsi, le découpage du cours est présenté et relié aux objectifs poursuivis dans chaque unité et les objectifs généraux de la formation. Ils découvrent également le nombre de crédits et des conseils sur le temps à accorder à chaque partie du cours. En revanche, du fait du caractère « self-learning » des formations proposées par IGNOU, aucune indication sur les modalités de livraison et d'encadrement n'apparaît comme le suggère Audet (2006 : 25, Annexe 7 : Documents généraux pour l'apprentissage dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 25): XXVIII). C'est à l'inscription à la formation d'IGNOU que les étudiants apprennent le fonctionnement de celle-ci, et donc que leur principal support sera les livrets de cours qu'ils recevront.

En ce qui concerne les documents pour l'apprentissage internes aux unités des cours d'IGNOU, chacune s'achève par une « bibliographie conseillée », contenant des liens vers des ressources en ligne, des références d'ouvrages. Contrairement à ce que prône Audet, cette bibliographie n'invite pas l'étudiant à consulter des informations complémentaires, mais réunit les références qui ont été citées tout au long du polycopié. En réalité, IGNOU souhaite minimiser les citations dans le cours afin d'éviter des problèmes de droits d'auteur et des surcharges pour les étudiants. Cela se traduit par une bibliographie réduite, allant dans le sens du CNED (2010-2011a, p. 11) : la bibliographie « doit être limitée. En effet, elle sera lue par des lecteurs isolés qui pourraient rapidement se sentir impuissants et découragés devant la masse des ouvrages présentés... d'autant que ceux-ci ne leur sont pas facilement accessibles ». Toutefois, le CNED

propose une bibliographie indicative avec des ouvrages conseillés, et l'enrichit par d'autres auteurs que ceux cités dans le cours pour permettre aux étudiants d'approfondir leurs recherches. Ca n'est pas le cas à IGNOU, puisque la limitation de la bibliographie s'accompagne de l'évitement de citations dans le cours, citations qui en français peuvent parfois être difficiles à comprendre par les étudiants. C'est pourquoi il est très important que l'auteur d'un cours d'IGNOU ait un bagage théorique important pour en rendre compte dans les cours avant même de se référer à d'autres auteurs, mais aussi une bonne représentation du niveau de français des apprenants. Cette dernière condition est difficile à remplir du fait du niveau hétérogène des étudiants-cible.

Par ailleurs, de nombreuses activités ponctuent les cours de différentes disciplines d'IGNOU, allant dans le sens des outils de révision et d'évaluation formative décrits par Audet (2006 : 25, Annexe 7 : Documents généraux pour l'apprentissage dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 25) : XXVIII). Ainsi, ces activités sont autant d'exercices autocorrectifs qui permettent aux apprenants de mobiliser leurs prérequis et de le mesurer en se référant aux corrections (tendant vers l'évaluation diagnostique), de faire le point sur ce qu'ils ont appris à travers l'unité (vers une évaluation sommative) et de réinvestir leurs connaissances fraîchement acquises. Chaque activité du polycopié de *Didactique des langues étrangères*, comme celles des autres formations d'IGNOU, est en effet accompagnée d'une correction d'une à deux pages qui se veut « suffisamment commentée, explicitée, enrichie pour aider au mieux les apprenants à distance à identifier et corriger leurs erreurs, à travailler en autonomie » (CNED, 2010-2011a, p. 2). Le cas échéant, des renvois aux parties du polycopié peuvent constituer un éclairage suffisant pour effectuer l'exercice. Il aurait néanmoins été intéressant de s'inspirer des conseils du CNED pour émettre dans ces corrigés « des commentaires formatifs (explicitation de la démarche suivie, mise en évidence des principales difficultés liées au sujet, précisions sur les attentes de l'examen, etc.) [qui] permettront à l'apprenant à distance de mieux mesurer l'écart entre son travail et celui attendu » (CNED, 2010-2011a, p. 11).

Précisons également que chaque unité comporte un point de résumé dont le but est de mettre en lumière en une quinzaine de lignes les points forts du polycopié, « permettant aux étudiants de retenir les éléments essentiels étudiés ». Cette partie semble assez bien réussie dans le polycopié de *Didactique des langues étrangères* (item 3.5, Annexe 6 : XXV) : sur seize réponses à l'item « Le point de résumé synthétise bien l'unité » (puisque'il y a une non réponse),

douze affirment que le point de résumé constitue une bonne synthèse de l'unité (neuf donnent une note de 4/5, trois donnent une note de 5/5), un trouve que cette partie est insatisfaisante (2/5), et trois pensent que c'est assez moyen. Cette courte synthèse est enrichie par le glossaire mis à disposition des étudiants à la fin des unités puisque les mots-clés y sont réunis et définis « pour faciliter le repérage et l'assimilation des notions primordiales à l'intérieur du cours » (CNED, 2010-2011a, pp. 11-12). D'après les étudiants, ce renforcement ne suffit pas : mise à part l'unité 4 qui remporte l'adhésion totale des étudiants en termes de définition des mots clés, les étudiants ne semblent pas entièrement satisfaits par le glossaire qui clôt les unités 1,2 et 3, lui accordant une note moyenne de 3,48/5 (question 3.6 du questionnaire destiné aux étudiants, Annexe 6 : XXV). Ils souhaiteraient que les glossaires soient beaucoup plus conséquents, réunissant plus que les termes clés relatifs au thème du cours, comme des définitions de mots usuels.

On constate qu'IGNOU a conscience de l'importance des documents favorisant l'apprentissage puisque les formations proposées les intègrent. Néanmoins, sans nier l'intérêt des ressources de soutien à destination des apprenants, ces dernières n'apparaissent pas clairement dans les cours mais sont mêlées aux documents favorisant l'apprentissage. Par exemple, si l'on reprend le tableau listant les ressources types de soutien dans les formations à distance qu'a dressé Audet (2006 : 26, Annexe 8 : XXIX), on constate que le contenu du livret d'accueil des apprenants se confond avec celui de l'introduction au cours.

3.2.2.5. Diffusion : des livrets imprimés

Une fois les cours de la formation rédigés, il s'agit de s'intéresser à leur diffusion. Après avoir promu les formations à travers leurs différents centres dans le pays, et via leur site internet (sur lequel on trouve par exemple depuis décembre 2012 l'annonce de la nouvelle formation de B.Ed. in French que j'ai déjà évoquée et qui n'est pas encore diffusée²²), il s'agit de rendre le matériel accessible aux étudiants.

À IGNOU, je l'ai déjà dit, tous les cours sont diffusés dans un format imprimé, et parfois soutenus par des cours en présentiel ou des visioconférences. En ce qui concerne le M.A. in

²² <http://www.ignou.ac.in/ignou/bulletinboard/news/latest/detail/123>, consulté le 14 janvier 2012.

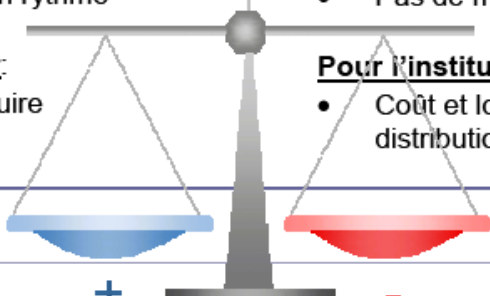
French, seul l'imprimé supporterait les cours, sans autre encadrement²³. Dans le contexte indien, le choix de l'imprimé fait sens pour des raisons géographiques et de matériel/ressources que j'ai déjà mentionnées. L'imprimé est un bon choix de livraison de formation pour IGNOU qui peut alors diffuser ses cours à une grande échelle sans mobiliser les compétences de nombreux acteurs : une fois les cours rédigés, l'université n'a pas besoin de former des enseignants pour soutenir le cours en présentiel ou à distance, ce qui réduit les couts pour IGNOU, puisque les étudiants s'adaptent au self-learning, apprenant les connaissances en autonomie avec leurs livrets. Audet explique que « l'imprimé présente plusieurs avantages, principalement sa familiarité et son accessibilité. Il est surtout utilisé pour un apprentissage individuel » (Audet, 2006, p. 37). C'est le cas des étudiants d'IGNOU qui peuvent ainsi travailler à leur rythme et facilement puisque seuls leurs livrets sont nécessaires pour étudier, livrets qui leur sont directement remis sous ce format (ils n'ont pas à les imprimer par eux-mêmes).

Tandis que le CNED (2010-2011a, p. 3) considère que « la durée de vie de celui-ci [le programme de formation] avant actualisation étant estimée au minimum à trois ans », en faisant notamment référence aux règles éditoriales, IGNOU n'a pas encore défini la durée de vie du M.A. in French. Il était question de réactualiser les contenus selon les retours des étudiants cinq ans après la mise en place de la formation. On sait que l'imprimé a une longue durée de vie, et permet une large diffusion, notamment à IGNOU qui réunit plus de 3,5 millions d'étudiants rappelons-le, ce qui pose la question des avantages et inconvénients de ce support unique. Audet fait le point dans le tableau suivant (2006 : 37) :

²³ Notons tout de même qu'il était initialement prévu de proposer un M.A. in French en présentiel, comme le confirme le rapport du comité (Annexe 3 : VI) mais que ce projet n'a pour l'instant pas abouti.

Tableau 7 : Avantages et inconvénients de l'imprimé en FAD

AVANTAGES	INCONVÉNIENTS
<p>Pour l'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simple: l'utilisation ne nécessite pas d'équipement ou d'apprentissage • Portable • Familier et transparent: ne distrait pas du contenu • Utilisable à son rythme 	<p>Pour l'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si textuel: alphabétisation nécessaire • Strictement visuel • Pas d'interactivité ou de rétroaction • Délai de réception • Pas de mise à jour immédiate
<p>Pour le formateur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simple à produire 	<p>Pour l'institution:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coût et logistique de distribution



J'ai déjà souligné les mêmes avantages du format du M.A. in French, il est donc temps de s'intéresser plus particulièrement aux inconvénients et à la façon dont ils sont appréhendés par IGNOU.

L'alphabétisation est nécessaire avec l'imprimé, mais plus encore dans notre cas puisque les étudiants doivent mobiliser des compétences de réception écrite en français ; les cours de M.A. in French étant intégralement rédigés dans cette langue. Bien que beaucoup d'indiens maîtrisent l'alphabet latin de par leur connaissance de l'anglais, la rédaction des cours en français pose évidemment problème comme je l'ai déjà souligné plus haut. C'est à la fois une langue que les étudiants continuent à apprendre et par laquelle ils apprennent : dans le cadre du M.A. in French, le français est à la fois la langue d'enseignement et implicitement un des objets de l'apprentissage, ce qui ne facilite pas l'acquisition de notions en didactique du FLE, véritable objet d'apprentissage de la formation. IGNOU en est conscient et préconise d'utiliser un langage clair et simple ou de recourir à la transparence des mots entre le français et l'anglais, mais l'université garde à l'esprit qu'il est crucial d'avoir un bon niveau de français pour aller au bout de la formation. Rappelons que c'est aux étudiants de juger de l'adéquation de leur niveau de français à la formation proposée, la langue des cours permettant ainsi une certaine sélection en cours d'année pour ceux qui se seraient surestimés.

Le deuxième inconvénient mis en avant dans ce tableau relève du canal utilisé : seule la compréhension en lecture est sollicitée, un travail sur l'oral n'étant pas possible. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ceci est assez handicapant, mais nous rejoignons ainsi le point précédent en rappelant qu'IGNOU attend des étudiants une certaine maîtrise du français. De plus, le niveau avancé de la formation permet de reléguer ces questions à des places moins centrales. Par ailleurs, l'utilisation majeure du visuel n'est pas une spécificité de l'apprentissage à distance pour les étudiants indiens qui sont déjà plus ou moins familiarisés avec ce canal, du fait des modalités de travail qu'ils ont connu en présentiel, les enseignants utilisant également beaucoup l'imprimé en classe, mais aussi de par la grande taille des groupes classes qui limite les interactions.

Cela nous amène au point suivant : l'absence d'interactivité ou de rétroaction. Si on reprend les propos d'Audet, enrichis par les travaux de Shwier et Misanchuk déjà repris par Lebrun (cités par AUDET, 2006, p. 22), trois formes d'interaction peuvent être utilisées dans une formation pour « maximiser les occasions qu'aura l'apprenant de manipuler ou d'agir sur les contenus et les médias, comme d'interagir avec les autres participants » (Audet, 2006, p. 32) : les interactions impliquent :

1. « Le mode réactif: « Des ressources pour apprendre »,
2. Le mode proactif: « Manipuler le monde et ses représentations »,
3. Le mode interactif: « Apprendre avec les autres ou inter'apprendre » » (Audet, 2006, p. 22).

Nous avons pu voir qu'IGNOU favorise les modes réactif et proactif en intégrant différentes ressources aux cours des formations et des activités qui conduisent à réutiliser et manipuler les connaissances et savoirs acquis. En revanche, il est vrai qu'avec une formation tout à distance, dont le seul moyen de transmission des connaissances est un cours imprimé, le troisième mode n'a pas sa place, les échanges entre pairs ou avec l'enseignant sont écartés, d'où l'importance pour IGNOU de mettre en place à l'avenir un système de visioconférence pour soutenir l'apprentissage des étudiants de M.A. in French. Enrichir la formation d'autres supports de ce type permettrait aux étudiants d'avoir de plus amples explications, de ne pas rester seuls face à des doutes, à de mauvaises représentations ou assimilation de connaissances, d'avoir des retours sur leur compréhension et l'acquisition de nouveaux savoirs, mais aussi de proposer une formation qui subit moins le passage du temps, puisque les anachronismes pourraient être

corrigés. Le CNED accorde une grande importance à ce critère, qualifiant de documents obsolètes ceux dont on peut remettre en question « la validité scientifique du contenu (approche, concept, méthode... que les expériences ou résultats de la recherche ont depuis contredits) » (CNED, 2010-2011b, p. 3).

Afin de détourner ces inconvénients, IGNOU tente de proposer des activités qui fassent écho pour les étudiants, en faisant le plus possible référence à des exemples issus de leur quotidien pour stimuler leur compréhension. Par ailleurs, tout ce qui est amené à changer ou évoluer doit être au maximum évité. Ainsi les formules comme « aujourd'hui, actuellement, etc. » sont à bannir, et l'on favorise la présentation de l'évolution des notions, ce qui permettra aux étudiants d'être plus sensibles à d'éventuelles transformations.

Nous pouvons constater qu'IGNOU a une réelle volonté de rendre les connaissances accessibles aux étudiants à travers la création du M.A. in French. Néanmoins, j'ai rencontré plusieurs problèmes au cours de mon travail de rédaction du polycopié de *Didactique des langues étrangères*, dont l'université est parfois consciente, sans pour autant avoir toujours les moyens d'y remédier. La partie suivante a alors pour objectif de reprendre les idées et interrogations principales dégagées jusqu'ici, pour tenter de mettre davantage en lumière les acquis à garder, mais aussi pour proposer de nouvelles pistes de réflexion et explications.

Partie 4 : Bilan

Nous avons pu voir dans la partie précédente que mon travail de rédaction de cours à IGNOU m'a amenée à être confrontée à différents problèmes. L'apport théorique de ce mémoire m'a permis de me rendre compte de certaines réussites de mon travail, mais aussi d'imaginer des solutions aux problèmes rencontrés. Pour en faire part, j'articulerai cette partie autour de trois points qui ont davantage retenus mon attention, d'ordre méthodologique mais pas seulement : la gestion du niveau de langue de la formation, le guidage des apprenants, et finalement l'importance de connaître et prendre en compte le contexte indien pour rédiger des cours à distance au sein d'IGNOU.

4.1. Le niveau de langue

Tout au long de ce mémoire, le problème du niveau de langue apparaît régulièrement, et est à mes yeux le plus gros biais du polycopié que j'ai rédigé. Mon enquête auprès des étudiants de Bénarès va également dans ce sens. Ils ont en effet eu beaucoup de difficultés à lire les unités de *Didactique des langues étrangères* du fait de l'utilisation unique du français, les lecteurs m'expliquant que leurs cours de M.A. in French en présentiel est dispensé en langues indiennes ou en anglais. Or, si même au sein des universités qui proposent le M.A. in French en présentiel, les enseignants utilisent des langues plus familières des étudiants que le français, comment faire pour que le M.A. in French à distance entièrement rédigé en français corresponde à leur niveau ? C'est pourquoi je souhaite tout d'abord revenir sur ce point.

Rappelons que le niveau de français n'est pas imposé par IGNOU mais doit être au moins équivalent au A2 du CECR à l'entrée de la formation, et au B2 en fin de formation. Un niveau A2 me paraît bien faible par rapport au contenu du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*, bien que des points de langue soient prévus dans les cours des trois semestres précédents pour soutenir l'apprentissage du français par les étudiants. De plus, il m'a paru difficile d'éviter d'utiliser des mots « savants ». Il me faut avouer que, de par le nombre de mots/pages imposé, j'avais plutôt tendance à alourdir la théorie pour correspondre au format demandé par l'université, plutôt que de la simplifier en recourant à des exemples. Aussi, je ne suis pas allée dans le sens du CNEPD qui propose de « définir la terminologie nouvelle introduite au fur et à mesure » (2010), me reposant sur la partie « Mots-clés » qui définissait les notions les plus importantes. Or, nous avons vu que les étudiants trouvent cette partie

insuffisante : plutôt que de l'enrichir pour répondre aux attentes de ces derniers, et de s'éloigner de son objectif premier qui est d'explicitier en quelques mots les notions importantes abordées au cours de l'unité, peut-être aurait-il fallu préciser le rôle de cette partie plus clairement dans l'introduction générale du cours pour que les étudiants ne soient pas désarçonnés.

De manière générale, à la suite des différentes lectures que j'ai faites dans le cadre du mémoire, je me demande si la reformulation et l'utilisation massive de mots transparents suffiraient à rendre le cours accessible aux étudiants. A mon sens, il leur faut davantage de cours de français pour accéder au contenu envisagé dans le cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*, d'autant plus qu'à travers les réponses des étudiants au questionnaire et aux échanges que j'ai eus avec eux, ils sont demandeurs.

Grâce à un niveau plus élevé de français, et/ou à un contenu allégé du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE*, nous pourrions favoriser l'implication des étudiants, et leur acquisition des connaissances.

4.2. Guider et motiver l'apprenant

Lorsque j'analyse mon travail à travers les conseils prodigués par les auteurs auxquels j'ai fait référence dans mon mémoire, plusieurs réussites sont à relever, permettant notamment aux étudiants d'accéder à une certaine autonomie dans leur apprentissage. Par exemple, ces derniers peuvent naviguer facilement d'une unité à l'autre puisqu'elles arborent la même structure, respectant le schéma type de la succession introduction, objectifs, contenus et activités, une synthèse venant clore chaque unité. Je relève tout de même qu'il manque dans la synthèse des renvois vers d'autres parties, d'autres photocopiés, ce que j'avais fait volontairement puisque je ne connaissais pas le contenu précis des autres cours du M.A. in French. Par ailleurs, la littérature que nous avons consignée dans ce mémoire invite les rédacteurs de cours pour des FAD à conseiller les étudiants dans la méthodologie à adopter pour leur apprentissage. Cela manque au photocopié de *Didactique des langues étrangères* que j'ai rédigé, notamment parce que je n'avais pas conscience de l'importance de considérer le temps interne à la formation, de proposer un découpage en plus petites séquences, par exemple équivalant à 1h30 ou 2h de temps comme le suggère le CNED (CNED, 2010-2011a, p. 2). Un travail serait donc à faire dans ce sens pour mieux guider les étudiants.

Le CNEPD évoquait l'importance d'amener l'apprenant à être plus autonome, tout en faisant attention à « soutenir l'attention du stagiaire afin de l'encourager et de rompre son isolement ». Pour ce faire, la littérature insiste sur l'importance de contextualiser le contenu et de montrer sa pertinence dans le contexte professionnel que visent les étudiants, de l'adapter aux caractéristiques des étudiants pour faciliter leur implication dans la formation. Or, n'ayant pas de validation sur la qualité de mon travail, et connaissant peu le fonctionnement de l'enseignement du FLE en Inde, je n'ai pas eu la confiance suffisante pour le faire. Dans le cadre de mon enquête, il est délicat de savoir si le polycopié de *Didactique des langues étrangères* correspond aux attentes des étudiants de Bénarès. Bien qu'à travers leurs réponses au questionnaire ce critère semble satisfait, je suis consciente qu'en réalité il leur est difficile de l'affirmer, puisqu'ils ne souhaitent pas tous devenir enseignant de français, tandis que ce cours sera proposé à des futurs professeurs. Certains expriment d'ailleurs leur volonté d'élargir les thèmes du cours, désirant davantage accéder à la culture française. Cependant, j'ai tenté de prendre en compte le contexte dans lequel évoluent les apprenants en faisant référence à leur quotidien, ce qui a plu aux lecteurs des unités qui auraient souhaité que ce soit plus régulier dans le polycopié. Mais n'ayant pas eu accès aux analyses des besoins du public, cela m'était très délicat. Le CNED (2010-2011b, p.12) explique d'ailleurs que se reposer sur l'analyse des besoins est nécessaire pour y parvenir, comme il est important de la prendre en compte pour anticiper les difficultés des étudiants.

Plutôt que de contextualiser le contenu du cours, j'exposais les objectifs de chaque unité, davantage en termes d'acquisition des connaissances, sans les relier explicitement à la situation d'enseignement. La barrière linguistique n'aidant pas, il a donc paru difficile aux étudiants d'atteindre les objectifs annoncés en début d'unité. D'après leurs réponses au questionnaire, les activités « Vérifiez vos connaissances » ne leur ont d'ailleurs pas permis de savoir s'ils avaient atteints lesdits objectifs. Ces activités impliquent pourtant des réponses courtes, appelant à mobiliser un esprit de synthèse, une réflexion, comme ce qui est conseillé par les différents auteurs auxquels j'ai fait référence, et qui auraient ainsi permis de mesurer leur acquisition. Il semblerait donc qu'il faudrait à la fois retravailler l'annonce des objectifs et ces activités.

Toujours dans l'idée de guider les apprenants, le rédacteur de cours à distance doit varier les ressources qu'il intègre. Notons que la portée des différentes ressources du cours de M.A. in French est diversifiée, impliquant de nombreuses ressources de soutien telles qu'évoquées par

Audet (2006, p. 26). Je me demande par contre s'il n'aurait pas été plus pertinent de les distinguer plus clairement, d'indiquer explicitement leur visée. Nous avons toutefois pu voir qu'il est difficile de varier les supports pour des raisons relatives aux droits d'auteur d'une part, mais aussi parce que le M.A. in French revêt le format d'un cours par correspondance. Cela implique, comme le précise Audet (2006, pp. 20-21) de proposer des activités de compréhension et production écrite, délaissant l'oral. Il s'agissait alors de bien réfléchir à la conception de ces activités pour permettre aux étudiants une meilleure acquisition malgré l'absence de diversité des activités. Ainsi, suivant les conseils des auteurs relatés dans ce mémoire, le polycopié de *Didactique des langues étrangères* comprend des activités accompagnées de corrigés-types, permettant à la fois de susciter la motivation des apprenants et une autoévaluation. Néanmoins, l'autoévaluation est rendue délicate puisque les corrigés ne sont pas soutenus par des outils d'évaluation, comme une grille d'autocorrection ou un barème par exemple, ni par une explication de la réflexion menée pour aboutir à la réponse exacte. Cela amènerait pourtant davantage à savoir situer les difficultés, et ainsi orienter les révisions nécessaires aux étudiants pour une meilleure acquisition des savoirs.

Finalement, il paraît nécessaire d'interroger le format des cours d'IGNOU, qui ne permet pas de tutorat tout au long de la formation. « Nous constatons qu'actuellement le discours de l'enseignement à distance ne se conçoit plus sans tutorat, c'est-à-dire sans un accompagnement personnalisé » (Poteaux, 2007, p. 81). Or on constate bien qu'à IGNOU l'absence de tutorat dans une formation à distance ne semble pas désuète. Il est vrai qu'en Inde, même en présentiel, l'accompagnement de l'apprenant est délicat à traiter. Je l'ai dit au début de ce travail (cf. : 1.1.5. Le français en Inde : 24), les classes sont souvent constituées de grands groupes, d'où la difficulté de remettre en question la tradition de l'enseignement en s'appuyant sur les approches actuelles du FLE. Est-ce pour cette raison qu'IGNOU ne considère pas comme un point fondamental l'accompagnement pédagogique dans les formations à distance ? Cela ne semble pas tout à fait correct puisque, nous l'avons vu, certaines formations d'IGNOU bénéficient d'un soutien dans des centres ou via des visioconférences par exemple. La question du coût est également à explorer : plus les formations sont soutenues par un accompagnement, sous-tendu par les TICE ou alimenté par un enseignant/tuteur, plus cela engendre des dépenses. Ainsi, la

formation est proposée à un prix plus élevé, et donc la portée de celle-ci est réduite, notamment en Inde où l'accès à l'éducation est difficile, ou du moins inégal, pour des raisons économiques.

En outre, le fait que l'étudiant ne dispose que de livrets pour apprendre représente un avantage majeur : il peut se former dans n'importe quel lieu, ce qui n'est pas indéniable en Inde pour les étudiants qui souvent lisent leurs cours dans les transports en commun, lorsqu'ils attendent, etc. Le fait de ne pas avoir un lieu privilégié, même virtuel, n'est donc pas un frein, bien que l'on considère « que le cadre physique et spatial, ainsi que l'organisation, donnent du corps à l'apprentissage » (Poteaux, 2007, pp. 82-83). Il est vrai que « l'accueil par les enseignants ou les moniteurs, la possibilité de retrouver des pairs, des copains, créé [sic] une atmosphère propice au travail » (Poteaux, 2007, p. 82). Mais le fait est que cette barrière doit être levée en Inde pour faciliter l'accès aux formations. L'apprentissage va alors peut-être plus lentement, l'acquisition des connaissances subit peut-être davantage le passage du temps, mais au moins il est possible. Poteaux ajoute que « le rituel qui consiste à s'asseoir avec ses pairs pour écouter un enseignant fait partie des habitudes acquises et des représentations construites pendant la scolarité antérieure, largement relayées par la société » (2007, p. 83), mais encore faut-il définir cette société, et il paraît clair que l'auteure n'envisage pas ici la société indienne.

4.3. Théories dispensées en France et contexte indien

Nous avons pu voir dans la partie précédente qu'IGNOU ne suit pas les mêmes stades de conception de formations que ceux pratiqués en France. Il paraît donc intéressant de revenir sur la question de l'adaptabilité des théories dispensées en France. C'est pourquoi je souhaite proposer ici une ouverture vers une recherche qui pourrait prendre la suite de ce travail, autour de la question suivante : est-ce réellement pertinent de vouloir transposer ces méthodologies en Inde ? Cette interrogation s'ouvre à une réflexion interculturelle, dimension qui me paraît cruciale dans le domaine du FLE, et revêt toute son importance dans le cadre de la rédaction d'un cours par un natif français pour un public étranger.

Afin d'illustrer la pertinence de cette question, revenons sur l'absence d'évaluation de la formation au cours du processus de conception. Par exemple, Audet précise qu'en FAD, « plusieurs institutions font systématiquement des pré-tests avant la diffusion et incluent des questionnaires d'évaluation dans toutes leurs formations » (Audet, 2006, p. 59). Or, rappelons

qu'à IGNOU l'évaluation de la formation n'a lieu qu'après que cette dernière ait été diffusée, la démarche que j'ai engagée auprès des étudiants de Bénarès faisant figure d'exception. Il me paraît pourtant primordial de vérifier autant que possible l'adéquation de la formation proposée avec les attentes du public visé. Dans le cas de mon stage, cette étape semble avoir davantage d'importance puisque je ne suis pas spécialiste – d'autant plus que je n'ai pas fini mon master, comme pourraient l'être les enseignants d'IGNOU qui ont déjà écrit et dispensé des cours dans une discipline précise. Une relecture par des experts pour valider les cours que j'ai rédigés m'aurait parue nécessaire. Nous revenons à une interrogation que j'ai soulevée au début de ce mémoire (cf. 2.1. Réflexion préalable à l'analyse : 28) : contrairement aux institutions en France qui exigent d'être spécialiste pour rédiger des cours, être natif et avoir débuté une formation de master dans la discipline suffirait-il aux yeux des enseignants d'IGNOU (/indiens ?) ?

Aujourd'hui, bien que ces questions restent dans mon esprit, je comprends mieux l'intérêt accordé davantage à la diffusion des connaissances qu'à leur acquisition effective : il semblerait que ce soit déjà une chance en Inde que de donner la possibilité à des étudiants dispersés dans tout le pays d'accéder à ces contenus pour interroger leurs (futurs) pratiques d'enseignement.

Une réflexion interculturelle est donc importante pour s'adapter à ses apprenants et s'intégrer à la vie de l'établissement d'accueil et en comprendre le fonctionnement. Ce serait l'occasion de se demander pourquoi je n'ai pas réussi à avoir accès aux informations nécessaires pour la rédaction du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE* ? Est-ce que les acteurs d'IGNOU disposent de ces informations, en hindi ? Cela expliquerait peut-être pourquoi je ne les ai pas eues. Comment les auteurs d'IGNOU procèdent-ils pour rédiger des cours ? Les difficultés que j'ai rencontrées au cours de mon stage relèvent-elles de facteurs culturels en plus des facteurs organisationnels que j'ai décrits dans mon mémoire ?

Par ailleurs, nous avons soulevé l'importance d'actualiser la formation de FLE des enseignants indiens, et pour ce faire il est important d'observer les théories dispensées en France, qu'un natif pourrait représenter. Bien qu'un pas ait été fait dans ce sens, la pratique des enseignants indiens reste loin des préconisations qui s'y rattachent. Si l'adaptation des méthodes adoptées en France est difficile, on comprend que la méthodologie même de la création de formation reste éloignée de ce que l'on connaît. Pourtant consciente que l'enseignant de langue natif « met en œuvre des transferts de technologie éducative, lorsqu'il contribue à l'importation

ou à l'exportation de méthodologies et de produits éditoriaux conçus hors de son pays » (Zarate, 1993, p. 11), c'est alors que je m'interroge sur la pertinence de privilégier un français natif ayant suivi des études de FLE en France pour élaborer une formation à distance en français. Certes, le master de FLE que j'ai effectué m'a donné des acquis pour expliquer l'évolution des méthodologies, mais ne serait-ce pas plus pertinent d'enseigner l'évolution de la didactique des langues qui s'est réalisée en Inde ? Et dans ce cas, une collaboration avec un enseignant qui aurait réalisé toute sa scolarité en Inde ne serait-elle pas recommandée ? Je fais ici encore référence à l'étudiante qui déplorait la qualité des cours de français qu'elle suivait et qui émettait des critiques constructives ; rappelons ses propos : « *il n'y a pas des cours dans le département de français. Les professeurs ne viennent pas dans les cours* » (lectrice de l'unité 3). Lorsque je lui ai demandé d'approfondir sa pensée, elle m'expliquait que si elle considérait qu'il n'y avait pas de cours, c'était surtout parce que les cours se déroulaient en hindi (« *même pas en anglais* » m'avait-elle dit), et consistaient majoritairement à commenter des textes français dans leur langue. Elle regrettait de n'avoir plus accès à la langue française et essayait de voir des films français en version originale pour à la fois s'instruire sur la culture et s'exposer à la langue française, une démarche intéressante pour une étudiante encore en formation.

Le stage que j'ai réalisé à IGNOU m'a permis de mesurer l'importance de mettre en écho des cultures différentes pour un meilleur enseignement des langues étrangères. En effet, ce mémoire révèle que les problèmes rencontrés au cours de la rédaction du polycopié de *Didactique des langues étrangères* pourraient trouver des solutions en liant savoirs français et indiens. De cette façon, le cours de M.A. in French pourrait dispenser des théories inculquées en France tout en les confrontant à la réalité du contexte indien, les adaptant ainsi aux attentes des différents acteurs impliqués : l'université serait ainsi davantage satisfaite du contenu des cours qu'elle souhaite rédigé par un français natif, et les apprenants sauraient davantage se saisir des connaissances qu'ils recouvrent.

Conclusion

En mettant en place un M.A. in French, IGNOU serait la seule université à dispenser un master de français à distance en Inde. Bien que l'université indienne soit en train de créer différentes formations de français à distance (B.Ed., CEFLE, DEFLE), la nouveauté de ces projets s'accompagne de beaucoup d'interrogations, notamment méthodologiques. C'est donc à celles-ci que je me suis confrontée au cours de mon stage de 9 mois dans cette université, les réunissant dans ce mémoire sous la problématique suivante : qu'es-ce que concevoir un cours pour la distance ?

Réalisant parallèlement mon Master 2 professionnel à distance, je me suis retrouvée dans la situation originale d'être à la fois conceptrice et étudiante de formations « de même niveau », dispensées dans des contextes très différents. Cette conclusion est alors pour moi l'occasion de mettre en parallèle ces deux formations, ce que j'ai déjà fait au cours de ce mémoire en établissant des points de comparaison entre les méthodologies des deux institutions qui m'encadraient.

A travers la formation proposée par le CNED, ce qui m'a davantage plu était l'accompagnement, qui soutenait les cours, via l'utilisation des TICE (qui repose notamment sur une plateforme d'apprentissage en ligne), permettant de rompre la solitude en étudiant avec d'autres, d'interagir avec les enseignants lors de questions de cours, de rendus d'évaluation, etc. Loin des TICE, IGNOU propose de son côté des formations dont on connaît de moins en moins le format en France aujourd'hui : des livrets pour tout support, et pas d'accompagnement dans l'apprentissage. Nous sommes finalement davantage dans le cas d'une formation par correspondance, au sens évoqué par le CNEPD que j'ai cité précédemment : l'étudiant doit pouvoir « assimiler [les connaissances] sans l'assistance d'un professeur » (CNEPD, 2010). De cette façon, nous avons pu voir qu'un tutorat n'était actuellement pas possible à mettre en place pour le M.A. in French d'IGNOU. J'ai alors souvent réfléchi à la façon dont il était possible d'accompagner les futurs étudiants indiens qui participeraient à cette formation, mais n'ai pas réussi à aboutir à quelque chose de parfaitement satisfaisant. En rédigeant ce mémoire, je me suis rendue compte qu'interroger la méthodologie de rédaction de cours pouvait m'orienter : en consultant les apports des théories dispensées en France et du cahier des charges du CNED, je trouvais des réponses à mes questions. Le recours aux TICE, très présents dans la formation du CNED, n'est donc pas la seule possibilité d'enrôler les étudiants dans leur apprentissage à

distanc, le guidage de ces derniers apparait à différents niveaux : la façon dont on interpelle l'étudiant à travers le cours, dont on le conseille pour se saisir de sa formation, dont on l'amène à réfléchir et à faire le point sur ses connaissances à travers des activités, etc., sont autant de moyen des les accompagner.

Par ailleurs, j'ai soulevé le fait que le polycopié de *Didactique des langues étrangères* ne permet pas vraiment aux étudiants de se projeter dans des situations d'enseignement, de savoir par exemple comment gérer un grand groupe-classe, le fort multilinguisme présent en Inde, la création d'activités en lien avec des objectifs pédagogiques, etc. J'ai pourtant été très sensible à l'aspect concret de la formation offerte par le CNED, qui nous amenait à nous confronter régulièrement à des tâches que rencontre un enseignant de FLE. Ce constat révèle un des points faibles à corriger dans le polycopié que j'ai rédigé : je n'ai pas travaillé à la conception du « scénario d'enseignement / apprentissage » comme le préconise le CNED, alors que « c'est là que précisément s'exerce votre métier d'enseignant : l'élaboration d'une « mise en scène » des contenus du cours indispensable pour l'apprenant à distance. En effet, le scénario d'enseignement / apprentissage permet de déterminer le positionnement des diverses phases nécessaires pour ancrer votre enseignement, faciliter l'apprentissage des étudiants à distance » (2010-2011a, p. 8). Pour ce faire, le CNED suggère de « concevoir une séquence type [...] qui permet à l'apprenant à distance de s'immerger rapidement dans son cours », et qui implique différentes activités qui découlent d'une réflexion sur « le ou les objectifs d'enseignement / apprentissage visés [...], les phases nécessaires pour assure la maitrise de nouveaux concepts [...], la durée possible de travail en continu pour le public visé » (CNED, 2010-2011a, pp. 8-9). Autant de pistes qui permettent d'encadrer l'apprentissage. A l'heure actuelle, et ce depuis le mois de février 2012, la rédaction des polycopiés du cours de *Méthodologie de l'enseignement / apprentissage du FLE* est arrêtée, les acteurs d'IGNOU se concentrant sur d'autres projets. Il reste alors beaucoup de travail à fournir, et il est dommage que je ne puisse pas essayer de mettre en pratique tous les jalons théoriques que j'ai acquis à travers la rédaction de ce mémoire, en poursuivant et améliorant les cours que j'avais pris en charge.

De plus, nous avons souligné la pertinence de créer un M.A. in French, IGNOU souhaitant répondre à des besoins de formation des enseignants de FLE. Le français étant la première langue étrangère enseignée en Inde avec environ 400 000 apprenants à différents degrés

de scolarité et dans les alliances françaises, il y a un intérêt certain pour l'apprentissage du français, que la distance peut se permettre de conquérir. Ainsi, conscients que les pratiques enseignantes en Inde restent traditionnelles, malgré l'avancée de la réflexion en didactique du FLE, les acteurs d'IGNOU tentent de donner aux enseignants et futurs enseignants des bagages pour actualiser leurs connaissances. En proposant d'étudier l'évolution des méthodes de FLE, ils désirent amener les enseignants à interroger leur pratique pour mieux s'approprier les principes des méthodes actuelles. On peut alors s'étonner du format de la formation : ne serait-ce pas l'occasion de proposer une formation en accord avec les nouvelles approches, impliquant notamment une sensibilisation aux TICE ? Leurs moyens ne le permettent pas encore, et la large diffusion des connaissances reste leur objectif principal, ce qui serait entravé si chaque étudiant devait disposer d'un ordinateur pour son apprentissage. IGNOU tente de détourner ce qui peut lui faire défaut, en proposant des cours théoriques ponctués d'activités de réflexion, de synthèses, faisant appel à leurs prérequis afin d'impliquer les étudiants dans leur apprentissage et favoriser leur appropriation.

A la fin de la rédaction de ce mémoire, je m'interroge sur la façon dont mon travail pourra être utilisé par IGNOU, et plus largement, sur la difficulté pour les acteurs de cette université de finaliser un cours rédigé par un auteur. En effet, la rédaction des cours à IGNOU a pu me surprendre car j'avais l'impression que l'intuition est le meilleur outil des auteurs. Par exemple pour le choix des contenus, une fois le syllabus établi par un comité, il n'y a plus vraiment eu d'échanges entre les acteurs de la conception du M.A. in French pour discuter et valider les contenus. Rédiger un mémoire sur le travail que j'ai réalisé au cours de mon stage m'a permis d'affirmer que l'intuition ne suffit pas : comment gérer les modifications à apporter ? les redondances possibles d'un cours à l'autre ? l'uniformisation de l'approche et la méthodologie favorisées par l'un ou l'autre rédacteur ? plus largement encore la mise en page ? etc. Les différents conseils et pistes de réflexion relatés tout au long de mon travail m'ont amenée à saisir l'importance de ce que je considère comme un outil pour concevoir des formations à distance : le cahier des charges. Sans celui-ci, il est difficile de réunir des informations concrètes, ne serait-ce que sur les étapes de rédaction que j'ai mises en lumière dans ce travail et qui existe dans le guide de rédaction du CNED (2010-2011a, p. 13), guide qui transmet des conseils, allant jusqu'à proposer des liens internet pour trouver des pistes pour concevoir des activités pédagogiques.

Par ailleurs, au cours de mon stage en Inde, j'ai souffert d'une certaine absence d'accompagnement dans ce travail de rédaction nouveau pour moi. Je partageais alors les propos d'enseignants « ayant expérimenté le passage de la présence à la distance » recueillis par Audet qui faisaient part de ce qu'ils pensaient être des critères de réussite pour une formation :

- « des enseignants intéressés,
- ayant d'abord expérimenté eux-mêmes la distance,
- et informés de ses exigences » (Audet, 2006, p. 62).

Au cours de mon stage à IGNOU les deux premières conditions paraissaient réunies, mais la troisième manquait. Pour venir combler ce manque, j'ai pu évoquer deux solutions qu'il est important de garder à l'esprit : établir un cahier des charges, et initier une collaboration avec un enseignant indien.

Il me semble en effet primordial pour les auteurs d'IGNOU de commencer par l'établissement d'un cahier des charges, voire d'une maquette rédactionnelle. Si la rapidité de rédaction est demandée par IGNOU, la conception d'un tel outil ne me semble pas être une perte de temps mais un investissement sur le temps : les heures passées à rédiger un cahier des charges seront ensuite gagnées dans le travail de rédaction plus précis des auteurs. On pourrait partir de l'ébauche de guide de rédaction créé par l'ancienne tutrice (Annexe 4 : Petit guide d'écriture du B.Ed. : XIV), rencontrer les acteurs qui sont impliqués dans la conception de cours depuis l'analyse du besoin de formation jusqu'à sa diffusion, voire jusqu'à sa révision.

Afin de percevoir plus facilement les points forts et les points faibles, ce qui amènerait à faire un bilan sur « l'étendue du cours, de ses limites » comme le conseille le CNEPD (2010), allier l'établissement d'un cahier des charges à une collaboration entre un enseignant de FLE natif et un enseignant indien permettrait d'alimenter une réflexion en alliant les compétences des différents acteurs. Ainsi, pour pallier les difficultés d'« intégrer de la présence dans la distance » (CNED, 2010-2011a, P.2) à travers les cours d'IGNOU, on pourrait intégrer de la réalité.

Bibliographie

Amar, T. (2011). Concevoir et animer une formation linguistique, culturelle et pédagogique des enseignants de FLE. *Mémoire de Master 2 professionnel en FLE*. Grenoble: Université Stendhal - Grenoble 3.

Asselin, C. (2007). « Vers une définition de la formation à distance interculturelle : proposition de méthodologie ». *Distances*, vol.9, no.1, 1-27.

Association of Indian Teachers of French. (2011). *AITF*. Consulté le Janvier 24, 2012, sur <http://www.aitf.in/>

Audet, L. (2006, Mars 6). *Pour franchir la distance. Guide de formation et de soutien aux enseignants et formateurs en formation à distance*. Consulté le Mars 10, 2012, sur Refad: http://www.refad.ca/nouveau/guide_formateurs_FAD/guide_formateurs_FAD.html

Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris ; Montréal: L'Harmattan.

Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. *Distances et savoirs - Les effets des dispositifs d'enseignement à distance*, 7 (1/2009), 11-29.

Chanal, V., Lesca, H., & Martinet, A.-C. (1997). « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion ». *Revue Française de Gestion n°116*, 41-51.

CNED. (2010-2011b). *Annexe Guide de rédaction d'un cours à distance (Rénovation 60%)*. Poitiers.

CNED. (2010-2011a). *Guide de rédaction pour une actualisation de niveau 2*. Poitiers: CNED.

CNEPD. (2010). *Guide du concepteur*. Consulté le Février 17, 2012, sur CNEPD: <http://cnepd.org/portail/media/GUIDE-CONCEPTEUR.pdf>

Conseil de l'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

IFADEM. (2010, Mars). *Guide méthodologique pour la rédaction des contenus de formation IFADEM*. Consulté le Février 15, 2012, sur Ifadem: http://www.ifadem.org/IMG/pdf/Guide_methodologique_contenus_IFADEM.pdf

Leclerc, J. (2011). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Consulté le Mars 03, 2012, sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/asiel/indeacc.htm>

Mohib, N. (2007). Penser la distance dans la formation des compétences. *A distance, apprendre, travailler, communiquer*, 37-46.

Poteaux, N. (2007). Du dispositif ouvert au dispositif à distance : étude de cas pour une éventuelle transposition. *A distance, Apprendre, travailler, communiquer*, 77-89.

Venturini, P. (2004). Attitude des élèves envers les sciences : le point des recherches. *Revue française de pédagogie*, 149 (1), pp. 97-121.

Vidal, M., Grandbastien, M., & Moeglin, P. (2011). *Formation à distance au Brésil*. Paris: CNED/Lavoisier.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier - Collection CREDIF.

Annexes

8 annexes imprimées :

- Annexe 1 : Plan des unités du cours de Méthodologie d'enseignement / apprentissage du FLEI
- Annexe 2 : Calendrier initial du projet de stage..... V
- Annexe 3 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in French en aout 2009.....VI
- Annexe 4 : Petit guide d'écriture du B.Ed.XIV
- Annexe 5 : Sommaire actuel (mais non définitif) du cours de Méthodologie de l'enseignement apprentissage du FLE (au 09/03/2012)XIX
- Annexe 6 : Questionnaire destinés aux étudiantsXXV
- Annexe 7 : Documents généraux pour l'apprentissage dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 25)XXVIII
- Annexe 8 : Ressources types de soutien dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 26)XXIX

2 annexes sur CD-ROM

- Annexe A : Polycopié de *Didactique des langues étrangères*
- Annexe B : Réponses des étudiants au questionnaire

**Annexe 1 : Plan des unités du cours de Méthodologie
d'enseignement / apprentissage du FLE**

TENTATIVE COURSE OUTLINE FOR COURSE ON DIDACTICS OF FLE

Placed in the 4th Semester of M. A. Programme in French.

*The total course is of 4 Blocks = 16 Units = 4credits = 120 Hrs. of study (where each credit/block = 30 study hours.)

BLOCK -1

Unit 1: Introduction to Didactics of Foreign Languages/FLE.

Unit 2: The Foreign Language Classroom

Unit 3: FLE, FSOS, FLS & Importance of FLE in the Indian Context.

Unit 4: Termes Cles : Methode/ Methodologie....

BLOCK – 2

Tentative Block Title: From Methods to Approaches

Unit 1: The Gramm. Translation Method.

Unit 2: The Direct Method.

Unit 3: The Audio- Oral Method

Unit 4: The Audio Visual Method.

*** (It was proposed by Prof. Chaudhry, to include details of theories underlining each of the above, within the structure of the individual Units).*

BLOCK – 3

Tentative Block Title: The Communicative Approach

Unit 1: Beginnings in Europe

Unit 2: Communication Skills: Reading , Writing, Speaking and Listening.

Unit 3: Autonomy of the Learner

Unit 4: The Four Skills: Activities

BLOCK—4

Tentative Block Title: Latest Approaches in Teaching/Learning of FLE.

Unit 1: L'Approche Actionnelle; CECR.

Unit 2: TICE; FSOS.....

Unit 3: FLE and Distance Learning-1

Unit 4: FLE and Distance Learning -2.

**Traduction personnelle de l'annexe 1 : Plan des unités du cours de Méthodologie
d'enseignement / apprentissage du FLE**

PLAN PROVISOIRE POUR LE COURS DE DIDACTIQUE DU FLE

Situé au 4^{ème} Semestre du Programme de Master de Français.

* La totalité du cours est de 4 Polycopiés = 16 unités = 4 crédits = 120 heures d'études
(chaque crédit/polycopié = 30 heures d'études)

POLYCOPIÉ - 1

Unité 1: Introduction aux Didactiques des Langues Étrangères/FLE.

Unité 2: La classe de Langue Étrangère

Unité 3: FLE, FSOS, FLS & Importance du FLE dans le contexte Indien.

Unité 4: Termes Clés : Méthode/ Méthodologie....

POLYCOPIÉ – 2

Titre provisoire du polycopié : Des Méthodes aux Approches

Unité 1: La méthodologie Grammaire-Traduction

Unité 2: La méthode directe

Unité 3: La méthode Audio-Orale

Unité 4: La méthode Audio Visuelle

*** (Il a été proposé par le Professeur Chaudhry d'inclure des détails théoriques soulignant chacun des points ci-dessus dans la structure des unités individuelles).*

POLYCOPIÉ – 3

Titre provisoire du polycopié : L'Approche Communicative

Unité 1: Ses débuts en Europe

Unité 2: Compétences communicatives : Lire, Écrire, Parler, Écouter

Unité 3: Autonomie de l'Apprenant

Unité 4: Les quatre compétences : Activités

POLYCOPIÉ - 4

Titre provisoire du polycopié : Les dernières approches de l'enseignement /
apprentissage du FLE

Unité 1: L'Approche Actionnelle; CECR.

Unité 2: TICE; FSOS.....

Unité 3: FLE et apprentissage à distance-1

Unité 4: FLE et apprentissage à distance -2.

Annexe 2 : Calendrier initial du projet de stage

Dates	Tâches	Objectifs
Septembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture des autres cours à distance proposés par IGNOU • Lecture de l'analyse des besoins réalisée l'année précédente auprès d'enseignants de français en Inde • Proposer une première ébauche de plan détaillé et en discuter en entretien 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre le format des cours d'IGNOU • Cerner les attentes du public • Réfléchir au contenu du cours
Octobre – Décembre 2011	Rédaction d'un polycopié (4 unités)	Appliquer les connaissances acquises en septembre au service d'un premier polycopié
Janvier 2012	Faire le point sur le travail effectué et discuter des orientations du projet	Mise en place d'un nouveau calendrier
Entre janvier et avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Tester le premier polycopié auprès d'étudiants Indiens en M.A. in French • Soumettre les unités à plusieurs relecteurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir des retours d'étudiants pour vérifier si les cours correspondent aux attentes des apprenants • Amener des corrections après avoir recueillis les points de vue de relecteurs expérimentés (auteurs de cours pour IGNOU, enseignants en poste)
30 avril 2012 : dernier jour de stage		

Annexe 3 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in French en aout 2009

Minutes of Course Writers Meeting for M.A. in French

A meeting of the Course Writers for M.A. in French was held in Committee Room No. 1, Convention Centre, IGNOU, on 29th and 30th August, 2009, in which the following were present:

1. Dr. Sushant Kumar Mishra
2. Ms. Deepanwita Srivasatava
3. Dr. Jeeveeta Soobarah
4. Dr. Ashish Agnihotri
5. Prof. G.D.Sivam
6. Dr. P.K. Patel
7. Dr. Shoba Sivasankaran
8. Ms. Asha Puri
9. Dr. Sanjay Kumar
10. Ms. Ritu Gupta
11. Dr. Farida Irani
12. Ms. Anuradha Karkun
13. Dr. Abhijit Karkun
14. Prof. Romey Borges

It was decided to form Core Committee for each Course coordinated by one member who will coordinate the functioning of the Core Committee for that particular course. The Core Committee will decide on the nomenclature and the contents of the course. It was suggested that the basic framework of the syllabus already made in the meeting for the "Preparation of Syllabus for face-to-face M.A. Programme in French" on 20th and 21st May, 2009 should preferably be maintained.

The course on specialized Terminology in Semester II was shifted to Semester IV as a choice with the Course on Literary Translation.

Course I of Semester I is renamed as Communication Skills and Course I in Semester II is renamed as Techniques of Communication. However, the respective Core Committees can suggest renaming. The Core Committees for each Course are as follows:

Semester I

Course I – Communication Skills

- Ms. Anuradha Karkun
- Ms. Ritu Gupta
- Dr. Shoba Sivasankaran
(Coordinator)

- Dr. Abhijit Karkun (for oral component)
- Course II – Culture and Civilisation of France
 - Prof. G.D.Sivam (Coordinator)
 - Dr. P.K. Patel
 - Dr. S.K. Mishra
- Course III – Initiation to translation
 - Prof. Kiran Chaudhary (Coordinator)
 - Prof. N. Kamala
 - Dr. Farida Irani
- Course IV – Literature I: Introduction to French Literature
 - Dr. Abhijit Karkun (Coordinator)
 - Dr. Ashish Agnihotri
 - Dr. Jeeveeta Soobarah

Semester II

- Course I – Techniques of Communication
 - Dr. Abhijit Karkun (Coordinator)
 - Ms. Ritu Gupta
 - Dr. Shoba Sivasankaran
 - Ms. Anuradha Karkun
- Course II – Contemporary French Society
 - Prof. G.D.Sivam (Coordinator)
 - Dr. Abhijit Karkun
 - Dr. Ashish Agnihotri
 - Dr. P.K. Patel
 - Ms. Anuradha Karkun
 - Dr. Jeeveeta Soobarah (on Diaspora)
- Course III – Translation: Theory and Practice
 - Dr. Shoba Sivasankaran (Coordinator)
 - Ms. Asha Puri
 - Prof. Shantha Ramakrishnan
- Course IV – Literature II: Poetry
 - Dr. Sanjay Kumar
 - Dr. Abhijit Karkun (Coordinator)
 - Ms. Asha Puri

Semester III

- Course I – Linguistics
- Prof. C. Krishnamurthy
 - Ms. Ritu Gupta ((Coordinator)
 - Dr. S.K. Mishra
- Course II – History of France
- Dr. Abhijit Karkun (Coordinator)
 - Dr. P.K. Patel
 - Dr. Jeeveeta Soobarah (on
Diaspora)
 - Dr. S.K. Mishra
- Course III – Technical Translation
- Prof. G.D. Sivam
 - Ms Asha Puri
 - Dr. Shoba Sivasankaran
(Coordinator)
- Course IV – Literature III: Drama
- Dr. Ashish Agnihotri
 - Dr. Jeeveeta Soobarah
(Coordinator)

Semester IV

- Course I – Methodology Teaching /
Learning of Foreign Language
- Prof. R. Borges (for Editorial
Review)
 - Prof. Kiran Chaudhary
(Coordinator)
 - Prof. N. Kamala
 - Ms. Deepanwita Srivastava
 - Ms. Anuradha Karkun
 - Dr. Farida Irani
- Course II – Francophonie
- Prof. R. Borges (General)
[Coordinator]
 - Dr. Abhijit Karkun (Canadian/
Quebec)
 - Dr. Ashish Agnihotri (Maghreb)
 - Dr. Jeeveeta Soobarah (Indian
Ocean)
 - Dr. Sanjay Kumar (Swiss &
European)
- Course III (a) – Literary Translation
- Prof. Kiran Chaudhary
(Coordinator)

Course III (b) – Specialized Terminology
of Translation

– Prof. N. Kamala

– Ms. Asha Puri (Coordinator)

– Dr. Shobha Sivasankaran

Course IV – Literature IV:
Novel of French Literature

– Dr. Ashish Agnihotri
(Coordinator)

– Dr. Jeeveeta Soobarah

This was also suggested in the meeting that the Core Committee can suggest more names of Course Writers. The following deadlines were suggested:

1. Suggesting more Course Writers – 15th September, 2009
2. Change of names of Course – 30th September, 2009
3. Blocks and Units (audio and Video components) – 15th December, 2009
4. List of Copyright materials [This was suggested that so far as possible, Course Writers should rephrase copyright materials in such a way that copyright issues do not come up.] – 15th December, 2009
5. Final SLMs of courses:

For courses of Semester II --- March 2010 (for Course I – January 2011)

For Courses of Semester III --- November 2010

For Courses of Semester IV --- April 2011

For Courses of Semester I

Course I --- January 2011

Course II --- December 2009

Course III --- January 2011

Course IV --- January 2011

**Traduction personnelle de l'annexe 2 : Rapport du comité réuni autour du M.A. in
French en aout 2009**

**Compte-rendu de la réunion d'auteurs des cours pour le
Master de Français**

Une réunion des auteurs des cours du Master de Français a eu lieu dans le bureau de commission n°1, au Convention Center, à IGNOU, les 29 et 30 aout 2009. Durant cette réunion, étaient présents :

1. Dr. Sushant Kumar Mishra
2. Mme Deepanwita Srivasatava
3. Dr. Jeeveeta Soobarah
4. Dr. Ashish Agnihotri
5. Professeur G.D. Sivam
6. Dr. P.K. Patel
7. Dr. Shoba Sivasankaran
8. Mme Asha Puri
9. Dr. Sanjay Kumar
10. Mme Ritu Gupta
11. Dr. Farida Irani
12. Mme Anuradha Karkun
13. Dr. Abhijit Karkun
14. Professeur Romey Borges

Il a été décidé de former un comité pour chaque cours, coordonné par un membre qui veillera au fonctionnement du Comité Principal pour le cours en charge. Le comité décidera du plan et du contenu du cours. Il a été suggéré que le plan général précédemment réalisé au cours de la réunion pour la « Préparation du Programme pour le Master de Français en présentiel » du 20 et 21 mai 2009 devrait être maintenu.

Le cours de Terminologie spécialisée du semestre II a été échangé avec le cours de Traduction littéraire du semestre IV.

Le cours I du semestre I est désormais intitulé Compétences Communicatives et le cours I du semestre 2 s'intitulera Techniques de Communication. Toutefois, les comités de ces cours respectifs peuvent les renommer. Les comités de chaque cours sont les suivants :

Semestre I

Cours I	Compétences communicatives	- Mme Anuradha Karkun - Mme Ritu Gupta - Dr. Shoba Sivasankaran (coordinateur) - Dr. Abhijit Karkun (pour la partie orale)
---------	----------------------------	---

Cours II	Culture et Civilisation Françaises	- Professeur G.D. Sivam (Coordinateur) - Dr. P.K. Patel - Dr. S.K. Mishra
Cours III	Initiation à la traduction	- Professeur Kiran Chaudhary (Coordinateur) - Professeur N. Kamala - Dr. Farida Irani
Cours IV	Littérature I : Introduction à la Littérature Française	- Dr. Abhijit Karkun (Coordinateur) - Dr. Ashish Agnihotri - Dr. Jeeveeta Soobarah

Semestre II

Cours I	Techniques de Communication	- Dr. Abhijit Karkun (Coordinateur) - Mme Ritu Gupta - Dr. Shoba Sivasankaran - Mme Anuradha Karkun
Cours II	Société Française Contemporaine	- Professeur G.D. Sivam (Coordinateur) - Dr. Abhijit Karkun - Dr. Ashish Agnihotri - Dr. P.K. Patel - Mme Anuradha Karkun - Dr. Jeeveeta Soobarah (sur la Diaspora)
Cours III	Traduction : Théorie et Pratique	- Dr. Shoba Sivasankaran (Coordinateur) - Mme Asha Puri - Professeur Shanta Ramakrishnan
Cours IV	Littérature II : Poésie	- Dr. Sanjay Kumar - Dr. Abhijit Karkun (Coordinateur) - Mme Asha Puri

Semestre III

Cours I	Linguistique	<ul style="list-style-type: none">- Professeur Krishnamurthy- Mme Ritu Gupta (Coordinatrice)- Dr. S.K. Mishra
Cours II	Histoire de France	<ul style="list-style-type: none">- Dr. Abhijit Karkun (Coordinateur)- Dr. P.K. Patel- Dr. Jeeveeta Soobarah (sur la Diaspora)- Dr. S.K. Mishra
Cours III	Techniques de traduction	<ul style="list-style-type: none">- Professeur G.D. Sivam- Mme Asha Puri- Dr. Shoba Sivasankaran (Coordinateur)
Cours IV	Littérature II : Théâtre	<ul style="list-style-type: none">- Dr. Ashish Agnihotri- Dr. Jeeveeta Soobarah (Coordinateur)

Semestre IV

Cours I	Méthodologie de l'Enseignement / Apprentissage des Langues Étrangères	<ul style="list-style-type: none">- Professeur R. Borges (pour la révision éditoriale)- Professeur Kiran Chaudhary (Coordinateur)- Professeur N. Kamala- Mme Deepanwita Srivasatava- Mme Anuradha Karkun- Dr. Farida Irani
Cours II	Francophonie	<ul style="list-style-type: none">- Professeur R. Borges (Général) [Coordinateur]- Dr. Abhijit Karkun (Canada / Québec)- Dr. Ashish Agnihotri (Maghreb)- Dr. Jeeveeta Soobarah (Océan Indien)- Dr. Sanjay Kumar (Suisse)- Professeur N. Kamala
Cours III (b)	Terminologie Spécialisée de la Traduction	<ul style="list-style-type: none">- Mme Asha Puri (Coordinatrice)- Dr. Shoba Sivasankaran

Annexe 4 : Petit guide d'écriture du B.Ed.

1/ Caractéristiques du matériel de la FOAD (c'est un idéal, une idée et non pas une règle rigide...)

1. Self-explanatory : l'apprenant doit comprendre sans personne extérieure.
2. Self-content : l'apprenant ne doit pas avoir besoin de matériel (livre...) complémentaire
3. Self-directed : l'apprenant est guide tout au long de son apprentissage, de nombreux conseils sont donnés dans le polycop)
4. Self-motivating : relier l'apprentissage à des situations familières, donner des exemples concrets pour résoudre les problèmes
5. Self-evaluating : des exercices, des activités, des questions de fin d'unités et les réponses.

2/ Style d'écriture

Toujours penser que l'apprenant est seul devant son polycop, et qu'il peut n'avoir accès ni à internet ni à une bibliothèque au moment où il lit son cours.

Le matériel doit être auto-suffisant dans la mesure du possible:

Les explications explicites, évidentes, dans un langage parlé,

Il faut illustrer ces propos avec des exemples simples, extraits de la vie quotidienne,

Les auteurs doivent donner des conseils : donner le temps que l'apprenant doit consacrer à cette unité, l'encourager à relire en cas d'incompréhension, lui demander de réviser avant de faire l'activité finale...

Comme dans la classe, et encore plus dans le contexte de l'éducation à distance, il ne faut pas avoir peur de la répétition, d'une unité à une autre, mais aussi d'un polycop à un autre.

Distiller les devoirs régulièrement, en petites quantités (Un croissant est toujours plus appétissant que 10 croissants d'un coup !).

Au moment de la rédaction, il faut penser à un individu qui découvre pour la première fois un concept... et non pas à un groupe, ni à tout ce que l'on sait.

L'écrivain du cours à distance doit garder son style personnel. Il ne doit pas écrire comme une machine.

La langue doit être simple et amicale.

3/ Structure générale

1 polycop : 60-80 pages/environ 20 000mots). Sa valeur est de 1 crédit.

4 unités par polycop (15-20p. chacune/4000-5000 mots),

1 polycop compte pour 30 heures d'apprentissage de la part de l'apprenant

1 unité doit correspondre à peu près à 5/6 heures de travail de la part de l'apprenant.

4/ Structure d'une unité

1. Le titre doit être attractif.

2. Le plan.

3. Introduction : Elle doit être courte, 3/5 phrases peuvent suffire.

Objectifs de l'intro : 1. relier à une situation connue, à l'unité précédente..., 2. Présenter le sujet du cours de façon attractive, susciter la curiosité... 3. Guider l'apprenant dans son apprentissage.

Dans le cas du BEd, on sait que les apprenants ont une expérience d'enseignement d'au moins deux ans.

4. Objectifs : les annoncer comme des savoir-faire.

Par exemple : *À la fin de cette unité, vous serez capable de :*

- *Décrire les civilisations Gauloise et Gallo-romaine*
- *Décrire la religion des gaulois*
- *Situer sur une carte géographique les frontières naturelles de la période étudiée*
- *Comprendre le processus de romanisation*

5. Découper le contenu en plusieurs parties et sous-parties et régulièrement,

6. Intégrer des évaluations, il en faut 4 ou 5 par unités :

-des évaluations formatives, appelées « Vérifiez vos connaissances»: soit des questions très simples, très courtes, des questions de cours (dont la réponse est dans le cours) simplement pour garder l'attention de l'apprenant tout au long de l'unité. On doit faire travailler la compréhension essentiellement, mais aussi la reformulation...

- des activités FLE pour travailler des structures de phrases, du vocabulaire... appelées « Mots et expressions clés », « Un peu de grammaire »

- des activités d'enquêtes (où l'apprenant doit faire des recherches sur internet...)

- des activités d'interprétation, de déduction

7. Résumé : 3 paragraphes suffisent.

9. Un Glossaire des mots-clés.

10. Une « Proposition de corrigé » où l'on met le corrigé de toutes les activités de l'unité. Il est inutile de répéter les consignes des activités. Par exemple :

Si QCM,

Activité 1.

1. a)

2. c)

...

11. Des références, des livres utiles... appelée « Bibliographie et pour aller plus loin... »

5/ Des exemples de plan

(FLE) Polycop 3. Vivre et étudier en France (BA 3ème semestre)

Unité 2. Financer ses études

Plan de l'unité

2.1. Introduction.....	1
2.2. Objectifs.....	1
2.3. Demander des bourses pour financer ses études.....	2
2.3.1. Le C.R.O.U.S. et le C.N.O.U.S.....	2
2.3.2. É.G.I.D.E.....	2
2.3.3. E.R.A.S.M.U.S.....	2
2.4. Ouvrir un compte bancaire.....	2
2.4.1. Les conditions pour ouvrir un compte bancaire en France quand on est étranger	2

2.4.2. Les comptes bancaires disponibles	3
2.4.3. Choisir une carte bancaire	5
2.4.4. Prendre un rendez-vous par téléphone	7
2.5. Résumé.....	10
2.6. Glossaire	10
2.7. Proposition de corrigés	10
2.8. Bibliographie.....	10

(Histoire et FLE) Polycop 1. La naissance d'une Nation (BA 3ème semestre)

Unité 1. Le monde celtique et la conquête romaine

Plan de l'unité

1.1. Mise en bouche	2
1.2. Objectifs	3
1.3. Introduction.....	3
1.4. Les Celtes en Gaule	6
1.4.1. La société celtique	6
1.4.2. La religion celtique	7
1.5. L'invasion romaine	11
1.5.1. La Guerre des Gaules	11
1.5.2. Le monde Gallo-Romain.....	13
1.6. Annexes.....	16
1.7. Résumé.....	17
1.8. Glossaire	19
1.9. Héritage :	21
1.10. Proposition de corrigés	22
1.11. Bibliographie et pour aller plus loin	25

Polycop 1 : La didactique des langues étrangères (MA semestre 1)

Unité 1 : Introduction à la Didactique des langues étrangères et au Français Langue Etrangère (FLE)

1.1.Introduction
1.2.Objectifs
1.3.Définition, origines et méthodologie de la didactique des langues étrangères
1.3.1. Les influences des Sciences du Langage et des Sciences de l'Education
1.3.2. Méthodologie de la DDLE
1.4.Didactique des langues étrangères vs didactique des langues-cultures
1.5.Place de la pédagogie dans la didactique des langues étrangères
1.6.Résumé
1.7.Mots-clés
1.8.Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »
1.9.Bibliographie conseillée

6/ Remarques sur ces plans

Le premier chiffre indique le numéro de l'unité et le deuxième chiffre les titres dans l'ordre.

On va jusqu'à jusqu'à 3 chiffres maximum.

1.4.1.2. est interdit. 1.4.2. est ok.

On numérote tout (de l'intro à la bibliographie).

On peut commencer soit par les objectifs, soit par l'introduction. L'important est d'avoir la même structure pour tout le polycop.

On peut appeler le Glossaire « glossaire » ou « mots-clés », comme précédemment, il faut garder la même terminologie dans son polycop.

7/ La mise en page

Aucune mise en page.

Ne pas toucher à la police ni à la taille, laisser le plus possible en automatique, ne pas sauter de lignes (surtout pour des raisons esthétiques), ne pas changer l'espacement qu'il y a entre les paragraphes...

Rester concentrer sur le contenu et non pas sur la mise en page.

Les seules choses auxquelles on a droit sont: titre 1, titre 2, titre 3 (que l'on fait en surlignant avec la souris le titre et qu'on met en Titre 1, 2, 3 qui se trouve en haut à gauche dans un menu déroulant, là où il y a écrit standard). Cela est autorisé car ainsi, Word (ou OpenOffice, ou LibreOffice) génère tout seul la table des matières.

Le gras, l'italique et le souligné sont également autorisés. C'est absolument tout !

Pourquoi ces règles strictes ?

POUR FACILITER L'IMPRESSION. Au plus ce sera en automatique, au plus ce sera facile à reformater aux canons IGNOU. Sinon, tout changer manuellement parce qu'une fois, on a mis en calibri, une autre en times new roman...une fois, on a mis 1.5 d'espacement entre les paragraphes et une autre fois on a oublié...devient un véritable supplice.

Ne pas sauter pas de lignes (surtout pour des raisons esthétiques) car de toute façon à l'impression, tout va bouger. Par exemple, IGNOU prévoit une marge sur les côtés de 6cm (une fois à gauche, une fois à droite)

8/ Les sources

Il faut impérativement les citer (mettre l'adresse http) et vérifier qu'elles sont libres de droit et si elles ne le sont pas, demander à la personne qui l'a publiée si on peut l'utiliser dans un cours à distance en Inde. Une autorisation écrite suffit.

Cependant, il est souvent plus simple de fabriquer ses sources.

Pour ce qui est de la littérature, la littérature qui a plus de 100 ans est libre de droit. Pas de problèmes.

Pour choisir des images, des textes... taper dans Google « littérature libre de droits », « banques d'images libres de droits »...

Voici un site de ressources littéraires libres de droits : <http://www.nougatine.org/ou-trouver-des-textes-de-litterature-libres-de-droitse-a-telecharger-e/38/fr>

9/ Présentation du texte

Il est important de suivre quelques règles de présentation pour alléger le travail des imprimeurs. Cela concerne l'usage des mots, les citations, l'épellation, les majuscules et les règles de ponctuation, l'utilisation de l'italique, des parenthèses, les tirets « - » et « _ », les traits d'union, les listes...

1. Utiliser la première et la seconde personne pour s'adresser aux apprenants pour rendre le matériel plus « conversationnel » (je et vous), utiliser « il ou elle » quand on parle de quelqu'un...
2. Faire attention à la polysémie des mots.
3. Faire des citations :
 - Pour les citations courtes, utiliser « ... ». Quand la citation est longue, idem mais il faut indiquer l'auteur, l'année et la page où se trouve la citation. Ex. : (Dasgupta, 2007:p.67)
4. Épeler : on peut écrire Tamil Nadu ou Tamilnadu. L'essentiel est de garder la même forme tout au long du polycop, d'être constant.
5. Les abréviations : les écrire en majuscules. Pour la première occurrence, expliquer l'abréviation. Ex. Indira Gandhi National Open University (IGNOU).
6. Pour les exemples : les indiquer par Ex. Ne pas mettre deux points entre ex. et l'exemple donné. Ex. C'est un bon exemple.
7. Mettre en italique les titres des œuvres citées.
8. Utiliser l'italique pour les termes scientifiques, d'origine étrangère et les mots clés ou les expressions que l'on veut mettre en avant.
9. Faire une liste numérotée pour montrer l'ordre et la priorité.
10. Faire une liste avec des points pour faire apparaître l'égale importance entre les éléments de la liste.
11. /indique *par* comme dans 5km/h ou un choix *ou*. Ex. Delhi/Bangalore.
12. Ne pas mettre de notes de bas de page. Toutes les informations doivent être dans le corps du texte.
13. En bas de pages, la seule chose que l'on peut mettre sont des références bibliographiques.

10/ Figures, images, graphiques et tableaux

Aérer son texte par des figures... rend le support de cours plus attractifs, plus motivants et surtout plus pertinent.

- ♣ Fournir les images...à part en format JPG/TIFF...
- ♣ Indiquer dans le corps du texte la place de l'image en écrivant //INSERT, Fig.5.1. Here//, où 5 est le numéro de l'unité et 1 la première figure de l'unité
- ♣ Le titre et la source doivent apparaître sous l'image
- ♣ Utiliser la couleur de manière sélective, en prenant des dégradés qui pourront apparaître aussi en noir et blanc
- ♣ Dans le texte, faire référence à l'image.

**Annexe 5 : Sommaire actuel (mais non définitif) du cours de
Méthodologie de l'enseignement apprentissage du FLE (au
09/03/2012)**

SOMMAIRE

Introduction du cours	1
Polycop 1 : La didactique des langues étrangères	3
Introduction du Polycop 1	3
Unité 1 : Introduction à la Didactique des langues étrangères et au Français Langue Etrangère (FLE)	4
1.1. Introduction	4
1.2. Objectifs	5
1.3. Définition, origines et méthodologie de la didactique des langues étrangères	5
1.3.1. Les influences des Sciences du Langage et des Sciences de l'Education	7
1.3.2. Méthodologie de la DDLE	10
1.4. Didactique des langues étrangères et didactique des langues-cultures	11
1.5. Place de la pédagogie dans la didactique des langues étrangères	13
1.6. Point de résumé	15
1.7. Mots-clés	15
1.8. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	16
1.9. Bibliographie conseillée	18
Unité 2 : Les classes de langues	19
2.1. Introduction	19
2.2. Objectifs	20
2.3. Différentes règles dans la classe de langue	20
2.3.1. 4 niveaux à prendre en compte	20
2.3.2. Le contrat didactique	22
2.4. L'autonomie de l'apprenant	22
2.5. Le(s) rôle(s) de l'enseignant de langue étrangère	23
2.6. L'apprenant au centre de l'apprentissage.....	25

2.7. L'interaction	26
2.8. L'évaluation	28
2.8.1. Les différents types d'évaluation en classe de langue	29
2.8.2. Le DILF, le DELF et le DALF	31
2.9. Point de résumé	33
2.10. Mots-clés	33
2.11. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	34
2.12. Bibliographie conseillée	36
Unités 3 : FLE, FOS, FLS et importance du FLE dans le contexte indien	37
3.1. Introduction	37
3.2. Objectifs	38
3.3. Différences entre FLM et FLE : acquisition vs apprentissage ?	38
3.4. L'enseignement-apprentissage du français dans le contexte indien : FLE	41
3.5. Les différents contextes d'enseignement du français : Français sur Objectifs Spécifiques et Français de Spécialité	42
3.5.1. Le Français de Spécialité	42
3.5.2. Le Français sur Objectifs Spécifiques	43
3.6. Un cas particulier : le Français sur Objectifs Universitaires	44
3.7. Point de résumé	46
3.8. Mots-clés	46
3.9. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	47
3.10. Bibliographie conseillée	48
Unité 4 : Mots-clés : Méthode/ Méthodologie / Savoirs / Situation endolingue ou exolingue / Séquence, unité didactique et progression / Document-support / Erreur et faute	49
4.1. Introduction	49
4.2. Objectifs	50
4.3. Méthode versus méthodologie	50
4.4. Savoirs et compétences	52
4.5. Situation endolingue versus situation exolingue	53
4.6. Progression et séquence	54
4.7. Documents-supports	55

4.8. Erreur vs Faute	56
4.9. Point de résumé	58
4.10. Mots-clés	58
4.11. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	58
4.12. Bibliographie conseillée	60
Polycop 2 : Des méthodes aux approches didactiques	61
Introduction du Polycop 2	61
Unité 1 : Méthodologie de la grammaire-traduction	62
1.1. Introduction	62
1.2. Objectifs	62
1.3. L'émergence de la didactique des langues et de la méthodologie de la grammaire- traduction	63
1.4. La principauté de l'écrit	64
1.5. L'hégémonie du par-cœur	65
1.6. Point de résumé	66
1.7. Mots-clés	66
1.8. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	66
1.9. Bibliographie conseillée	66
Unité 2 : La méthode directe	67
2.1. Introduction	67
2.2. Objectifs	67
2.3. Un contact plus direct avec la langue ? Priorité accordée à l'oral	67
2.4. Quel accès au sens ?	67
2.5. Un fort parallèle FLE-FLM	67
2.6. Point de résumé	68
2.7. Mots-clés	68
2.8. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	68
2.9. Bibliographie conseillée	68
Unité 3 : La méthode audio-orale	70
3.1. Introduction	70

3.2. Objectifs	70
3.3. Une méthode développée aux Etats-Unis	70
3.4. Une méthode axée sur l'automatisation	70
3.5. Point de résumé	70
3.6. Mots-clés	70
3.7. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	70
3.8. Bibliographie conseillée	70
Unité 4 : La méthode structuro-globale audio-visuelle(SGAV)	72
4.1. Introduction	73
4.2. Objectifs	73
4.3. Apparition de la méthode SGAV et liens avec la méthode audio-orale	73
4.4. Contenus et contact avec la langue	73
4.5. Approche de la grammaire	73
4.6. Point de résumé	73
4.7. Mots-clés	73
4.8. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	73
4.9. Bibliographie conseillée	73
Polycop 3 : L'approche communicative	76
Introduction du Polycop 3	76
Unité 1 : Introduction à l'approche communicative	77
1.1. Introduction	77
1.2. Objectifs	78
1.3. Emergence et objectifs de l'approche communicative	78
1.4. La situation de communication	79
1.5. Actes de paroles	80
1.6. Point de résumé	81
1.7. Mots-clés	81
1.8. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	81
1.9. Bibliographie conseillée	81

Unité 2 : Les 4 compétences communicatives : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite, production orale	82
2.1. Introduction	82
2.2. Objectifs	82
2.3. La compétence de communication	83
2.4. Le niveau seuil	84
2.5. L'écrit	85
2.6. L'oral	85
2.7. Point de résumé	85
2.8. Mots-clés	85
2.9. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	85
2.10. Bibliographie conseillée	85
Unité 3 : Impacts de l'approche actionnelle sur l'enseignement et l'autonomie de l'apprenant	86
3.1. Introduction	86
3.2. Objectifs	86
3.3. Identifier les besoins de l'apprenant	87
3.4. Prise en compte des différentes stratégies d'apprentissage	87
3.5. Grammaire inductive et explicite	88
3.6. La notion d'interlangue	88
3.7. Point de résumé	89
3.8. Mots-clés	89
3.9. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	89
3.10. Bibliographie conseillée	89
Unité 4 : Les 4 compétences : propositions d'activités	90
4.1. Introduction	90
4.2. Objectifs	90
4.3. Les manuels de l'approche communicative	90
4.3.1. Choisir une méthode	90
4.3.2. Présentation des manuels de l'approche communicative	90
4.4. Exemples d'activités	90

4.5. Point de résumé	91
4.6. Mots-clés	91
4.7. Réponses des activités et de « Vérifiez vos connaissances »	91
4.8. Bibliographie conseillée	91
Polycop 4 : Approches actuelles de l'enseignement/apprentissage du FLE	92
Unité 1 : L'approche actionnelle, le CECR	92
Unité 2 : TICE, FOS,	92
Unité 3 : FLE et enseignement à distance 1	92
Unité 4 : FLE et enseignement à distance 2	92

Annexe 6 : Questionnaire destinés aux étudiants

Bilan des unités de M.A. French

IGNOU souhaite mettre en place un M.A. French à distance pour les futurs enseignants de Français Langue Etrangère. Le M.A. se déroulerait sur 2 ans, soient 4 semestres.

Aujourd'hui, nous vous demandons votre aide pour améliorer la qualité des contenus de ces cours. C'est pourquoi nous vous proposons de lire des unités d'un cours du 4^{ème} semestre du M.A., intitulé Méthodologie d'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère.

Vos rôles : 1- lire une unité et faire les activités. Cela devrait vous prendre au maximum 7h30.

2- Répondre à un questionnaire pour faire un bilan de ce que vous avez lu.

Afin de mieux comprendre ce que vous avez trouvé intéressant, les améliorations que vous conseillez, et les points faibles de l'unité que vous avez lue, merci de remplir le questionnaire suivant. Soyez honnêtes ! Dites les points négatifs comme les points positifs !

Merci beaucoup de participer à la réalisation de ces cours !

QUESTIONNAIRE

Prénom :

Etudes :

Nombre d'années d'apprentissage du français :

Est-ce que vous avez déjà enseigné ? Si oui à quel niveau ?

Est-ce que vous avez déjà eu des cours de pédagogie ?

Unité lue :

1- Bilan général sur l'unité :

Dites si vous avez trouvé les points suivants satisfaisants en donnant une note entre 1 (pas du tout satisfaisant) et 5 (très satisfaisant).

1.1- L'unité est adaptée à ce que j'attends d'une formation de M.A. French	1	2	3	4	5
1.2- L'unité est bien organisée	1	2	3	4	5
1.3- La façon dont l'unité est construite et son contenu suscitent ma motivation	1	2	3	4	5
1.4- Je suis bien guidé par les conseils au cours de l'unité	1	2	3	4	5
1.5- Ce que vous avez appris sera utile pour votre carrière professionnelle	1	2	3	4	5
1.6- Le contenu de l'unité est intéressant	1	2	3	4	5
1.7- Le niveau de langue utilisé dans l'unité est adapté au niveau de formation	1	2	3	4	5

2- Pensez-vous qu'il serait mieux d'avoir certaines explications

2.1- en anglais ?

- Oui : lesquelles ?
- Non

2.2- en langues indiennes ?

- Oui : lesquelles ?
- Non

3- Les différentes parties de l'unité :

Dites si vous avez trouvé les points suivants satisfaisants en donnant une note entre 1 (pas du tout satisfaisant) et 5 (très satisfaisant).

3.1- L'introduction présente bien le contenu de l'unité	1	2	3	4	5
3.2- Les objectifs annoncés me permettent de comprendre les connaissances que je dois acquérir	1	2	3	4	5
3.3- J'ai atteint les objectifs annoncés	1	2	3	4	5
3.4- La partie « Vérifiez vos connaissances » permet de voir ce que j'ai appris et retenu	1	2	3	4	5
3.5- Le point de résumé synthétise bien l'unité	1	2	3	4	5
3.6- Les mots clés sont bien expliqués	1	2	3	4	5

4- Quelle est la partie de l'unité que vous avez trouvé la plus intéressante ?

.....

Pourquoi ?

.....
.....

5- Quelle est la partie de l'unité que vous avez le moins aimé ?

.....

Pourquoi ?

.....
.....

6- Bilan sur les activités de l'unité

6.1- Les activités proposées permettent de mieux comprendre l'unité	1	2	3	4	5
6.2- Les activités proposées permettent de faire le point sur mes connaissances	1	2	3	4	5
6.3- Les activités me permettent d'estimer mon niveau de départ	1	2	3	4	5
6.4- Les réponses des activités m'aident à comprendre ce que j'ai réussi et comment m'améliorer	1	2	3	4	5

7- Quelle est l'activité que vous avez préférée ?

Annexe 7 : Documents généraux pour l'apprentissage dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 25)

Tableau 6: Apprenants. Documents généraux pour l'apprentissage

Ressource	Particularité en FAD
Description du cours	<p>Ajouter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • les modes de livraison et d'encadrement • les disponibilités et les équipements requis des apprenants et, s'il y a lieu: • les particularités liées à la durée (cours auto-rythmé, plus d'un trimestre, etc.)
Syllabus (parfois inclus dans le livret d'accueil)	<ul style="list-style-type: none"> • insister sur les objectifs et leurs liens aux activités • présenter les activités et si elles sont individuelles, en équipe ou en groupe • détailler les modes de livraison • inclure les coordonnées des diverses ressources d'encadrement et de soutien • indiquer comment se procurer le matériel
Modules	<ul style="list-style-type: none"> • découper le contenu en unités plus courtes
Liste/ Plan des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • fournir un plan du site et/ou index des ressources • et, s'il y a lieu, un outil de recherche dans le site
Bibliographie et Webographie	<p>Inclure:</p> <ul style="list-style-type: none"> • des ressources en ligne et des hyperliens facilitant l'accès à leurs contenus • des médias divers • davantage de ressources complémentaires (principales publications du domaine, associations, forums, etc.), permettant des cheminements plus personnalisés
Outils de révision et d'évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> • des synthèses ou questions pour favoriser la rétention et faciliter la révision • des outils de diagnostic pour situer l'étudiant au début ou en cours d'apprentissage • des exercices et travaux menant à une évaluation formative
Travaux et examens	<ul style="list-style-type: none"> • des consignes plus détaillées incluant les modalités de dépôt • des exemples de travaux réalisés • des règles particulières aux examens (par ex. choix de lieux, de moments, etc.)
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • prévoir un accès protégé aux résultats d'évaluations de chaque étudiant
Glossaire	<ul style="list-style-type: none"> • inclure tous les termes pouvant soulever des interrogations
Crédits et droits	<ul style="list-style-type: none"> • préciser les modalités de réalisation et contributions des différentes ressources • ainsi que les droits et conditions de réutilisation

Annexe 8 : Ressources types de soutien dans les FAD à destination des apprenants, Audet (2006 : 26)

Tableau 7: Apprenants. Ressources types de soutien

Ressource	Contenu
Livret d'accueil des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • présentation du dispositif • présentation des membres de l'équipe et, lorsque pertinent, leurs disponibilités et les technologies à utiliser pour les rejoindre • modalités de formation, particulièrement les périodes synchrones et les moyens utilisés • configuration minimale nécessaire • présentation des logiciels et outils de communication et des façons de se les procurer • délais de réponse et de correction normaux • principaux règlements de l'institution (retards, abandons, plagats, etc.) • codes d'accès et mots de passe • adresses (page d'accueil, forums, etc.)
Feuille de route	<ul style="list-style-type: none"> • calendrier • temps à assigner à chaque activité • répartition des principales tâches et livrables dans le temps
Bottin	<ul style="list-style-type: none"> • expérience, intérêts, localisation, coordonnées, photos des apprenants et du personnel d'encadrement
Babillard	<ul style="list-style-type: none"> • nouvelles (changements, congés, etc.) et progression
FAQ	<ul style="list-style-type: none"> • questions et réponses générales, enrichies progressivement
Guide technique	<ul style="list-style-type: none"> • manuel d'utilisation de l'environnement • sources d'informations complémentaires sur les ressources techniques (tutoriels, etc.) • aide disponible et modalités d'accès aux responsables • conseils relatifs à la participation et à la communication (par ex. netiquette) • aide contextuelle
Soutien au processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • conseils ou liens à des ressources sur les méthodes de recherche et de travail intellectuel, la gestion du temps, le travail d'équipe, la rédaction, etc. • renseignements sur les services de soutien disponibles (bibliothèque virtuelle, aide financière, orientation,)
Outils de communication	<ul style="list-style-type: none"> • outils de communication formelle et informelle. Selon le cas: forum, clavardage, courriel de groupe, blogue, etc.
Outils de production	<ul style="list-style-type: none"> • au besoin, logiciels ou autres outils de production des livrables (ex: tableau blanc) • vitrine de dépôt de travaux
Évaluation du cours	<ul style="list-style-type: none"> • questionnaire d'évaluation de la pertinence du cours ou autres moyens de rétroaction

Mots-clés :

Français langue étrangère (FLE) – Formation à distance – Conception de cours – Méthodologie de rédaction de cours – Inde

RÉSUMÉ

L'université indienne Indira Gandhi National Open University envisage de mettre en place un master de français à distance dans le but d'actualiser la formation des (futurs) enseignants de FLE indiens. Ce mémoire interroge la façon dont on conçoit un cours pour la distance, la méthodologie à adopter pour répondre aux exigences universitaires et aux besoins des étudiants : quelles étapes de conception suivre ? quelle organisation respectée ? qui sont les acteurs de tels projets ? Telles sont les questions soulevées au cours de ce travail, interrogeant à la fois les théories dispensées en France et le contexte indien.

Keywords :

French as foreign language – Distance learning – Course design – Methodology of writing courses – India

ABSTRACT

The Indian university called Indira Gandhi National Open University intends to set up a Master of Art in French by distance. It aims to update training for (future) Indian teachers of FLE. This dissertation questions the way to design distance learning courses, the methodology to be adopted to come up to the university requirements and the needs of students: what stages of conception to follow? what organization? who are the actors of these projects? This dissertation raised these questions, considering at the same time the theories dispensed in France and the Indian context.