Conception de tâches et d'un guide de l'apprenant pour la plateforme numérique pour l'Alliance Française de San Luis Potosi

Noélia Saucedo

▶ **To cite this version:**

Noélia Saucedo. Conception de tâches et d'un guide de l'apprenant pour la plateforme numérique pour l'Alliance Française de San Luis Potosi. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00735655

HAL Id: dumas-00735655

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735655

Submitted on 26 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.

Conception de tâches et d'un guide de l'apprenant pour la plateforme numérique pour l'Alliance Française de San Luis Potosi

BOY Noelia
Née SAUCEDO
N°d'étudiant : 20932469

Sous la direction de Katerina ZOUROU

Mémoire de master 2ème année professionnelle

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

Je tiens à remercier en premier lieu à ma directrice de mémoire Mme. Katerina ZOUROU pour sa patience tout au long de ce parcours de rédaction du mémoire et ses conseils avisés qui m'ont été d'un aide inestimable.

Je remercie Véronique d'avoir pris de son temps pour m'aider à réaliser les corrections, dans une ambiance conviviale et amicale, entre cafés, thés, rires et chocolats la rédaction fût un vrai plaisir. Un grand merci également, à Emmanuel, qui a supporté les délires de Véronique et moi, et qui a été d'une patience remarquable pendant mon séjour à Avignon.

Finalement je remercie Barthélémy pour son soutien au quotidien et son aide technique au moment de donner forme à ce mémoire, maintenant je connais bien plus de fonctions Word grâce à toi !

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

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 : BOY née SAUCEDO

PRÉNOM : NOELIA

DATE : 31/08/2012

[redacted]

Table de matières

Table de matières 5

Introduction 7

Première Partie – Contexte et définition 9

1.1 L'Alliance Française de San Luis Potosi (AFSLP) 10
1.1.1 L'administration et l'équipe pédagogique 10

1.2 Les objectifs pédagogiques de l'AFSLP 11
1.2.1 Les étudiants et les cours 12
1.2.2 Limites institutionnelles dans le fonctionnement actuel 13

1.3 Le projet et ses contraintes 15
1.3.1 L'organisation du projet 15
1.3.2 Analyse des pratiques existantes 15

1.4 La problématique retenue 18

Deuxième Partie – Cadre théorique de référence 19

2.1 La perspective actionnelle 20
2.1.1 Définition 20
2.1.2 La tâche au sein de la perspective actionnelle 23
2.1.3 Les différents types de tâches 24

2.2 Le Portfolio Européen de Langues (PEL) selon la perspective actionnelle 27
2.2.1 Son histoire 27
2.2.2 Objectifs 28
2.2.3 Typologie 30
2.2.3.1 Le groupe d'apprenants 30
2.2.3.2 Le support 30
2.2.3.3 L'utilisateur final 31
2.2.4 Organisation interne 35

2.3 Le forum comme moyen de moyen de communication par excellence 37
2.3.1 Le forum en général 37
2.3.2 Le forum pédagogique 38
2.3.3 Le rôle du professeur dans les classes hybrides ou à distance 39

Troisième Partie – Conception des tâches et des outils pédagogiques pour l'AFSLP 44

3.1 Les outils crées 45
3.1.1 Remarques préalables 45

3.2 Les tâches 47
3.2.1 La conception des tâches 49
3.2.2 Le choix des supports pour les tâches 50
3.2.3 La communication à distance via le forum 52

3.3 Le guide d'accompagnement de l'élève 53
3.3.1 Présentation du guide 53
3.3.2 Les mémentos 54

3.4 Les fiches d'auto-évaluation 56
3.4.1 Les fiches d'auto-évaluation en fin de tâche 58
3.4.2 Les fiches d'auto-évaluation en fin de module 59
Aperçu 9 : fiche d'auto-évaluation de fin de tâche 59
3.5 Le passeport de langues 61
3.6 Les fiches descriptives du scénario pédagogique 64
3.7 Améliorations possibles des outils conçus 67
Conclusion 69
Bibliographie 72
Table des annexes 76
Table des illustrations 99
Sigles et abréviations utilisés 100
Glossaire 101

Introduction

La publication par le Conseil d'Europe en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) : apprendre, enseigner, évaluer*, est à la source des nouvelles pratiques dans le monde l'enseignement des langues vivantes. Ce cadre a pour principe de fournir aux professionnels « une base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » afin de « parvenir à une plus grande unité de ses membres et atteindre le but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (CECR, 2001, p.9).

Cette base commune tient en compte tous les aspects culturels inhérents à une langue, ainsi que « les connaissances et les habiletés » qu'un étudiant doit posséder pour réussir à avoir « un comportement langagier efficace ». En plus, le CECR établit une échelle de niveaux de compétence afin de visualiser les progrès faits par l'apprenant. Ainsi, une nouvelle approche a été adoptée : la perspective ou approche actionnelle fait son entrée dans le domaine de l'enseignement des langues. Cette perspective préconise la vision de l'apprenant en tant qu'acteur social. Le rôle de l'élève sera de résoudre des problèmes (présentés en classe sous forme de tâches), afin de développer des stratégies et des compétences de communication et apprentissage.

Parallèlement, les Technologies de l'Informatique et de la communication pour l'Enseignement (TICE) sont en plein essor. Ceci est dû à l'explosion de l'utilisation de la Toile dans les années 2000. En conséquence, les enseignants sont confrontés à des nouvelles méthodes de travail, notamment le travail à distance.

Le vocabulaire didactique se voit enrichi par des mots souvent associés au domaine des technologies numériques : plateforme, forum, fil de discussion, réseau, mot de passe,…De même, l'enseignant devient un guide, un tuteur et un médiateur. Internet est adopté comme une source inépuisable de ressources potentiellement exploitables en classe. L'enseignant dispose d'une grande variété de matériel dont l'accès est quasi immédiat et qu'il peut consulter partout dans le monde.

Les institutions d'enseignement de langues, avides de suivre les transformations ont dû chercher la façon de s'adapter aux changements que cette nouvelle façon d'aborder l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pourtant, est-ce qu'on peut considérer les technologies numériques comme un outil favorisant la mise en pratique de la perspective

actionnelle ? Ce mémoire essaiera de répondre, à cette question, à l'appui de fondements théoriques et pratiques.

Ma période de stage s'est déroulée entre les mois de février et juin 2010 au sein de l'Alliance Française de San Luis Potosi au Mexique. Au début de mon stage, ma commande initiale de stage a été définie. Le souhait de l'institution était que je conçoive des activités afin de les insérer dans la plateforme commune aux Alliances Françaises du Mexique. Ainsi, j'ai engagé un processus de réflexion ayant pour but de définir les étapes à suivre pour mener à bien mon projet.

Pour commencer, j'ai fait des observations de classes pour identifier les besoins institutionnels et les contraintes que je pourrais rencontrer dans le développement de ma mission. Ensuite, j'ai procédé à la conception des activités. Ceci a été l'étape la plus longue à réaliser car cela comprenait le choix des documents à utiliser comme support, le type de tâche à proposer aux élèves.

Le développement des étapes mentionnées ci-dessus, a soulevé des questions théoriques. Afin de répondre à mes questionnements, j'ai exploré les fondements théoriques sous-jacents à la mise en place de mon projet de stage : la perspective actionnelle, la tâche dans la perspective actionnelle, le Portfolio Européen de Langues, les forums comme moyen de communication et le rôle de l'enseignant dans un enseignement à distance.

Finalement, cette réflexion m'a permis d'analyser mes propres choix ingénieriques au moment de la conception des outils pédagogiques pour l'AFSLP et d'en envisager les possibles améliorations de ceux-ci.

Première Partie

–

Contexte et définition

1.1 L'Alliance Française de San Luis Potosi (AFSLP)

L'Alliance Française de San Luis Potosi, est un établissement dont le statut est celui d'une association civile. Elle a été fondée en 1935. Pour l'année qui me concerne (2010), elle comptabilise environ 200 étudiants. Elle est régulée par la Fédération des Alliances Françaises du Mexique, mais elle est indépendante du point de vue économique et administratif. En plus des cours de langue française, l'institution propose à la communauté des services de traduction assermentés.

1.1.1 L'administration et l'équipe pédagogique

Toutes les Alliances Françaises du Mexique répondent à une même organisation administrative. Un président et un délégué général résidents au Mexique DF ; un président, ainsi qu'un directeur par Alliance. L'organigramme de l'AFSLP est donc, le suivant :

- Président de la Fédération des Alliances françaises : Agustín LEGORRETA
- Délégué général : Yves CORBELLE
- Directeur : Xavier CERTAIN
- Présidente de l'AFSLP : Teresa BAUTISTA DERBEZ
- Coordinatrice pédagogique : Valérie ROUXELLE
- Responsable Administrative : Margarita ZARAGOZA

Actuellement, l'établissement est en plein processus de changement. Au cours des deux dernières années, il y a eu des problèmes économiques liés à un détournement de fonds dans l'administration. En conséquence, la Fédération des Alliances Françaises du Mexique a envoyé en mission l'ancienne directrice de la ville de Querétaro. Son objectif étant de remettre en ordre l'administration et la coordination de l'Alliance Française. C'est avec cette directrice que j'ai eu mon entretien et établi les grandes lignes et objectifs de mon projet de stage. La mission de la directrice s'est achevée deux semaines après mon arrivée en ville. Ainsi, elle a été remplacée par un premier directeur, choisi par la direction de la Fédération des Alliances Françaises du Mexique et qui n'est resté qu'un mois.

Finalement, pendant la moitié de mon intervention présence à l'AFSLP de février à juin, c'est le troisième directeur, envoyé par le ministère des Affaires Étrangères, qui a suivi

et validé le développement de mon projet de stage, en accord avec mon tuteur Monsieur Thévoz.

L'équipe pédagogique est composée d'environ 10 professeurs. Seulement deux des dix professeurs intégrant l'institution sont considérés comme une partie permanente de l'équipe pédagogique. Le reste de l'équipe enseignante est recruté selon les besoins institutionnels et est payé à l'heure. Quant à la formation de l'équipe pédagogique, la plupart des professeurs sont de langue maternelle française. Ils n'ont, en général, pas suivi une formation dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

1.2 Les objectifs pédagogiques de l'AFSLP

Au moment de la réalisation de ce projet, l'institution se retrouvait en période de réorganisation pédagogique. En conséquence, les objectifs n'étant pas encore définitivement établis, j'ai dû travailler avec trois propositions d'objectifs en parallèle : les objectifs propres à l'AFSLP[1], les objectifs utilisés à l'Alliance Française de Mexico DF[2] et finalement les objectifs en accord avec la méthode « Latitudes »[3]

Les fiches d'objectifs d'apprentissage par niveau de l'AFSLP sont destinées à l'usage du professeur et de l'étudiant. Elles correspondent à 30 heures de cours par niveau (élémentaire 1, 2, 3,…) Ainsi, une fiche « type» comprend une page de présentation des objectifs à atteindre qui s'adresse directement aux étudiants : « En parlant, je pourrai…/En écoutant, je pourrai…/En lisant, je pourrai… /En écrivant, je pourrai… ». On remarque que les quatre compétences (expression/ production écrite et orale, compréhension écrite et orale) sont prises en compte. Ensuite, il y a la rubrique « Traitements » où les objectifs généraux à atteindre par l'étudiant sont précisés et où les recours linguistiques sont présentés. Cette partie concerne les enseignants et elle est suivie des « supports éventuels » c'est-à-dire les ressources didactiques auxquelles le professeur peut faire appel pour réussir son unité. En fin de chaque fiche d'objectif, il y a une grille d'auto-évaluation qui reprend les formulations de la première page mais en changeant le verbe pouvoir (je pourrais…) par le verbe parvenir (je parviens).

Cette grille d'auto-évaluation n'est jamais utilisée. Je trouve que c'est regrettable, c'est donc une des raisons pour lesquelles j'ai décidé d'en inclure une à la fin de chaque module de 30h et en fin de tâche. Mon travail s'est basé principalement sur les objectifs

[1] Annexe 1 Objectifs d'apprentissage de l'AFSLP
[2] Annexe 2 Objectifs d'apprentissage de l'Alliance Française du Mexique
[3] Annexe 3 Objectifs d'apprentissage à partir de la méthode « Latitudes »

propres à l'institution, même si ceux-ci dataient de plusieurs années. Par contre, le découpage des niveaux est inspiré des objectifs de l'Alliance Française de Mexico DF. Les tâches que j'ai conçues répondent à un objectif grammatical présent dans l'unité de travail. Ce choix s'est réalisé en accord avec le tuteur de stage sur place.

De façon plus générale, l'institution, dans sa fiche de présentation, précise ses objectifs ainsi :

⇒ **Nivel elemental=**El francés para viajar: viaja a países francófonos, relacionándote con la gente de allá, pudiendo preguntar información turística, hablar de tus experiencias y proyectos con facilidad.

⇒ **Nivel intermedio=**El francés para vivir: conéctate al mundo contemporáneo para defender tu opinión personal, intercambiar puntos de vista con los demás y agilizar tu manejo del idioma.

⇒ **Nivel superior o avanzado=**El francés para estudiar: discute temas de tu especialidad, utiliza una lengua adaptada a tu interlocutor, controlando las herramientas de estructuramiento del discurso.

Tableau 1 : Fiche de présentation des objectifs de l'AFSLP

J'observe, à partir de ces objectifs généraux, que la dynamique des cours vise à établir une ouverture vers le monde francophone. Cette ouverture se réalise autour de trois pôles : le français pour le voyage, le français pour la vie et le français pour les études.

1.2.1 Les étudiants et les cours

Le profil des étudiants est assez varié, mais la catégorie dominante est celle des étudiants universitaires et adultes. Le nombre d'étudiants a fortement diminué ces dernières années. Les raisons qui motivent les apprenants à prendre des cours de français dans la plupart des cas sont le voyage dans un pays francophone pour des raisons universitaires ou bien parce qu'ils sont issues de familles françaises ou franco-mexicaines installées à San Luis Potosi.

L'AFSLP assure des cours en lien avec le centre national de l'enseignement (CNED), des cours de français pour tous les niveaux, des cours particuliers et des cours de préparation au diplôme d'études en langue française (DELF). En plus, l'institution offre plusieurs cours en externe en partenariat avec des collèges et des universités de la ville. Ces derniers sont la principale ressource économique de l'institution.

Pour valider un premier module les élèves doivent suivre un cursus de 30h. Les niveaux sont répartis en trois: niveau élémentaire, niveau intermédiaire et niveau avancé. Les étudiants peuvent choisir de prendre des cours réguliers (deux séances de 2h par semaine ou une séance de 4h le samedi) ou bien de participer à des cours intensifs (une séance de 2h par jour, de lundi à jeudi).

La méthode employée par l'AFSLP est *Latitudes 1 et 2* (Didier, 2008). Cette méthode a été conçue dans le cadre de la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), comme l'indique l'introduction du Guide pédagogique Latitudes 1 :

> Implication de l'apprenant : les stratégies et les activités proposées visent à rendre l'apprenant conscient et responsable de son apprentissage et elles ont pour objectif de le mener vers l'autonomisation. […]
>
> Approche actionnelle : […] L'apprenant va devoir réaliser des actions sociales quotidiennes qui s'ancrent dans un contexte précis. Pour y parvenir il devra mobiliser d'une part ses compétences générales individuelles […] et d'autre part ses compétences communicatives […] (Guide pédagogique Latitudes 1, 2008, p.3)

Les étudiants doivent payer leur livre (méthode « Latitudes »), ce qui produit un décalage au sein de la classe entre ceux qui peuvent l'acheter tout de suite et ceux qui n'en sont pas capables. Ceci entraîne des difficultés de travail présentiel pour l'enseignant et crée un retard dans le déroulé du programme en attendant que tous les élèves possèdent leur livre. Les apprenants externes à l'institution ne possèdent pas une méthode de FLE, le programme est défini par l'AFSLP en accord avec les souhaits de l'université ou du collège concerné. En conséquence, l'enseignant chargé des cours en externe doit se fournir ou créer les outils pédagogiques pour mener à bien sa classe.

1.2.2 Limites institutionnelles dans le fonctionnement actuel

Plusieurs inconvénients ont été identifiés dans des domaines divers :

Pédagogique : à mon arrivée, au niveau pédagogique, les objectifs d'apprentissage de la langue française au sein de l'AFSLP, par module de 30h, n'avaient pas été actualisés depuis 3 ans. Par défaut, ce sont ces objectifs qui ont été employés comme modèle pour la construction des activités que je propose. Au cours de mon stage, un renouvellement des objectifs avait été envisagé. Des réunions à cette fin se sont déroulées avec l'équipe enseignante. Au moment de mon départ, il y avait une coexistence de trois « familles »

d'objectifs : ceux qui étaient propres à l'AFSLP, ceux qui avaient été crée pour l'alliance française de Mexico et ceux qui avaient été conçus à partir de la méthode « Latitudes ».

Les étudiants de l'AFSLP ne sont pas évalués, pourtant il existe une fiche d'évaluation du professeur réalisée à la fin de chaque module par la coordinatrice pédagogique. L'évaluation concerne principalement l'attitude du professeur vis-à-vis du groupe, les changements que les élèves aimeraient effectuer dans la dynamique de la classe, mais il n'est jamais fait allusion aux savoirs appris en cours. En outre, au début de chaque module une fiche avec les objectifs de celui-ci est remise aux apprenants. Bien qu'à la fin de cette fiche il existe une grille d'auto-évaluation, les étudiants ne s'en servent pas car il ne leur est pas demandé de faire un retour.

Les apprenants externes à l'AFSLP sont évalués à partir des paramètres fixés par l'institution partenaire. Si toutefois une évaluation était demandée, les professeurs me conseillaient de « bien noter » l'élève. D'après eux, au Mexique les professeurs notent rarement un étudiant avec une note inférieure à 5 ou 6/10.

Culturel : les ressources culturelles sont très insuffisantes. Il existe une centaine de films en format VHS, dont le mode d'enregistrement (PAL) ne coïncide pas avec les reproducteurs que possède l'institution. Les livres sont tous très anciens. Ceci ne motive ni les étudiants ni les professeurs à se lancer dans une lecture. Il n'y a pas d'organisation au niveau de la bibliothèque. Toute personne inscrite dans l'établissement peut utiliser un livre ou une cassette vidéo sans avoir à remplir un formulaire d'emprunt. Le coin magazines et journaux n'est plus d'actualité. Les revues les plus actuelles datent d'il y a 6 ans.

Matériel : l'institution ne possède pas de ressources technologiques suffisantes. Seulement un ordinateur est mis à disposition des étudiants et des professeurs, dont le fonctionnement est très irrégulier. Le matériel audio et vidéo est bien insuffisant pour en avoir une utilisation pratique.

Financier : les inscriptions sont peu nombreuses; ce qui affecte directement la vie économique de l'école. Les ressources économiques de l'AFSLP sont utilisées quasi exclusivement pour le paiement des professeurs et l'achat d'outils bureautiques. Cette situation a comme conséquence principale le manque de développement de projets culturels (expositions, cycles de cinéma français, café concert, dégustations de vin).

En conclusion, il semble que l'axe de formation ne soit pas assez clarifié actuellement, que les problèmes budgétaires s'avèrent inhibants et que l'exigence par rapport au travail des élèves n'est pas suffisante.

1.3 Le projet et ses contraintes

1.3.1 L'organisation du projet

La définition de mon projet a été réalisée en équipe avec mon tuteur de stage. Pour parvenir à identifier un projet qui serait réalisable et bénéfique pour l'institution et pour moi-même, j'ai fait 3 semaines d'observation des cours et du fonctionnement institutionnel. À partir des besoins propres à mon master et les souhaits institutionnels, il a été convenu que ma mission consisterait à concevoir des activités afin de les mettre en place sur la plateforme commune aux alliances françaises du Mexique. Ces activités seraient donc proposées en ligne, afin d'offrir aux étudiants une possibilité de travailler en autonomie et en-dehors des institutions.

Le manque de documents authentiques et récents actuellement dans l'institution m'a incitée à me questionner sur des nouvelles pratiques pédagogiques. C'est pourquoi je me suis tournée vers la question de la place des technologies numériques que je pourrai mettre à la disposition des étudiants pour l'appropriation de leurs connaissances en français, à domicile. Par ailleurs, les activités faites à la maison et les grilles d'auto-évaluation à la fin de chaque module avaient pour objectif de permettre aux étudiants et aux enseignants d'avoir une trace écrite de leur progrès en langue.

À mon grand regret, le suivi de mon projet a été très irrégulier, en raison de la charge de travail très élevée de mon tuteur. Le projet a été achevé et rendu à la fin de mon stage, mais sa mise en place n'a pas été possible.

1.3.2 Analyse des pratiques existantes

Afin de faire une analyse des pratiques existantes, j'ai distribué dans les classeurs personnels des enseignants de l'AFSLP un questionnaire en version papier[4]. Cette démarche d'investigation a été mise en place dès ma deuxième semaine de stage. J'avais imparti pour ce questionnaire un délai de réponse d'une semaine. Malgré mes efforts, le délai de réponse a été largement dépassé, ce qui a retardé la collecte des données et donc leur analyse.

[4] Annexe 4 Réponses au questionnaire distribué aux enseignants de l'AFSLP

Le questionnaire administré aux professeurs contenait des questions fermées et ouvertes visant à connaître leurs opinions par rapport aux technologies numériques. Les questions étaient les suivantes :

1) Qu'est-ce que vous connaissez sur les plateformes e-learning ?
2) Vous en êtes-vous déjà servi ?
3) Avec quelle fréquence vous donnez des devoirs à vos étudiants ?
4) Pensez-vous que la mise en ligne des exercices à faire à la maison motivera l'étudiant ?

   Pourquoi ?
5) Comment vous évaluez vos étudiants ?
6) Avec quelle fréquence vous les évaluez ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
7) Seriez-vous prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participations aux forums, etc.)

Malgré le fait que seulement 7 professeurs sur 10 aient répondu à mon questionnaire, et que le délai d'une semaine pour répondre ait été dépassé de quatre semaines, ceci m'a permis d'avoir un aperçu du possible degré d'implication des enseignants vis-à-vis d'une future mise en place d'une plateforme e-learning.

Les résultats de cette enquête sont révélateurs. Les questions ouvertes m'ont permis d'avoir des informations de l'ordre des motivations et des sentiments En effet, lorsque les professeurs sont questionnés sur leurs connaissances en e-learning les réponses débutent avec des phases du type « je crois que », « je ne suis pas sûr », « pas grande chose sauf black-board» et elles restent souvent très vagues. Ainsi, ceux qui ont répondu positivement à la première question se contentent de décrire les plateformes, en précisant que ce sont des outils pour que l'étudiant puisse travailler à la maison, où il sera informé des dates d'évaluation et où il pourra trouver tous types d'exercices et pratiquer par lui-même.

Le tableau 2, ci-dessous, permet de visualiser les réponses aux trois questions clés concernant un enseignement sur la plateforme[5]. À partir de ces résultats, il est indéniable qu'à ce jour une possible implication en tant que tuteur en ligne s'avère difficile. Même si la plupart des enseignants ont répondu « oui » à la question, trois parmi eux l'ont fait sous réserve d'une limitation dans le temps consacré à cette tâche d'enseignement, et la nécessité d'une rémunération en échange. Par ailleurs, une majorité pense que l'utilisation d'une plateforme serait une source de motivation pour les apprenants. En effet, les enseignants voient dans l'utilisation des technologies numériques un outil ayant un côté ludique, ce qui motiverait davantage les apprenants.

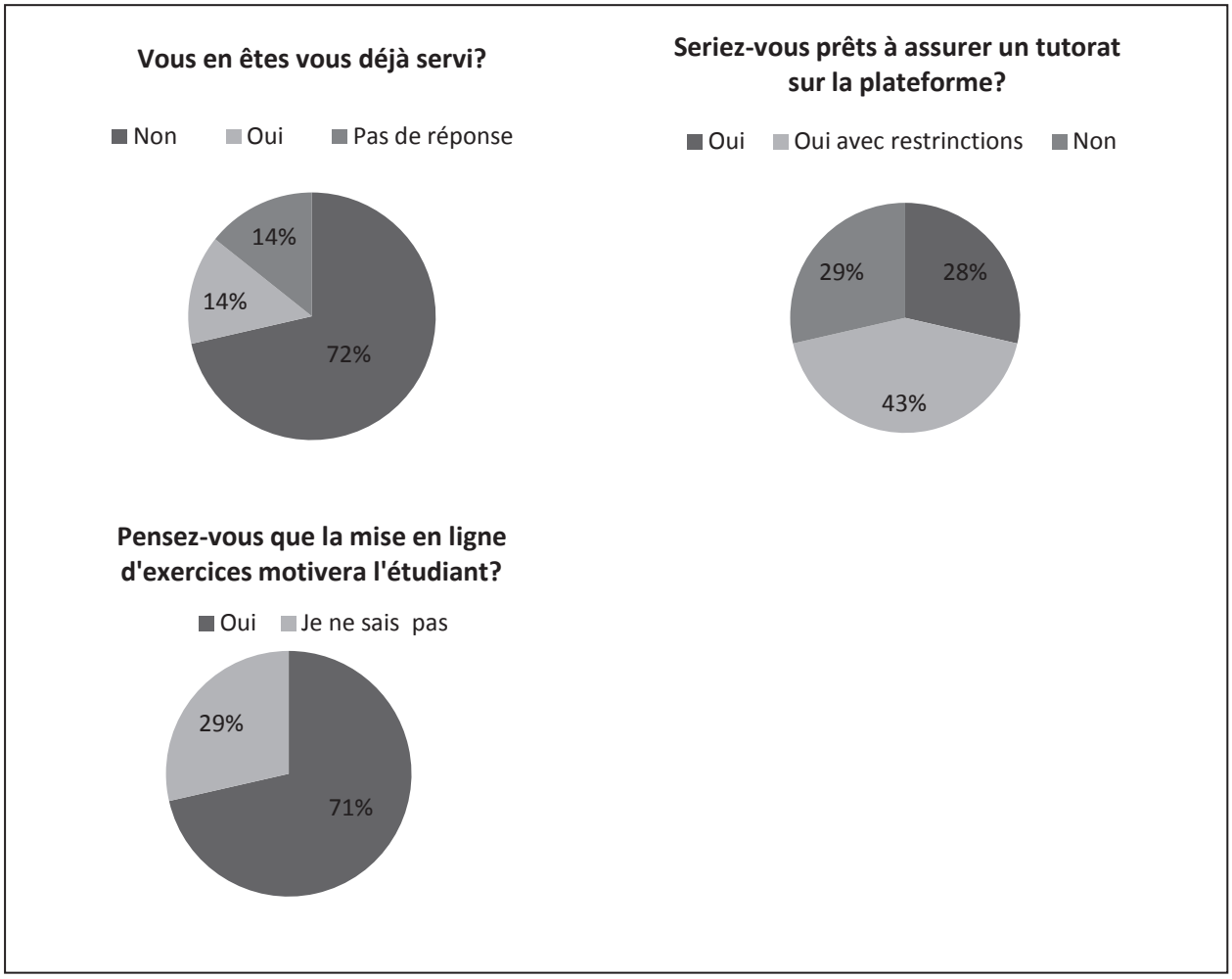


Tableau 2 : Résultat de l'enquête, en pourcentage

À ce manque d'implication actuelle des enseignants vient s'ajouter la dimension économique : l'institution ne se permet pas d'envisager la possibilité d'avoir un site internet et une plateforme exclusifs à l'AFSLP. Actuellement, l'AFSLP possède un espace à l'intérieur

[5] J'ai laissé de côté délibérément les réponses aux autres questions car elles traitent plutôt de l'évaluation que de la mise en place des technologies numériques qui est mon sujet de mémoire.

du site des Alliances Françaises du Mexique dans lequel les seules informations données sont l'adresse postale de l'institution et le type de cours offerts. En plus, le travail avec les technologies numériques soulève la question de la formation des enseignants au sein de l'AFSLP.

À ce propos, Mangenot dit :

> « Ce type d'environnement [numérique], tout à fait nouveau tant pour les apprenants que pour les enseignants, nécessite bien sûr un temps d'adaptation pour les premiers et une formation spécifique pour les seconds » (Mangenot 2009, p.29).

1.4 La problématique retenue

Mon objectif principal était de créer des activités pour la mise en place, dans le futur, d'une plateforme e-learning au sein de l'AFSLP. Pour cela, j'ai décidé de me centrer sur un aspect concret afin d'élaborer une problématique dans le cadre de ce mémoire : c'est donc le développement des technologies numériques en appui sur l'approche actionnelle du CECR dans la classe de langues que j'ai envisagé de traiter.

La question ingénierique principale peut être formulée de la façon suivante :

Est-ce que les technologies numériques peuvent être un outil pour l'application de l'approche actionnelle dans le cadre d'enseignement du FLE au sein de l'AFSLP?

Cette question sert à structurer le mémoire, en commençant par les questions théoriques : -qu'est-ce que la perspective actionnelle ? Quels sont les principes de base de la perspective actionnelle ? Quel est le rôle de la tâche au sein de cette perspective ? Ensuite, il s'agit d'analyser de plus près les outils dont l'enseignant de langue peut se servir dans la démarche d'une classe actionnelle. Le portfolio de langues est-il un outil indispensable pour l'application de l'approche actionnelle ? Quels sont les différents types de portfolio ? Comment les forums peuvent aider l'apprenant ? Quel rôle jouent l'apprenant et l'enseignant au sein d'un forum ?

Deuxième Partie

–

Cadre théorique de référence

2.1 La perspective actionnelle

2.1.1 Définition

La perspective actionnelle est une approche didactique relativement récente (apparition du CECR en 2001). Il est venu compléter l'approche communicative dans l'enseignement des langues. Puren (2008), dans son analyse comparative de trois manuels propose le tableau suivant qui a particulièrement retenu mon attention :

L'approche communicative	**La perspective actionnelle**
Privilégie	
la centration sur l'apprenant et la dimension interindividuelle (le groupe de 2), même si elle organise des mises en commun pour créer de nouvelles situations de communication,	la centration sur le groupe et la dimension collective (le grand groupe), même si elle organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective,
Parce qu'elles répondent	
à l'objectif de formation d'un communicateur en tête-à-tête.	à la finalité d'éducation d'un acteur social.
A cet effet, elle propose aux apprenants	
Des situations réelles-simulées	Des actions réelles-authentiques
En encourageant la prise d'autonomie	
De l'apprenant	Du groupe
Immédiatement après une préparation linguistique très dirigée	Dès le début de la conception du projet
Dans des activités qui favorisent	
L'expression libre individuelle	Les décisions collectives
Qui sont évaluées	
Sur un critère orienté	Sur des critères orientés
	Processus : réflexion de la réalisation de l'action future, en cours et achevée (métacognition)
Communication : efficacité dans la transmission de l'information	Et action : réussite du projet

Tableau 3 : La perspective communicative vs la perspective actionnelle. Puren, 2008, p.11

En m'appuyant sur l'étude du texte de Bourguignon (2006) inspiré par Puren (2002), je peux préciser d'ores et déjà que l'approche actionnelle permet de faire la distinction entre objet et sujet, connaissance et compétence. En effet, pour la perspective communicative la langue (objet) est une « réalité pré-construite » présentée à un « apprenant universel » (sujet) alors que pour l'approche actionnelle la langue et son apprentissage sont « un processus

permanent de modification de l'objet par le sujet et d'adaptation du sujet à l'objet modifié par lui-même » (Puren, cité par Bourguignon, 2006).

Pendant mon stage, j'ai observé des points forts et des faiblesses dans l'approche communicative comme par exemple l'utilisation de canevas de communication pour mettre en pratique la langue concernée ou bien le rôle central de l'enseignant. Ainsi, il m'a semblé que la perspective actionnelle ouvrait des nouvelles pistes vers une complémentarité et un grandissement pour l'apprentissage des langues.

Dans le but de rendre accessible la notion d'approche actionnelle, je pense qu'il est bon de commencer par se référer au CECR. Ce document propose donc comme définition :

> « La perspective privilégiée ici, est très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans les activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001, p.15).

La pratique actionnelle liant la parole et l'action devient ainsi un moyen pour arriver à la réussite d'une tâche en société. L'interaction avec les autres personnes permet d'agir et pratiquer la langue étrangère dans un contexte spécifique. De plus, le CECR précise des caractéristiques communes à toute forme d'apprentissage de langue :

> « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR, 2001, p.15).

Par ailleurs, les étudiants se trouvent très souvent confrontés à l'usage d'une langue étrangère en raison de leurs déplacements au sein de l'Europe, qu'ils soient privées (vacances, déménagement de leur famille) ou scolaires (voyages organisés au sein des classes de langue).

L'objectif de l'approche actionnelle est de former les citoyens pour faciliter leur intégration dans un pays étranger au cours de leurs études ou dans une situation professionnelle (Rosen, 2009). C'est cette implication sociale de l'apprentissage qui mène Puren à proposer une autre appellation pour ce courant didactique. Il le définit donc comme une « perspective co-actionnelle parce qu'elle met en avant la dimension collective des

actions et la finalité sociale de ces actions» (Puren 2004, p. 123). Ceci ne veut pas dire que l'étudiant devra abandonner ses compétences antérieures, mais au contraire, il les mettra au service de l'action commune.

À mon avis, les nouvelles compétences envisagées avec la perspective actionnelle tendent à développer chez l'apprenant une capacité au plurilinguisme. Je pense que ceci est fortement souhaitable dans un contexte européen qui demande à chaque individu de s'impliquer davantage dans une construction collective. Ce plurilinguisme, auquel les générations futures vont être de plus en plus confrontées, va demander à l'apprenant d'acquérir des stratégies d'adaptation pour passer aisément de l'apprentissage d'une langue à une autre.

Puren (cité par Thibert 2010) va dans le même sens: « le citoyen actif d'une démocratie se situe nécessairement dans une perspective à la fois historique, durable, ouverte et collective ».Thibert confirme ceci d'une autre manière: « On est passé du paradigme de la communication (interaction propre à l'approche communicative) à celui de l'action commune (co-action) » (Thibert 2010, p.4).

Bourguignon (2006) remarque que l'approche actionnelle permet de dissocier l'usage, l'apprentissage de la langue tout en l'associant à l'action sociale. Ainsi, l' « apprenant/usager » doit développer des stratégies de communication l'aidant à mener à bien l'interaction avec l'autre. La salle de classe s'ouvre à la société contrairement à l'approche communicative où l'objectif était d'inclure le « monde extérieur » dans la salle de classe tout en se centrant sur l'apprenant. De plus, Bourguignon précise que :

> « Nous passons du paradigme de la connaissance, de la simplification à celui de la compétence, de la complexité qui ne veut pas disjoindre l'objet et le sujet, la réflexion et l'action, l'apprenant et l'usager mais les conjoindre pour que la finalité de l'apprentissage d'une langue ne soit pas la bonne note mais l'utilisation autonome de la langue dans des situations plus ou moins complexes qui peuvent aller de la lecture d'un prospectus à celle d'une œuvre de Shakespeare ! » (Bourguignon 2006, p.63).

Puren appelle les enseignants à s'approprier l'élaboration des modes de cette nouvelle orientation méthodologique dont « la seule finalité la définissant est la formation d'un acteur social en langues-cultures » (Puren 2011, p.12).

Personnellement, je préfère considérer que la perspective actionnelle s'inscrit dans une continuité avec l'approche communicative. Mon expérience à l'AFSLP m'a permis de constater que tous les étudiants n'apprennent pas de la même façon et qu'il est donc

indispensable de laisser les champs de possibilités pédagogiques ouverts à toutes les combinaisons éventuelles des approches didactiques d'enseignement/apprentissage.

2.1.2 La tâche au sein de la perspective actionnelle

La perspective actionnelle conçoit la tâche comme la mise en œuvre et la réalisation d'une action ayant un but précis. Conformément au CECR:

> « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »(CECR, 2001 , p.16).

> « Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECR, 2001, p.15).

Il s'agit donc de parvenir à un but, pas forcément langagier, dans un contexte donné. La tâche proposée aux étudiants se doit d'être avant tout une tâche réelle avec des objectifs sociaux. Par ailleurs, Bourguignon établit la différence entre tâche sociale et tâche d'apprentissage dont le clivage est opéré par la conception de la place de l'étudiant au sein de l'apprentissage et du but poursuivi dans la tâche à réaliser. Ainsi, l'étudiant devient l'acteur dans la construction de son apprentissage « en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation » (Bourguignon 2006, p.65).

Par ailleurs, Médioni caractérise la tâche comme une activité:

> «Contextualisée [..], qui présente un problème à résoudre […], interactive […], qui présente un enjeu […], finalisée […], complexe […]» (Médioni 2009, p.8).

La tâche est dite contextualisée quand elle est en rapport étroit avec des aspects de la vie quotidienne et située dans une réalité concrète. Cette réalité peut, à son tour, engendrer un problème à résoudre et donc susciter des questions nouvelles auxquelles l'apprenant va devoir faire face. Cela va lui imposer de développer des compétences afin de répondre à ses besoins. Ainsi cet apprenant cherchera à travailler et agir en coopération avec d'autres étudiants ce qui, le conduira tout naturellement à l'interaction nécessaire dans une tâche. Il va se trouver face à un enjeu qui impliquera de sa part une prise de risques et un engagement. L'objectif final est concret et compréhensible par l'étudiant. Il pourra ensuite s'en servir dans des situations du

quotidien. La tâche complexe sera réalisée par différents cheminements car les étudiants auront des réponses variées en fonction de leur propre parcours.

Soubrié relève trois niveaux de difficulté posés par la notion de tâche :

> « Focaliser simultanément la tâche sur le sens et la forme […], passer à un niveau de description de la langue plus global […], […] les documents, choisis par les apprenants ou présélectionnés par les enseignants […] doivent être instrumentalisés au service de la tâche […] » (Soubrié 2010, p.8).

Ceci tend à nous rappeler qu'il faut respecter la portée actionnelle des tâches proposées par le CECR sans oublier le travail sur la langue cible. Il faut, également, garder en mémoire que la compétence linguistique doit être élargie à des compétences sociolinguistiques et pragmatiques. Il faut considérer aussi l'importance des documents authentiques qui sont donc utilisés au service de la tâche à réaliser.

Dans la perspective de la création des tâches élaborées pour la plateforme de l'AFSLP, les quatre modèles de mise en cohérence des tâches proposés par Puren (cité par Nissen 2003) m'ont été utiles, à savoir: la procédure, le scénario, le projet et le parcours. Ainsi, la procédure traite de l'organisation et mise en relation des tâches dont leur but est de permettre à l'étudiant de réaliser une « tâche globale ». Le scénario peut concerner une unité didactique, une évaluation ou bien être destiné aux enseignants (scénario pédagogique). Le projet vise à la réalisation d'« un produit déterminé ». Ce sont des activités à faire par un groupe d'apprenants dans une durée de temps plus ou moins longue. Et finalement, le parcours qui tient compte des tâches effectués au cours d'une séquence et non pas des tâches prévues.

En effet, les tâches créées pour l'AFSLP respectent deux des quatre modèles de mise en cohérence mentionnés ci-dessus : la procédure et le scénario pédagogique. Ainsi, les activités sont articulées afin de permettre à l'étudiant de réaliser une tâche finale dont le résultat est perceptible et l'enseignant dispose d'un scénario pédagogique par niveau. Ce scénario est un guide pour le professeur souhaitant travailler avec les activités proposées sur la plateforme de l'AFSLP.

2.1.3 Les différents types de tâches

Nissen récapitule les caractéristiques de la tâche de cette manière :

> « La tâche […] peut être aussi bien de nature essentiellement langagière, qu'avoir une composante langagière ou encore être non langagière. […].Elle est orientée vers un but à atteindre, un problème à résoudre.

> […]La tache dans la perspective actionnelle est sociale non seulement parce qu'elle relève du contexte social de l'apprenant, mais également parce qu'elle devrait être réalisée en société, c'est-à-dire avec d'autres (p.24) […] pour apprendre à agir avec d'autres, il doit accomplir des activités en groupes, en « co-action » (Nissen 2003, p.20-25).

Puren (cité par Nissen 2003) complète cette approche en remarquant que les tâches peuvent être complexes lorsqu'elles sont composées de sous-tâches. Elles ont pour but l'aboutissement « d'un produit langagier déterminé ». Par ailleurs, Nissen (2010) distingue trois types de tâches qui sont en relation avec leur niveau de complexité :

- Les « mono-tâches » qui comprennent une suite logique de tâches proposées par l'enseignant.
- « Un projet intégrant une ou plusieurs tâches » où les idées des étudiants sont considérées comme étant le point de départ du projet qui peut être une simulation, un concours, etc. …
- Une suite de tâches dans un «curriculum scénarisé », des scènes de la vie quotidienne mises en pratique à travers de tâches proches de la réalité.

Dans la conception des outils pour la plateforme de l'AFSLP, j'ai considéré que les tâches étaient au centre de l'apprentissage. Le scénario pédagogique est dans mon cas la présentation de la façon dont les tâches devront être effectuées, les outils dont l'étudiant disposera, les aides proposées et les consignes à effectuer.

En lien avec le document de Rosen, je peux rappeler la distinction qui est faite entre trois catégories de tâches: les tâches de pré-communication pédagogique, les tâches pédagogiques communicatives et les tâches proches de la vie réelle (perspective actionnelle).

> « Les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes, les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connait bien depuis l'approche communicative) […] les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe et du contexte d'apprentissage » (Rosen 2009, n.p).

Suite à mon expérience de stage, j'ai choisi la perspective actionnelle comme base à ma proposition de travail pour les étudiants. Dans ce contexte et à ce stade de mon étude, il est important de rappeler qu'il existe sur la Toile des nombreux exercices, souvent auto correctifs, mis à la disposition des étudiants. Ces exercices sont qualifiés d'autosuffisants car ils ne demandent aucune vérification ni mise à jour de la part du concepteur. En revanche, dans ma démarche de conception de tâches pour l'AFSLP, je me suis inspirée de l'approche de Mangenot qui distingue ainsi les tâches fermées et les tâches ouvertes :

> « […] alors que l'exercice, une fois mis en ligne est auto-suffisant et ne nécessite donc aucune « maintenance », la tâche, par définition, s'appuie sur des liens externes qui peuvent ne plus exister ou avoir été modifiés après quelque temps »

> « […] certaines séquences pédagogiques en ligne peuvent combiner des tâches fermées et des tâches ouvertes. [...] Les tâches fermées constituent souvent une bonne préparation aux tâches ouvertes, en ce qu'elles amènent les apprenants à se confronter au matériau langagier qu'ils auront ensuite à utiliser » (Mangenot 2009, p.27-28).

Ainsi les tâches fermées que j'ai conçues pour l'AFSLP dépendent effectivement de liens externes. La pérennité de ces liens agit directement sur la tâche en elle-même proposée à l'étudiant. Ce type de tâche est cependant un bon outil pour appréhender les connaissances langagières dont les étudiants auront besoin pour la réalisation d'une tâche plus complexe par la suite. Les tâches ouvertes, également avec des liens externes, n'ont pas, comme les exercices grammaticaux, des réponses précises et uniques mais permettent à l'étudiant de développer par lui-même une argumentation, un questionnement, un travail à produire autour d'un sujet proposé par le concepteur. Le souci du concepteur est de faire en sorte que l'apprenant puisse travailler en autonomie. Cela entraine également la question de la langue à employer (langue maternelle ou langue étrangère) pour les consignes et les aides

Mangenot complète la notion de tâche ouverte avec production écrite et /ou production orale. Selon lui, les tâches avec production écrite peuvent être utilisées au sein d'un cours à distance ou partiellement à distance à travers des blogs et des forums pour que les étudiants échangent sur différents sujets. Tandis que les tâches avec production orale dépendent du scénario de communication mis en place. En conséquence, la production orale peut être en présentiel, de façon asynchrone ou bien synchrone. Le travail en présentiel cherchant à inciter les échanges entre camarades et le travail en groupe. Les activités dans ce genre présentent généralement la même forme « une série de consignes indiquant de manière précise la production attendue amène à consulter plusieurs sites authentiques, dont les liens sont fournis. » (Mangenot 2009, p.29)

Au sein des activités conçues pour l'AFSLP, j'ai mis en place des tâches fermées que j'ai créées à l'aide du logiciel « Hot Potatoes », ainsi que des tâches ouvertes comme par exemple des fiches de lecture avec un questionnaire supposant des réponses libres. J'ai aussi employé les forums comme moyen d'échange entre les étudiants et comme outil pour l'envoi de fichiers dans le cadre des activités ouvertes ou semi-ouvertes.

2.2 Le Portfolio Européen de Langues (PEL) selon la perspective actionnelle

Eyssautier-Bavay (2004), présente diverses définitions du mot portfolio selon différents points de vue. D'après les praticiens, le portfolio est un outil d'évaluation servant à montrer les différentes étapes des progrès faits par les apprenants. Selon les institutions, le portfolio est considéré comme une collection de travaux dont l'objectif est de garder des « traces pertinentes » des réalisations des étudiants. Et finalement, d'après la littérature, le portfolio serait un « recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages » (Simon et Forgette-Giroux, cité par Eyssautier-Bavay 2004, n.p).

Je m'aperçois donc que plusieurs termes sont récurrents et semblent indispensables au moment d'essayer de définir le mot portfolio : collection, validation, évaluation, recueil, cheminement, sélection et domaine. En tenant compte de ceci, je considère que la définition donnée par De la Breteque est la plus appropriée :

> « […] un portfolio est une collection de différents échantillons ou travaux qui permet de documenter, pendant une certaine période, le cheminement effectué dans un domaine donné. Il permet de rendre compte des compétences de l'utilisateur, et de garder la trace de ses réalisations » (De la Breteque s.d, n.p).

2.2.1 Son histoire

Le PEL est un outil issu du CECR. Les premières expériences avec le PEL se sont réalisées en Suisse, France et Allemagne entre 1995 et 1998. Suite à cette phase d'expérimentation des projets pilotes ont été proposés dans quinze pays de la Communauté Européenne (CE). Il existe aujourd'hui 113 modèles de PEL validés par le CECR, car chaque organisme, état ou région peut développer un PEL qui soit en accord avec son contexte institutionnel, culturel et social.

Malgré cette liberté de création, les concepteurs de portfolios doivent respecter certaines contraintes imposées par le CECR comme le remarque les Éditions Didier sur leur site de présentation dédié au portfolio primaire (http://www.portfolioprimaire.editionsdidier.com/enseignant/presentation.html#)

> - lien explicite entre le Portfolio européen des langues et le Cadre européen commun de référence pour les langues (entre autres par le biais de la référence à l'échelle commune de niveaux de compétences en langues) ;
> - respect du principe de propriété de l'apprenant ;
> - intelligibilité de l'ensemble du Portfolio par les utilisateurs ;
> - présence de l'autoévaluation par des listes de repérage valides et conçues dans l'esprit des listes de descripteurs du CECRL : lien avec des tâches communicatives, formulation positive des descripteurs (« Je peux... ») ;

- promotion du plurilinguisme (un PEL pour l'apprentissage d'une langue particulière serait contraire à cet objectif) ;
- développement de l'autonomie de l'utilisateur ;
- éducation à la dimension interculturelle ;
- présence de trois parties distinctes (Passeport de langue, Biographie langagière, Dossier) ;
- affirmation du caractère européen de ce document ;
- présence d'au moins une des deux langues officielles du Conseil de l'Europe (anglais et français) dans les titres des différentes parties et des rubriques.

Cette liste de contraintes semble difficile à honorer dans les cas où la situation d'enseignement d'une langue étrangère se passe dans un pays externe à la CE comme c'est mon cas. Je considère que le CECR peut être mis en place dans des pays où le FLE est enseigné sous condition d'adapter ce document au public cible. À l'intérieur de mon projet de stage, j'ai respecté la plupart des points cités ci-dessus afin de conserver l « essence » du PEL ; c'est-à-dire être un outil pour l'étudiant lui permettant de verbaliser ses compétences, ses savoirs et de réfléchir sur son processus d'apprentissage.

2.2.2 Objectifs

Schneider et Lenz rappellent dans leur Guide à l'usage des concepteurs les buts principaux du portfolio européen des langues :

> 1. « motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;
>
> 2. fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger) » (Schneider et Lenz 2001, p.3).

Par ailleurs, Schneider et Lenz (2001) remarquent que ces deux objectifs rejoignent les deux fonctions principales du PEL : la fonction pédagogique et la fonction de documentation et de présentation. Ainsi, la fonction pédagogique a pour but principal d'augmenter la motivation des étudiants, les aider à réfléchir et planifier leur apprentissage afin de travailler de façon plus ou moins autonome. Tout ceci, dans une ambiance favorisant le respect de l'autre et encourageant le plurilinguisme. La fonction de documentation et de présentation, comme son nom l'indique, sert à « documenter la capacité langagière plurilingue et les expériences » de l'élève.

Bien que ces deux fonctions soient importantes dans la conception d'un portfolio de langues, j'ai privilégié la fonction d'apprentissage lors de la conception des fiches d'auto-évaluation pour l'AFSLP. En effet, l'objectif recherché est de amener l'étudiant à réaliser une

critique et une réflexion profonde afin qu'il puisse prendre conscience et surtout valoriser ses progrès dans l'apprentissage concerné.

Frath signale que le PEL se voit attribué en autre des fonctions mentionnées auparavant, une fonction politique :

> « […], le Conseil de l'Europe insiste tout particulièrement sur certaines valeurs que le PEL doit permettre de développer, parmi lesquelles le développement de la compréhension mutuelle en Europe, le respect des cultures, le développement de l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage, le développement du multilinguisme et de la mobilité » (Frath 2008, n.p).

Je trouve ceci très intéressant car, cette fonction politique répond aux besoins institutionnels de l'Europe certes, mais également aux besoins des étudiants partout dans le monde, confrontés à des communautés diverses, comme dans le cas de mes étudiants rencontrés à San Luis Potosi.

Je tiens à remarquer que les fonctions mentionnées auparavant montrent de façon assez claire que la conception première du portfolio le reliant à la sphère de l'art a été longuement dépassée. Il se positionne dans un monde où l'apprentissage des langues permettra aux actants dans la communication de s'enrichir mutuellement. Afin de réussir cet enrichissement, l'apprenant devra d'abord avoir réfléchi sur son parcours d'apprentissage. Ceci va être possible grâce à la mise en pratique de l'auto-évaluation qui ne doit pas être basé sur des critères négatifs, comme le précise De la Breteque:

> « Les items proposés sont toujours formulés positivement, sous la forme de "je peux faire", "je suis capable de". Le choix proposé est alors "oui", ou "pas encore". On ne trouve jamais de formulation négative. Cela permet à l'apprenant d'obtenir une perception de lui-même positive, en mettant avant tout ce qu'il sait déjà faire. […] Cette formulation positive favorise la motivation de l'utilisateur, et suscite ainsi une meilleure implication dans la formation » (De la Breteque s.d, n.p)

Quoique les étudiants soient les utilisateurs premiers du portfolio de langues, les enseignants sont eux aussi impliqués directement lorsqu'ils décident de mettre en place ce type de démarche pédagogique. Dahmen (2003) estime que les enseignants auront, grâce à l'utilisation du PEL, une vision de l'apprenant et de son apprentissage qui dépasse les murs de la salle de classe. Ceci permettra, en même temps, d'établir avec les étudiants des objectifs qui seront en rapport avec leurs vrais désirs d'apprentissage, les faisant sentir « pris au sérieux ».

Selon moi, tous ces apports positifs du PEL pour l'enseignant pourraient se transformer en difficultés pour l'enseignant qui n'a pas été formé dans cette démarche. Il faut tenir compte du bagage culturel et institutionnel de l'enseignant.

2.2.3 Typologie

Aujourd'hui, il existe principalement trois facteurs/critères à partir desquels on peut tenter de faire une classification des PEL: le groupe d'apprenants, le support et finalement l'utilisateur final.

2.2.3.1 Le groupe d'apprenants

Les Principes et lignes directrices du PEL conçu par le Conseil d'Europe établissent qu'il faut :

> « adapter le PEL aux besoins différents des apprenants selon leur âge, objectifs d'apprentissage et la diversité des contextes éducatifs et des cultures, et en particulier élaborer, quant il y a lieu, des modèles distincts pour les groupe d'âge tout en facilitant la reconnaissance mutuelle de tous les modèles utilisés et la continuité entre les différents secteurs éducatifs, établissements scolaires, régions et pays » (Principes et lignes directrices 2000, p.9).

Ainsi, trois types de PEL ont été crées en tenant compte l'âge du groupe d'apprenants : le PEL pour les enfants ou PEL de Degré 1(jusqu'à 10-12 ans), le PEL pour les jeunes adolescents ou PEL de Degré 2 (de 11 à 15/16 ans) et finalement le PEL pour les grands adolescents et adultes ou PEL de Degré 3 (plus de 16 ans). Ces trois PEL possèdent des caractéristiques propres au développement cognitif et social des futurs utilisateurs. Par exemple, en observant le modèle pour enfants dans les éditions Didier, on remarque que l'approche utilisé est clairement ludique, il y a beaucoup de couleurs et la grille d'auto-évaluation est présentée sous forme de roue de la fortune. Alors que dans la version adulte du PEL dans la version papier éditée par Didier la configuration générale est plus « rigide »: les grilles d'auto-évaluation sont classés par compétences (écrire, écouter, lire, prendre part à une conversation,…) et les couleurs ne sont pas attrayantes.

2.2.3.2 Le support

Le matériel choisi pour la création des PEL peut être de deux sortes (papier ou électronique) ce qui permet l'élaboration de deux types de portfolios : le portfolio sur papier et le portfolio électronique ou e-portfolio. En France, les PEL sous format papier reconnus par le conseil de l'Europe sont ceux publiés par la maison d'édition Didier et conçus par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). La publication de ce genre de portfolio n'est pas

toujours assurée ce qui produit un impact direct sur son taux d'utilisation comme le remarquent Little, Goullier et Hughes (2011) ce qui favoriserait les formats en ligne ou la mise en place de portfolios dits « hybrides » (combinaison d'un portfolio papier avec un e-portfolio).

Ainsi, l'e-portfolio fait son apparition et gagne, de nos jours de plus en plus de place au sein des institutions qui veulent mettre en place un PEL. Le format e-portfolio possède les avantages inhérents à tous les documents que l'on trouve sur la Toile. Selon le Ministère d'Éducation du Québec (2002) ces points forts sont le fait qu'il est possible de le consulter tout le temps dans n'importe quelle partie du monde, sa capacité de stockage et le fait qu'il garanti à son utilisateur la confidentialité du contenu.

Néanmoins, pour que tous les points positifs d'un e-portfolio soient valables, il faut un public ayant les compétences nécessaires et un matériel adapté pour faire face à ce type d'outil, sinon les avantages deviennent des inconvénients :

> « Le manque de fiabilité du réseau est souvent irritant en milieu scolaire. Installer et rendre un portfolio sur support numérique opérationnel demande du personnel qualifié et nécessite du temps en formation pour le personnel enseignant et les élèves ;[…] L'utilisation optimale du portfolio sur support numérique exige des appareils moyennement performants et en nombre suffisant » (Ministère d'Éducation du Québec 2002, p.22).

L'e-portfolio est donc un outil à double tranchant qui ne peut être d'usage optimal que si ces pré requis sont remplis et respectés. Je pense que dans le cadre de mon stage la mise en place d'un tel dispositif aurait été très difficile. Ceci est dû au manque de matériel et aux problèmes budgétaires pour la formation des professeurs. En plus des besoins matériels, je considère qu'un des facteurs le plus importants et déterminants au sein d'une institution qui décide d'utiliser un portfolio électronique, est la motivation du personnel enseignant.

2.2.3.3 L'utilisateur final

Le portfolio en éducation peut être utilisé soit par les enseignants soit par les étudiants. Ces deux cibles possèdent des spécificités qui leurs sont propres.

a)Le **portfolio de l'enseignant** est un outil favorisant la pratique réflexive du professionnel de façon continue sur ses pratiques didactiques. À travers ce portfolio, l'enseignant conserve ses meilleures productions accompagnées de critiques sur ces points forts et faibles lui permettant de réaliser une introspection sur sa manière de travailler en classe.

D'après Zeichner et Hutchinson une implémentation du PEL pendant la formation des enseignants favorise l'adoption de pratiques réfléchies en enseignement :

> « […] ces pratiques enseignantes novatrices perdurent au-delà du processus de construction du portfolio, […] des habitudes de réflexion et d'analyse se prolongent une fois le portfolio terminé » (Zeichner et Hutchinson 2004, p.71)

Selon Eyssautier-Bavay (2004) le portfolio enseignant répond à une structuration basée sur la planification, l'enseignement et l'évaluation. Par ailleurs, Eyssautier-Bavay (op.cit) conseillent à l'enseignant « d'avoir des attentes précises vis-à-vis de son portfolio » afin de valider sa fonction en tant que carnet de métaréflexion sur la façon dont les professeurs enseignent. Même si je n'ai pas conçu de portfolio pour l'enseignant, je me suis appuyée sur mes notes en situation de classe afin d'identifier un objectif personnel pour mon travail en présentiel.

L'Université Trois Rivières au Québec (s.d) remarque en plus, que les principales portées pédagogiques du portfolio de l'enseignant sont :

A. « Outil de réflexion et de structuration de la pensée »: il entraîne l'établissement des liens entre sa démarche professionnelle, sa formation et ses objectifs personnels.
B. « Outil d'apprentissage et de connaissance de soi comme apprenant »: il permet d'avoir un point de vue critique sur son enseignement, en favorisant la prise de conscience de ses lacunes en tant qu'enseignant.
C. « Outil dynamique de création et de prise en charge »: il motive l'enseignant à se responsabiliser de façon autonome sur son travail et à chercher des activités innovantes et créatives.
D. « Outil d'évaluation »: il reste une preuve matérielle de ce que l'enseignant fait en classe, et le met au centre de l'évaluation ce qui le rend conscient de son cheminement professionnel.
E. « Outil de communication et de différenciation »: l'enseignant peut à travers son portfolio exprimer ses vécus en classe et les échanger avec ses collègues. Pour l'employeur, c'est un outil qui lui permet de connaître ses employés.
F. « Outil de développement »: l'enseignant observe et analyse ses progrès et défis à faire sur son parcours professionnel ce qui lui permet d'enrichir son identité enseignante. Les documents cumulés deviennent une source didactique importante pour ses classes futures.

Toutes ces intentions pédagogiques sont observables seulement si l'enseignant conserve son portfolio à jour. Eyssautier-Bavay (2004) affirme aussi qu'en plus de permettre au professeur de faire une introspection sur sa pratique cela influence très fortement le travail de l'élève. En effet, l'enseignant doit orienter et encourager l'étudiant à compléter de façon systématique son portfolio étudiant.

b) Le **portfolio étudiant** est un instrument personnel qui reflète l'organisation de la pensée de l'étudiant. Il a pour objectifs de développer sa métaréflexion en l'aidant à s'autoévaluer, à observer ses hauts et bas dans un domaine déterminé. Il vise aussi à augmenter la motivation et le degré d'implication de l'étudiant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, un travail en équipe avec son professeur peut entraîner des améliorations dans la démarche pédagogique du dernier et l'établissement des points d'évaluation communs.

Le Ministère de l'Éducation du Québec insiste sur le rôle primordial de l'étudiant qui est au centre de cette pratique didactique et les conséquences positives pour les enseignants:

> « […] Dans ce contexte de formation, où l'élève est davantage maître de ses apprentissages, il en découle qu'il a une plus grande part de responsabilité. Dans cette perspective, l'outil portfolio est l'un des vecteurs de responsabilisation de l'élève. […] l'approche retenue dans le programme de formation change la nature et le type de ses interventions. Le personnel enseignant crée des situations d'apprentissage riches d'exploitations diverses et dans ce cadre, l'élève développe des compétences » (Ministère d'Éducation du Québec 2002, p.9)

Le degré de responsabilité de l'élève devient donc un facteur de réussite ou d'échec dans la mise en pratique du portfolio. Mais il n'y a pas que les étudiants et les enseignants qui jouent un rôle dans cette démarche. Le Ministère de l'Éducation du Québec (2002) propose de réaliser des mises en communs avec les parents des apprenants afin de permettre un échange constructifs entre adultes et enfants. Néanmoins, avant de passer à la phase de présentation du portfolio, l'apprenant devra construire minutieusement cet outil afin de répertorier les « œuvres » dont il est l'auteur.

Ainsi, Barrett (2000) établi la préparation du portfolio dans une démarche en cinq étapes pour la création d'un e-portfolio, mais qui pourraient être valables pour l'élaboration de tout portfolio : la collection, la sélection, la réflexion, la projection et la présentation. L'apprenant conserve les productions qu'il considère réussies (collection), il sélectionne les documents lui permettant d'identifier ses critères de réussite dans son travail (sélection). De tout cela il fait une analyse critique et devient ainsi un praticien réfléchi (réflexion). Ensuite, il vérifie les objectifs atteints jusque là pour établir un bilan et les cibles futures de progression

(projection). Enfin, il se préoccupe d'une éventuelle présentation de son portfolio à ses pairs, ses enseignants ou ses parents (présentation).

En conséquence, le portfolio est une collection structurée de documents divers à partir desquels les apprenants ont pu réfléchir sur leur apprentissage, afin de mettre en valeur les compétences acquises. Les étapes dans ce processus structuré d'élaboration du portfolio comporteront des éléments différents selon le type de portfolio étudiant privilégié. D'après le Ministère d'Éducation du Québec (2002), il existe principalement trois types de portfolios de l'apprenant si l'on tient compte du but recherché par celui-ci :

- **Le portfolio d'apprentissage :**

Ce portfolio est, sans doute, le plus libre de tous les types de portfolio étudiant, parce qu'il permet à l'apprenant de choisir librement les documents qu'il considère appropriés pour refléter ses progrès en langues, tout en établissant des critères qu'il pense être prioritaires. Vu son côté personnel et personnalisable, le portfolio d'apprentissage peut prendre des formes diverses suivant la personnalité de son propriétaire.

Dans le cadre de mon stage, je me suis inspirée de ce type de portfolio car le but recherché était que les élèves de l'AFSLP aient une trace écrite de leur apprentissage en FLE.

- **Le portfolio de présentation :**

Les documents présentés à l'intérieur de ce portfolio seront à caractère public, leur choix se doit donc d'être plus réfléchi. Par ailleurs, le caractère public de cette démarche (présenter ses productions à d'autres personnes) peut être un facteur de blocage chez certains étudiants. En conséquence, il est préférable d'avertir les étudiants sur les pas à suivre et d'en décider les règles de présentation.

- **Le portfolio d'évaluation :**

> « Ce type de portfolio s'apparente davantage à un processus d'évaluation sommative. L'auto-évaluation de l'élève y est moins prépondérante que dans les deux autres types de portfolio. Elle porte non pas sur une production à la fois mais sur l'ensemble des productions liées à la compétence pour une période donnée. […] Ce portfolio s'adresse d'abord à l'enseignant » (Ministère d'Éducation du Québec 2002, p.15/16).

À différence des deux premiers portfolios étudiant, ce dernier type de portfolio est plutôt à caractère privé : c'est l'enseignant lui seul qui évaluera la cohésion et la cohérence

des productions présentées. L'élève peut s'il el souhaite sélectionner les travaux qui valident, selon lui, de la manière la plus appropriée l'acquisition d'une compétence requise.

Finalement, à ces trois facteurs de classement d'un portfolio s'ajoute celui mentionné par Schneider et Lenz:

> « **Traditions et milieux différents:** pour une meilleure acceptation du PEL dans un environnement donné, il faudra respecter les préférences du milieu en termes esthétiques de présentation ainsi que ses traditions culturelles et éducatives » (Schneider et Lenz 2001, p.8).

Le respect de la diversité au sein de la communauté européenne garantit une application envisageable dans tous les pays qui la composent. Ce facteur est d'autant plus utile dans les pays externes à la CE comme le Mexique par exemple.

2.2.4 Organisation interne

Le portfolio européen de langues de l'apprenant défini par le CECR est constitué de trois parties obligatoires : un Passeport de langues, une Biographie langagière et un Dossier.

Ainsi, en tenant compte du modèle de portfolio édité par Didier (*Portfolio européen des langues 15 ans et +*), le **Passeport de langues** est composé par :

- Un « Profil linguistique », dans lequel l'apprenant doit évaluer ses connaissances en langues à partir des niveaux définis par le CECR dont le tableau se trouve à l'intérieur du passeport.
- Un « Résumé des expériences linguistiques et interculturelles », qui n'est qu'un tableau servant à visualiser le nombre d'années passées en contact avec la langue étrangère dans des circonstances diverses (études, travail, autres situations).
- Une partie « Certificats et diplômes », dans laquelle l'apprenant est invité à noter toutes les certifications par langue et par niveau CECR qu'il a obtenues.

Le passeport de langues est un document physiquement indépendant du PEL mais il ne l'est pas du point de vue didactique. Cependant, je considère qu'une utilisation indépendante du Passeport de langues est possible dans les groupes classes qui ont l'habitude de réaliser des auto-évaluations avec leur enseignant.

La deuxième partie du PEL est la **Biographie Langagière**. En respectant les directives du Conseil de l'Europe, la Biographie Langagière publiée par les éditions Didier (2010) est divisée en quatre parties :

- « Les langues dans ma vie » : l'apprenant est invité à réfléchir sur la/les langue/s qu'il connaît ou apprend et la place que celle/s-ci occupent dans sa vie. En plus, il se projette dans l'avenir en mentionnant les langues qu'il aimerait apprendre. L'élève doit aussi décrire ses expériences socioculturelles véhiculées par la langue.
- « D'une langue à l'autre » : cette partie de la biographie langagière met l'accent sur le plurilinguisme et interculturalité en action, c'est-à-dire les occasions dans lesquelles l'étudiant passe d'une langue à l'autre.
- « Mes compétences en langues » : l'étudiant doit évaluer ses compétences langagières à partir des critères établis par le CECR : écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer à l'oral en continu, écrire.
- « Comment j'apprends » : cette partie vise à aider l'élève à faire un repérage de ses propres stratégies d'apprentissage dans le développement de ses compétences. Les critères d'évaluation sont positifs « Ce que je fais déjà » et « Ce que je souhaite expérimenter »

Ainsi, la biographie langagière explicite les expériences langagières, la façon dont l'étudiant apprend ou croit le faire. Par ailleurs, Schneider et Lenz (2001) considèrent que l'auto-évaluation mobilisée par la biographie langagière est l'élément clé pour améliorer les compétences de l'apprenant. En effet, la biographie langagière vient compléter les informations données dans le passeport de langues qui sont à ce stade présentées de façon plus concise et basées sur l'objectif atteint.

Finalement, le PEL comporte une troisième partie : le **Dossier**. À l'intérieur de celui-ci l'élève peut rédiger des fiches ou résumés dans lequel il indiquera son évolution dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues, à partir des données obtenues grâce à la biographie langagière. Ces documents ou matériaux peuvent être notamment des diplômes et des certifications agréés par un organisme officiel ou non officiel.

Le choix de la fonction à privilégier et la forme du dossier sont ouverts. Par exemple, dans le PEL 15 ans et + édité par Didier (2010), le dossier contient deux pages de suggestions de contenu et deux pages pour établir un tableau de bord résumant la biographie langagière. En outre, chaque partie qui compose le PEL, est présentée grâce à un court résumé qui explique comment l'étudiant doit utiliser et remplir la partie concernée du PEL.

Dans la logique de mon stage, je me suis inspirée du PEL pour la conception du passeport de langues et les fiches d'auto-évaluation, qui pourront être proposés en ligne par l'AFSLP.

2.3 Le forum comme moyen de moyen de communication par excellence

2.3.1 Le forum en général

Le Vocabulaire de l'Informatique et de l'Internet définit le forum ainsi :

> « Service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles » (Vocabulaire de l'Informatique et de l'Internet 1999, n.p).

Le forum est donc une forme d'article construit avec d'autres personnes ayant comme point commun l'intérêt pour un sujet donné. Il s'agit d'un "service", ouvert à tous, permettant de discuter avec d'autres participants. Ces discussions répondent à des codes préétablis par la « net étiquette » qui est une charte définissant les règles de conduite et de politesse à adopter sur les premiers médias de communication. Quand ce document concerne les échanges via Internet, celui-ci incite l'utilisateur à respecter les codes écrits et les thématiques du forum.

Par ailleurs, Mangenot propose quatre caractéristiques communicationnelles essentielles du forum : la dimension écrite, asynchrone, publique et le caractère structuré des échanges.

> « **L'écrit asynchrone** tend à rapprocher la communication par forum des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique. Deux caractéristiques sont particulièrement intéressantes : la **souplesse chronologique** qu'autorise le temps différé et la **permanence de l'écrit** […] Mais j'estime que c'est la **dimension publique** (ou "**tous à tous**") des échanges qui constitue la principale spécificité des forums […] Enfin, la plupart des systèmes de type forum **structure les interactions**, par l'existence de "sujets" ou fils de discussions", par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre et par le fait que les messages comportent un titre » (Mangenot 2009, p.59).

À ces caractéristiques s'ajoutent celles proposées par Boualit, Eisenbeis et Durietz (2006) qui considèrent que le forum en classe présente deux autres intérêts. Le premier est le fait que le forum se comporte comme une « mémoire collective » puisqu'il facilite aux utilisateurs de garder une trace des échanges réalisés. Le deuxième point, est sa dimension en tant que « lieu d'interaction écrite » où les individus se trouvent permanemment en situation de scripteur/destinataire. Ces propriétés du forum rendent possible son utilisation en classe, on parle donc de forum pédagogique.

2.3.2 Le forum pédagogique

Les spécificités du forum mentionnées auparavant deviennent observables dès lors que le professeur envisage son utilisation en classe. L'enseignant aura ainsi, grâce au caractère écrit du forum, une trace perdurable des échanges entre et avec ses élèves pendant une période déterminée. La permanence de l'écrit n'est pas protégé des imprévus techniques qu'un professeur ne maîtrise pas forcément, c'est pourquoi il faut faire des enregistrements des conversations assidûment. En ce qui concerne le caractère public des interventions, cette caractéristique peut se révéler être plus une contrainte qu'un avantage car les étudiants plus introvertis pourraient se sentir exposés à la classe.

Cependant, ils pourront profiter des interventions de leurs collègues sans avoir à risquer de perdre leur face, comme le mentionne Mangenot dans le passage ci-dessous :

> « […] la tendance première des étudiants à distance, habitués jusque-là aux seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant, est de s'adresser à ce dernier, et le caractère public des échanges, bien que préconisé et argumenté par les enseignants, peut constituer une source de blocage » (Mangenot 2004, p. 42).

Ceci permet de remarquer que l'instauration d'une communication en classe par forum nécessite une bonne connaissance du groupe classe de la part de l'enseignant afin de ne pas proposer une démarche pédagogique vouée à l'échec. L'enseignant peut alors informer les apprenants sur le forum : sa forme, son contenu, les règles d'utilisation. De même il peut réaliser une sorte de référendum pour vérifier la disponibilité des apprenants vis-à-vis du forum en classe.

Boualit et al. (2006) ont défini des choix techniques et pédagogiques à tenir en compte au moment de travailler avec le forum en classe de langue ce qui déterminera la nature du forum, à savoir :

- « grand public ou pédagogique » : les échanges faits sur le forum peuvent être accessibles à toute la communauté ou restreint à un groupe classe.
- « personnalisable ou non » : les participants peuvent avoir le choix du pseudonyme, la photo du profil, … Quand à la forme générale du forum elle est établie par l'administrateur.
- « public » : l'administrateur peut « laisser entrer » ou non, des personnes ou des étudiants externes au groupe classe concerné par le forum.
- « structuré » : ce caractère est lié au degré d'autonomie que les utilisateurs ont pour choisir ou créer un nouveau sujet. Les fils de discussion aident à maintenir cette

structure grâce à une hiérarchie spécifique : « un fondateur qui a tous les droits », « un ou plusieurs modérateurs désignés par le fondateur » et finalement « les utilisateurs de base qui ne peuvent qu'écrire et répondre ».

Par rapport aux choix pédagogiques Boualit et al. (2006) insistent sur les besoins à satisfaire ou à tenir compte lors de l'utilisation d'un forum. Le premier est le besoin spatial parce que les étudiants proviennent de différentes parties du monde ou bien pour maintenir un lien pendant la période vacances. Le deuxième est le besoin temporel pour compléter les heures en présentiel ou tout simplement pour « dire ce qui n'avait pas été dit en classe ». Suit le besoin pédagogique qui peut répondre par exemple aux besoins du CECR de développer un « savoir-être » et un « savoir-apprendre ». Finalement, il y a le besoin de communiquer qui est « une solution leur permettant de ne plus "craindre" l'autre mais de le voir comme une aide à la construction du savoir » (Boualit et al. 2006, p.347).

Mangenot compare les communications qui se produisent en classe par rapport à celles qui se produisent au sein d'un forum :

> « La comparaison de la communication pédagogique par forum avec les discussions en classe révèle des énoncés oraux plus interactifs, certes, mais beaucoup moins élaborés et surtout ne laissant aucune trace (verba volant) » (Mangenot 2004, p.46).

Cette interaction avec l'autre (étudiant ou professeur) répond, selon Mangenot (2004), en général, à la structure « consignes=>contributions répondant aux consignes=>feed-back », en se différenciant des échanges en classe présentielle du fait que les consignes sont ouvertes, les contributions et leur longueur sont illimitées et le feed-back peut être collectif. Le ton des interactions est au début moins personnel, pour le devenir par la suite. Plus les étudiants utilisent et communiquent par forum, plus les interactions grandissent et deviennent complexes.

En outre, le forum en comparaison avec les listes de diffusion est un outil « plus formel et approfondi et moins intrusif », puisque c'est l'utilisateur qui décide du moment de consultation. Il a grâce au fil de discussion une vision structurée des discussions précédentes.

2.3.3 Le rôle du professeur dans les classes hybrides ou à distance

L'intégration des Technologies de l'Informatique et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans les classes de langue impliquent un changement de positionnement des acteurs de l'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire l'enseignant, le savoir et l'apprenant. Poisson (2003) intègre le multimédia dans le triangle didactique crée par

Houssaye. Cette adaptation du triangle « classique » est organisée autour de trois « faces » : la face médiatisation des savoirs, la face médiation de la formation via les TICE et la face autoformation via les TICE. Deux de ces faces concernent directement l'enseignant et lui confèrent deux tâches différentes :

- la médiation : l'enseignant se trouve au milieu entre les savoirs et les apprenants. Il lui apporte des aides afin de faciliter l'acquisition des compétences.
- la médiatisation : « opération consistant à sélectionner, transformer, transposer les matériaux linguistiques et culturels de la L2 pour en faire des instruments (contenus, méthodes, matériels, tâches) répondant à des besoins pédagogiques déterminés » (Rézeau 2002, n.p).

L'enseignant devient donc concepteur d'activités ayant un lien entre le savoir à acquérir et les ressources. Il est aussi le lien entre les apprenants et les ressources. Ainsi, Hitschsprung détermine les rôles de l'enseignant dans une classe qui travaille avec un scénario pédagogique sur internet :

> «Dans un dispositif intégrant des phases de travail en autonomie guidée avec des outils multimédias, la préparation des tâches, en amont demande d'un investissement important. […] L'enseignant devient concepteur de tâches d'apprentissage ; en effet, il doit ici s'interroger sur le parcours à établir parmi les différentes ressources pour que l'apprenant puisse apprendre en autonomie » (Hitschsprung 2005, p.94).

Cet enseignant concepteur rejoint la notion de médiatisation. Le choix des activités proposées aux étudiants sera déterminant pour la réussite du travail en autonomie. Une connaissance approfondie du groupe classe est un atout dans ces cas. Malgré le fait que le professeur soit le concepteur des activités il devra « s'effacer » pendant la mise en pratique de celles-ci : « le rapport entre enseignant et apprenant se personnalise et s'individualise » (Hitschsprung 2005, p.94). Le professeur est présent dans la classe non plus comme le détenteur de toutes les connaissances mais comme un outil dont l'apprenant peut se servir pour réussir les tâches qui lui sont demandées et faire avancer ses compétences en langue.

Afin d'aider l'étudiant, l'enseignant doit maîtriser ses ressources et dispositifs à la perfection afin d'être capable de donner une réponse satisfaisante aux requêtes des apprenants qu'elles soient d'ordre didactique ou informatique. Quand au temps que l'enseignant évalue pour la réalisation d'une activité, il faut toujours concevoir des activités extra pour les étudiants qui travaillent plus ou moins vite. En cela son rôle ne diffère pas beaucoup d'un enseignant « traditionnel ». Par ailleurs, l'enseignant se doit de connaître ce que Hitschsprung

appelle les « techniques d'improvisation » afin de « trouver rapidement la réponse à une question mais aussi pour pallier d'éventuelles déficiences de l'environnement informatique et logiciel au moyen d'activités de secours » (Hitschsprung 2005, p.94)

Évidemment, tous ces rôles ne peuvent pas être joués si l'enseignant n'a pas été préalablement formé à ces nouvelles méthodes de travail. Ceci suppose, pour l'institution, l'instauration d'un budget prévu pour la formation de l'équipe pédagogique et l'achat de l'équipement indispensable pour le travail sur ordinateur. Dans le contexte de stage à l'AFSLP, un travail guidé sur place est impossible à réaliser, c'est pour cela que j'ai envisagé un travail à distance.

Le travail à distance implique des contraintes pour l'enseignant qui devient un tuteur en ligne. Un des moyens de communications qui peut être mis en place pour assurer un tutorat en ligne est le forum. Le professeur doit donc se positionner et se questionner sur le rôle qu'il souhaite accomplir au sein de cet échange. Glikman (cité par Celik et Mangenot, 2004) remarque que l'enseignant peut envisager deux possibilités d'intervention : réactive ou proactive. Dans le premier cas, le professeur se limite à répondre aux questions explicites formulées dans les échanges avec ou entre les étudiants. Dans le second cas, le tuteur cherche à motiver les élèves en proposant des sujets qui les feront réagir et en donnant des aides autres que les explicitement demandées.

Dans le cadre de mon projet de stage, je conseillerai aux futurs tuteurs de commencer par une démarche proactive pour laisser le temps aux apprenants de s'habituer à ce type de communication. Ensuite, une fois l'habitude du forum installée, l'enseignant peut opter pour un positionnement réactif, en limitant ses interventions à des situations explicites de demande d'aide ou information de la part des étudiants.

En ce qui concerne la modération des interactions entre étudiants, l'enseignant peut opter pour permettre à ceux-ci de réagir à un sujet sans passer par un « filtre » ou bien d'envoyer d'abord les messages à un modérateur qui fera un tri des messages afin d'éviter ceux à caractère offensant. Mangenot remarque que le choix de ce dernier type de modération peut être contraire à l'effet recherché car « la modération provoque forcément un ralentissement du rythme des échanges » (Mangenot 2004, p.45).

Le temps de réponse joue ainsi un rôle très important dans le bon fonctionnement d'un tutorat à distance via le forum. Je pense qu'il convient alors, d'établir avec les apprenants des règles de tutorat. Ces règles doivent tenir compte des questions comme : quel(s) jour(s) le

professeur interviendra dans le forum ? Comment les réponses aux demandes des étudiants seront faites : elles seront toujours publiques, privées ou cela dépendra des situations ? De même, je considère qu'il est important de créer une net étiquette exclusive à la classe dans laquelle les codes d'utilisation du forum seront verbalisés : le respect des pairs, les thèmes qu'on peut aborder en plus des thèmes scolaires, les étudiants peuvent choisir un pseudonyme, garder l'anonymat, et autres paramètres, la liste n'étant pas exhaustive. Ce code d'utilisation du forum peut être affiché en classe et mentionné dans le forum lui-même. Tous les étudiants devront accepter et être d'accord avec les items présentés.

Une fois mis en place les outils préalables à l'application du forum en classe, l'enseignant peut se situer par rapport aux élèves de trois façons différentes. Ainsi, Boualit et al. (2006), reprennent la distinction faite par Dabène à savoir : informateur, animateur et évaluateur ; et l'appliquent dans les cas de communication par forum.

En tant qu'**informateur**, le professeur peut s'en servir du caractère structuré, asynchrone et public du forum pour donner des informations courtes. La structuration du forum facilite la recherche des informations précises par l'étudiant et évite ainsi la perte de temps. Cette fonction d'informateur ne lui revient pas en exclusivité : l'apprenant peut, en effet, faire son apport de connaissances sur son pays de résidence, sa culture, domaines dans lequel le professeur n'est pas forcément un expert. La collaboration et l'échange mutuel favorisent l'enrichissement des interventions et permettent d'apporter des informations qui ne sont pas toujours abordées en classe.

Également l'enseignant à la fonction d'**animateur** consistant selon Boualit et al. (2006) à encourager une dynamique d'échanges qui soient potentiellement utiles à tous les participants. C'est lui aussi, qui donnera les consignes et qui proposera les activités. Dans ce sens, le caractère écrit du forum est une aide pour l'étudiant qui a toujours à porté de la main les consignes ou les directives pour réaliser une tâche.

La conception du rôle de l'enseignant dans une classe n'aurait donc pas évolué dans les représentations collectives. À mon avis, ceci démontre le fait que de changer la forme ne va pas forcément changer le fond dans le processus d'apprentissage. C'est une illusion sur laquelle les enseignants avides de mettre en place les technologies numériques peuvent se heurter s'ils n'ont pas eu une formation pédagogique préalable sur ce sujet. Concernant les activités, l'enseignant concepteur devra se soucier du phénomène de la « procrastination » de la part des étudiants. Pour cela, il devra concevoir des tâches favorisant des participations ayant une limite temporelle de publication afin de dynamiser les échanges.

Toujours selon Boualit et al. (2006), le rôle d'**évaluateur** présente plusieurs choix d'action. En raison de la dimension publique des forums, l'hétérocorrection n'est pas facile à mettre en place et demande une grande intervention du professeur et on ne peut pas connaître en avance la façon dont les étudiants percevront les corrections publiques de la part de l'enseignant. Ainsi, ils peuvent opter pour une correction personnalisée et privée, permettant de gérer une gêne éventuelle de la part des étudiants.

Je remarque donc que le travail avec les technologies numériques comporte des aspects relevant des compétences autres que pédagogiques. Son application en langues ne peut se réaliser que si tous les éléments indispensables pour un accord harmonieux entre les technologies, l'institution et les enseignants sont présents. Avant d'entreprendre une démarche en e-learning, l'institution doit former ses enseignants afin que les résultats soient favorables à tous les actants de l'enseignement/apprentissage.

Troisième Partie

–

Conception des tâches et des outils pédagogiques pour l'AFSLP

3.1 Les outils crées

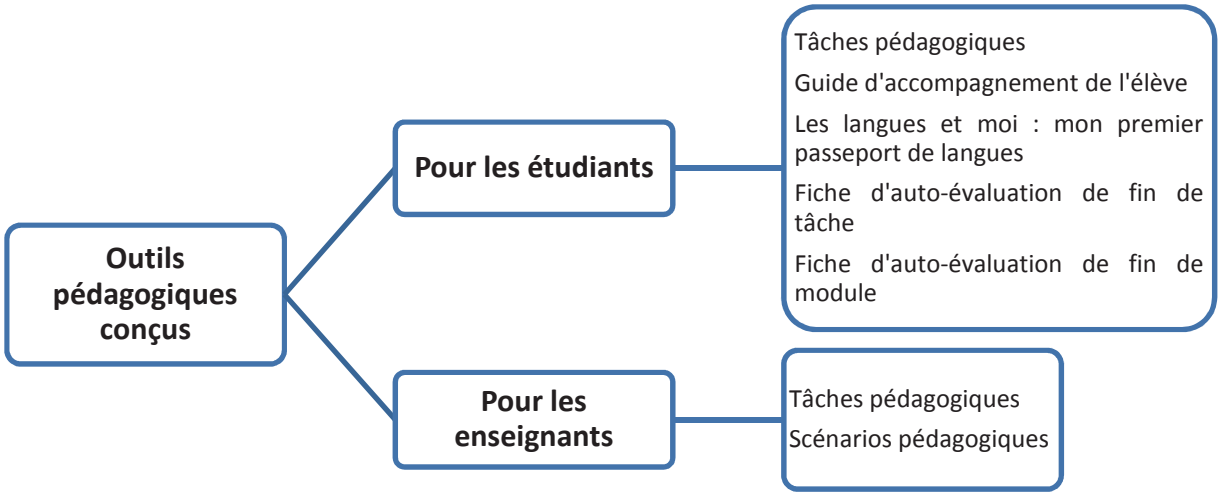
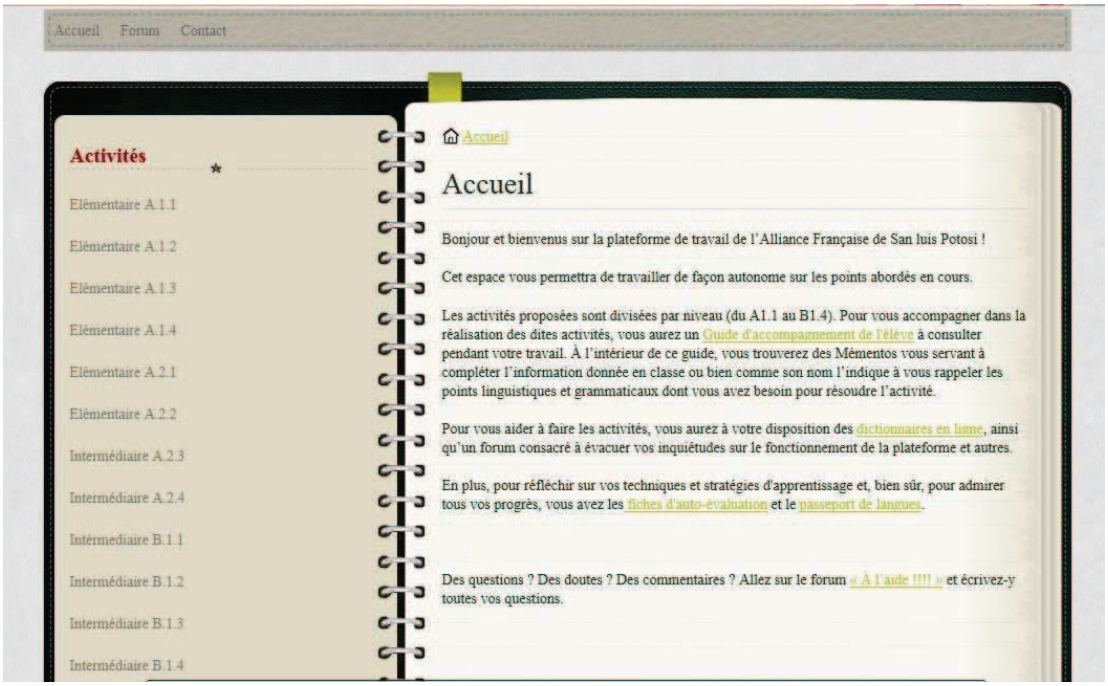


Tableau 4 : tableau récapitulatif des outils pédagogiques conçus pour l'AFSLP

3.1.1 Remarques préalables

Pour avoir une visualisation concrète des tâches conçues, j'ai créé un site internet : http://projet-af-slp.e-monsite.com/[6]



Aperçu 1 : page d'accueil du site internet

Certaines remarques s'imposent :

[6] Annexe 5 CD Rom contenant le site internet

1. Les documents à télécharger se trouvent sous format PDF alors que, dans la plateforme en accès pour les étudiants, ils devront être présentés en format Word ce qui leur permettra de télécharger le document et de le modifier. Le choix du document en PDF pour moi relève d'une question de stockage limité dû au serveur choisi pour la mise en ligne de mes outils.

2. Les tâches par niveau sont présentées dans leur ensemble. Lors de sa mise en place sur la plateforme e-learning, elles devront être présentées à fur et à mesure que les étudiants réussissent les activités précédentes, c'est-à-dire qu'elles ont un ordre chronologique et didactique à respecter. La gestion du temps est une responsabilité de l'enseignant.

3. L'aspect pratique, concret et visuel de ce site a primé sur l'aspect esthétique, l'ajout d'images, le changement de police, l'insertion de couleurs et autres aménagement graphiques sont fortement recommandés au moment de sa mise en ligne sur la plateforme.

4. Les tâches que j'ai conçues ne comprennent pas le niveau avancé de l'institution (B1.4). Ceci est dû au faible niveau d'inscription, ce qui entraîne un nombre insuffisant d'étudiants pour l'ouverture des cours au niveau avancé.

Finalement, je considère qu'il est important de souligner un dernier aspect. Tout au long de la conception des outils pour la plateforme de l'AFSLP, j'ai dû faire face au dilemme suivant : dois-je employer la langue maternelle du public cible ou bien dois-je privilégier la langue étrangère malgré les difficultés que cela peut entrainer ? J'ai choisi la seconde option.

Cette décision est née du fait que :

- Les élèves ont à leur disposition des éléments leur permettant d'élucider des questions de vocabulaire grâce aux dictionnaires en ligne.

- Il s'agit de tâches conçues pour être appliquées dans la perspective d'un cours hybride. Les apprenants pourront donc exposer leurs doutes lors des cours en présentiel.

- De plus, il existe un forum « À l'aide » où les étudiants peuvent échanger entre eux et avec l'enseignant.

- La formulation des consignes tient en compte le niveau de langue auquel s'adresse la tâche.

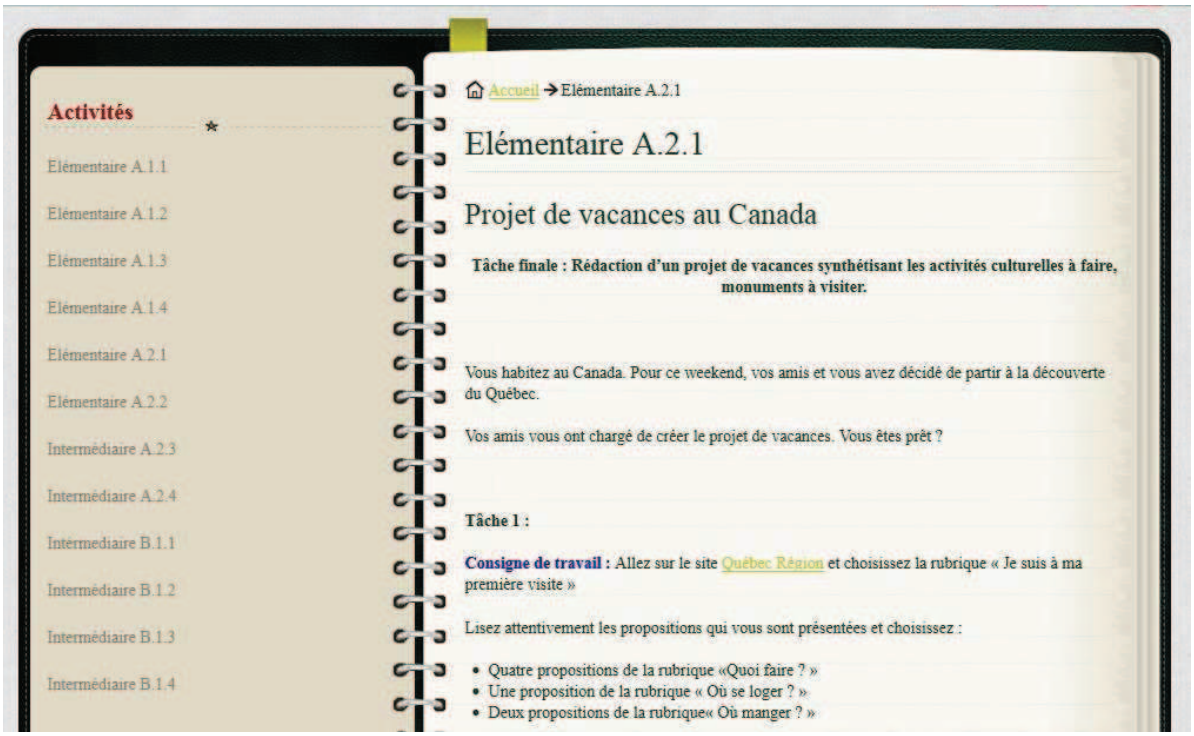
Au delà de la langue à utiliser, une autre question d'usage ou de politesse m'a interpellée : comment me diriger vis-à-vis des apprenants dans les documents conçus ? Dans le contexte de mon stage, j'ai préconisé le tutoiement pour les consignes proposant un travail d'analyse personnelle (passeport de langues, guide d'accompagnement et fiches d'auto-évaluation). En effet, j'ai constaté qu'au Mexique, l'emploi du « Tu » est plus répandu qu'en France, par exemple. Son utilisation n'est pas considérée comme une marque de non respect et les jeunes d'en servent couramment.

3.2 Les tâches

Les tâches présentées dans mon projet sont des tâches pédagogiques communicatives définies par le CECR de la façon suivante :

> « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelles d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres moins évidents dans l'immédiat) » (CECR 2001, p. 121)

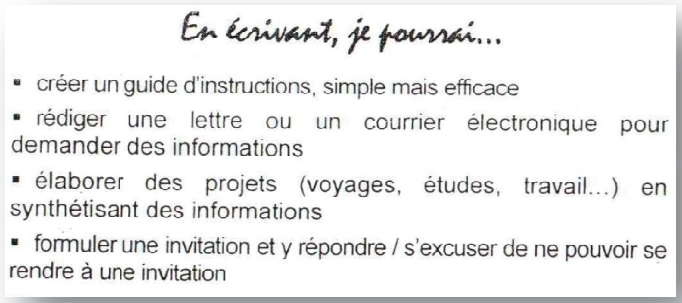
En effet, des tâches telles que « écrire une biographie ou préparer son discours en tant que président d'un pays donné » sont des activités dans lesquelles l'étudiant devra s'impliquer et travailler avec ardeur pour que cela donne des résultats identifiables.



Aperçu 2 : exemple de tâche niveau élémentaire A2.1

D'après la classification faite par Mangenot et Louveau (2006), la mise en place des activités à distance, de la façon dont je l'ai prévu, me permet de dire qu'il s'agit ici d'un dispositif présentiel amélioré. En effet, le but recherché est le renforcement des notions vues en classe, ce qui signifie une collaboration importante de la part de l'enseignant.

Suivie et conseillée par mon maître de stage, j'ai fait une sélection des compétences linguistiques et socioculturelles que je pensais importantes à traiter. Pour y parvenir, j'ai pris comme support principal, les objectifs à atteindre par les étudiants qui m'avaient été remis à mon arrivée à l'AFLSP. Voici un exemple :



bleau 5 : exemple d'objectif de l'AFSLP

Je remarque que la présentation des objectifs de l'AFSLP s'adressent directement à l'apprenant (présence du « JE »). Cette caractéristique a été maintenue pour la réalisation des fiches d'auto-évaluation. En complément des objectifs propres à l'AFSLP, j'ai pris en compte l'échelle de six niveaux décrite par le CECR, qui est l'outil de référence à l'heure actuelle, dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Ces six niveaux de référence se divisent en trois degrés d'utilisateur :

1. Utilisateur élémentaire : A1 et A2
2. Utilisateur indépendant : B1 et B2
3. Utilisateur expérimenté : C1 et C2

Malgré une description détaillé de ces trois niveaux d'utilisateur, il n'est pas toujours évident pour l'enseignant de déterminer le niveau de langue de ses étudiants. Dans mon cas, ce « classement » par niveau répondait seulement à une continuité d'inscription à l'AFSLP. C'est-à-dire que les élèves n'étaient pas évalués officiellement au moment de commencer le cours de langue, ni à la fin de son parcours.

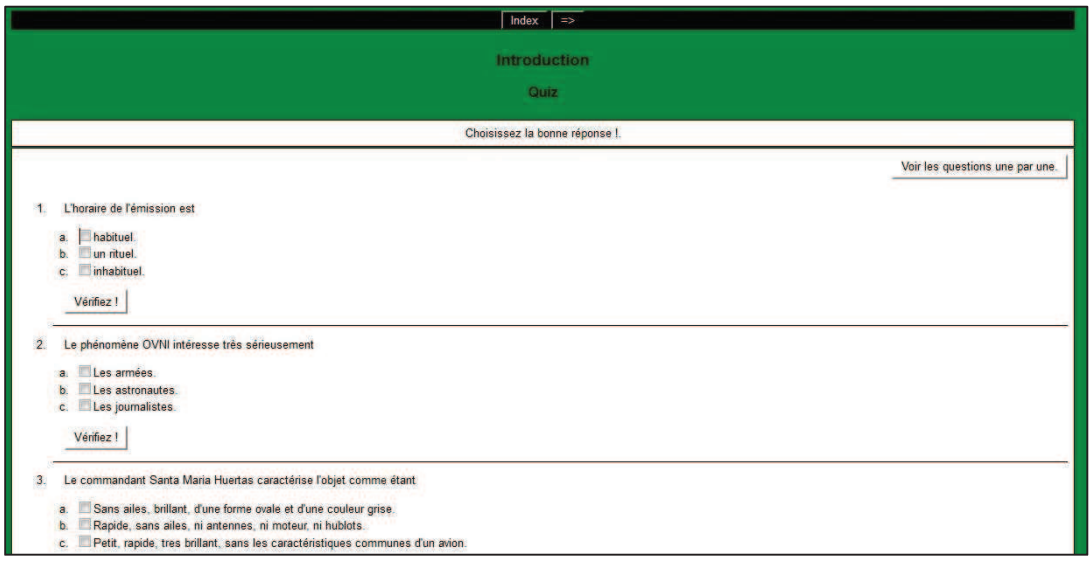
3.2.1 La conception des tâches

La conception des tâches à partir des objectifs fixés a été une étape de longue durée. En effet, cela m'a pris quatre mois pour mettre tout au point. Cette partie du projet s'est développée en cinq phases :

- Détermination de l'objectif linguistique à traiter dans la tâche ;
- Choix de la tâche finale ;
- Définition des sous-tâches ;
- Recherche et choix des documents sur Internet ;
- Conception des tâches proprement dites.

La **détermination de l'objectif linguistique à traiter** a été établie, comme je l'ai mentionné auparavant, à partir des objectifs linguistiques de l'AFSLP et ceux proposés par le CECR. Le **choix de la tâche finale** à réaliser répond, en général, à une mise en situation de cet objectif. Par exemple, dans le niveau A1.1, l'objectif sociolinguistique choisi avait été « La présentation ». La tâche finale (répondre à une petite annonce d'une jeune fille qui cherche un correspondant) permet à l'apprenant de mettre en pratique les compétences acquises sur la présentation, dans un contexte qui pourrait être vrai.

Il fallait **définir**, par la suite, quelles activités ou **sous-tâches** pourraient aider l'étudiant à réussir la tâche finale. La cohérence des activités les unes avec les autres est très importante dans cette étape de conception. Les micro-tâches proposées à l'élève peuvent être des tâches fermées ou des tâches ouvertes, pour reprendre la distinction faite par Mangenot (2009). Ainsi, les tâches fermées ont été créées à l'aide du logiciel « Hot Potatoes ».



Aperçu 3 : exercice de choix multiple réalisé avec le logiciel « Hot Potatoes »

Ces tâches, ont pour objectif de vérifier la compréhension d'un document écrit ou oral. Ce type d'activité n'a pas besoin d'une intervention directe de la part de l'enseignant puisque l'apprenant peut vérifier tout seul si les réponses qu'il a données, sont correctes. Par ailleurs, les tâches ouvertes correspondent en général à des fiches de lecture ou à des argumentations à faire par l'étudiant. Ce genre de tâche nécessite une correction à faire par le tuteur.

En ce qui concerne l'organisation des tâches sur la plateforme, j'estime que la présentation la plus appropriée est la suivante : la tâche finale doit être annoncée en début d'activité afin que les étudiants soient au courant de la production souhaitée. Ensuite, dès que la micro-tâche précédente est finalisée, une nouvelle est proposée aux élèves. Je pense, de même, que l'élaboration d'un calendrier stipulant les dates de remise des travaux est indispensable pour le tuteur assurant le suivi des tâches.

Toutes les tâches ont été conçues, en principe, pour permettre à l'étudiant de travailler de façon autonome. Ceci n'empêche pas le fait que si l'institution possède une salle d'informatique en libre accès, un travail en présentiel peut être envisagé. Dans mon cas, l'institution ne possède pas le matériel nécessaire pour ce type de travail.

3.2.2 Le choix des supports pour les tâches

Comme mentionné dans la première partie de ce mémoire, l'AFSLP ne possède pas de documents authentiques actualisés. Internet est apparu ainsi, comme un outil rapide, d'accès facile pour les étudiants, me permettant de trouver des documents diversifiés et actuels.

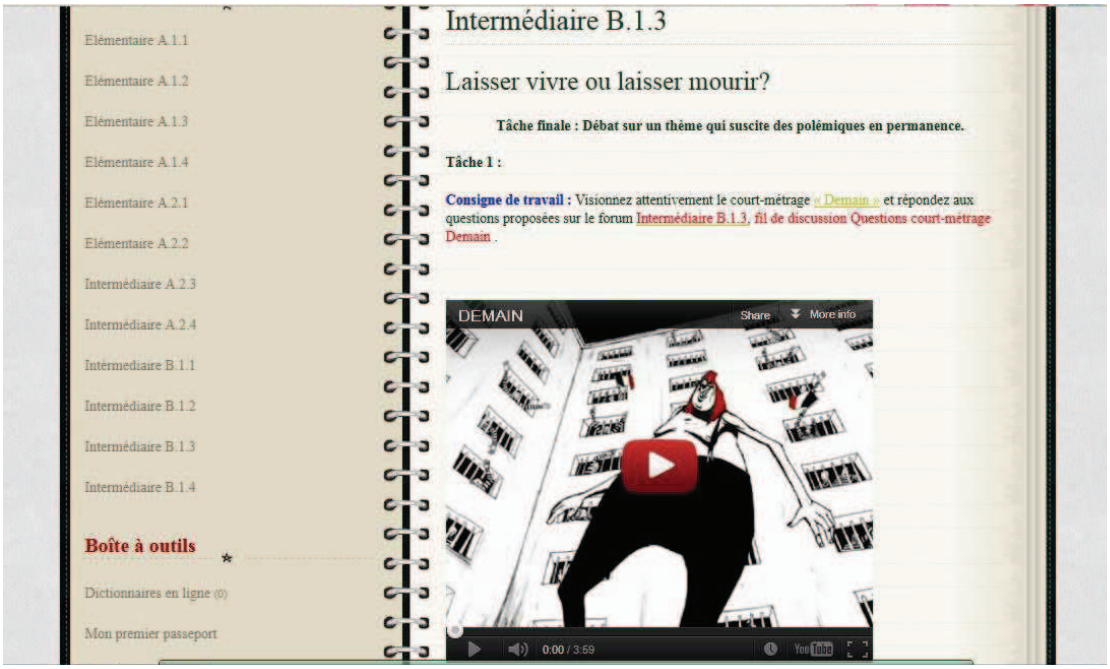
En outre, Internet est aujourd'hui un outil indiscutable de communication, échange, productivité, moteur de créativité et de partage. Un autre point positif est le fait que l'étudiant peut travailler et disposer des documents chez lui. Cela lui permet de réaliser les activités en accord avec ses disponibilités horaires. Il devient donc responsable et autonome quant à la façon d'aborder son apprentissage. Il y a aussi l'aspect attirant des sites (couleurs, images, musiques, etc.). Personne à l'heure actuelle, ne peut nier que la mise en forme des sites internet est plus motivante que les photocopies de manuels.

Tous ses bénéfices inhérents à l'utilisation d'Internet, ont pesé sur mon choix au moment de déterminer la nature des supports pour les tâches à mettre sur la plateforme de l'AFSLP. Pourtant, l'infinité de documents susceptibles d'être exploités en classe de langue peut être déstabilisante pour l'enseignant au moment de faire sa recherche. Mon objectif primordial, au moment de choisir Internet comme support, a été de faciliter l'accès à des documents authentiques pour les étudiants de l'AFSLP.

Internet permet ce travail avec des documents authentiques, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été spécifiquement conçus pour être exploités en classe, qu'ils n'ont pas subi de transformations didactiques. L'utilisation d'un document authentique en classe prévoit donc son détournement afin de le rendre utilisable par les étudiants. Ceci est un atout à double tranchant, parce que, d'une part, les étudiants sont en lien instantané avec des articles ou autres documents, provenant de sources réelles de la langue cible et qui sont en priorité susceptibles d'être utilisés et compris par des natifs. Et d'une autre part, il existe le risque de choisir un document inapproprié pour le niveau des élèves.

Je considère que l'organisation que j'avais prévue pour la réalisation de ce projet (établir d'abord les compétences à traiter et la division par niveau de langue), a été un atout au moment de faire une discrimination de documents sur la Toile. Ainsi, comme mes objectifs étaient assez précis, j'ai dû faire attention à des aspects plus techniques tels que la qualité de l'enregistrement ou la fiabilité du site internet.

Malgré cette attention portée à ces aspects techniques, j'ai pu constater que la durée de vie des informations que l'on trouve sur internet est éphémère. C'est en raison de ce point négatif, que le choix des activités n'a pas été facile. Afin d'éviter ce désavantage, j'ai privilégié les sources « officielles » comme, par exemple, l'office de tourisme du Québec pour l'activité sur le Canada. En ce qui concerne les articles en ligne, extraits de journaux ou magazines, mon choix a été influencé par la date de publication de l'élément concerné. C'est-à-dire que j'ai préféré travailler avec des articles récents, puisque mon but était de mettre en contact les étudiants avec des ressources actuelles et authentiques.



Aperçu 4 : exemple utilisation internet niveau Intermédiaire B1.3

Or, toutes ces précautions n'ont pas été une garantie de durabilité. En effet, pour la tâche proposée dans le niveau élémentaire A1.4, le lien renvoyant au site de France Info n'est plus valable ce qui annule immédiatement la validité de l'activité, de même pour la tâche du niveau élémentaire A1.1 et du niveau intermédiaire B1.1.

Par ailleurs, en tant que concepteur des activités, je possède un avantage en plus, celui de connaître la langue maternelle du public cible. Par conséquent, cela m'a permis d'évaluer les ressources à choisir, en réfléchissant aux possibles difficultés et obstacles que l'élève rencontrera lors de son travail avec tel ou tel document.

Enfin, je voudrais préciser qu'au sein de l'AFSLP, les enseignants se sont montrés plutôt bienveillants à l'introduction des technologies numériques en classe de français comme le demontre les résultats du questionnaire analysé dans la première partie de ce mémoire. Ceci nous indique que les professeurs sont sensibles aux rôles qui peuvent jouer ces dernières dans le monde de l'enseignement, même s'ils ne s'en servent pas souvent.

3.2.3 La communication à distance via le forum

Le projet pédagogique a été élaboré dans le cadre de la mise en place, dans le futur, d'une plateforme du type « Moodle » au sein des Alliances Françaises du Mexique. Cette plateforme propose un nombre de fonctionnalités diverses et variées : forum, wiki, calendrier, agenda, chat, gestion du site, des utilisateurs, des cours,… disponibles pour les utilisateurs et les concepteurs. Ainsi, j'ai prévu l'utilisation du forum dans la démarche pédagogique des activités pour l'AFSLP. La fonction principale des forums est explicitée dans l'introduction aux forums :

Aperçu 5 : page de présentation du forum

En conséquence, le forum permettra aux élèves de communiquer en dehors de l'AFSLP. Il y a autant de forums que de niveaux établis par l'institution et un forum « À l'aide » dans lequel les étudiants peuvent exprimer tous leurs doutes sur le fonctionnement de la plateforme ou autres sujets.

Mon intérêt sur l'utilisation de cet outil de communication, se porte sur le fait que je considère que le forum agit positivement sur l'apprenant. Ce dernier, est invité à participer de façon libre sur ce lieu d'échange. En plus, je pense que le caractère public, mentionné par Mangenot (2009), peut influencer sur la manière dont l'usager formule ses phrases ou interpelle ses camarades.

Par ailleurs, il y aussi le côté sécurisant de l'écrit. Un étudiant, qui reste silencieux en classe, pourrait se montrer très actif sur le forum. De ce fait, j'estime nécessaire que les tuteurs informent les usagers sur le fait qu'ils ne seront pas évalués à travers ses interventions. Également, les étudiants pourront employer le forum comme lieu de dépôt des travaux.

La participation dans ce forum supposera deux modes d'interaction : élève-professeur/tuteur et élève-élève. Le tuteur devra agir en tant que guide et médiateur des échanges, mais aussi participer activement dans les interactions. En outre, je pense que le professeur devra établir quels seront ses moyens pour corriger et la cadence des corrections.

Et afin d'encourager l'interaction entre les étudiants, il me semble nécessaire que l'option dans la plateforme, « créer un nouveau fil de discussion », devra être activée par le professeur. De cette façon, les étudiants seront libres de commencer un nouvel échange.

3.3 Le guide d'accompagnement de l'élève

3.3.1 Présentation du guide

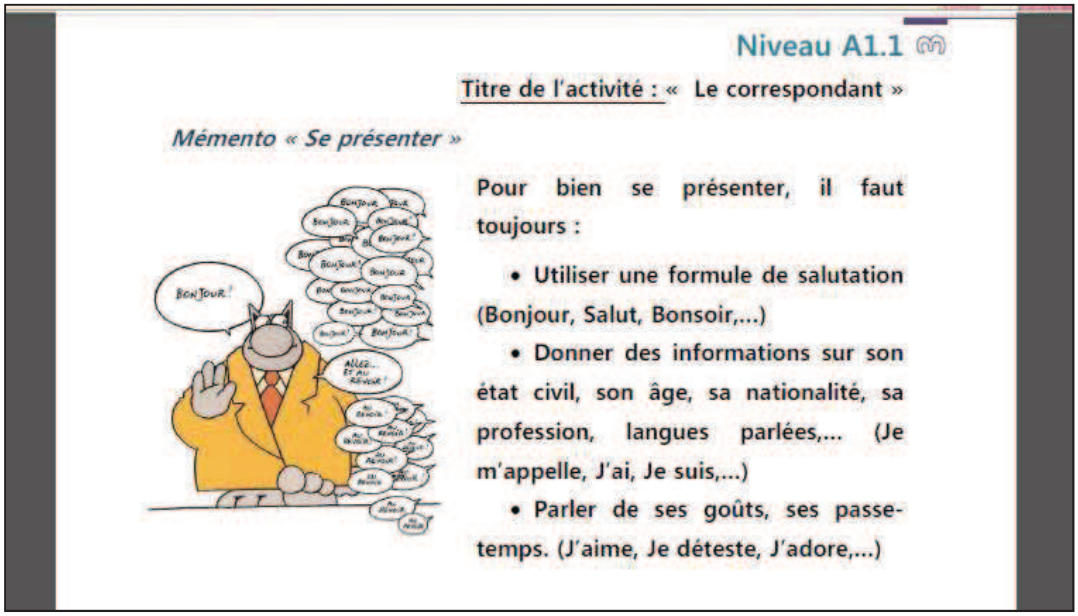
Le Guide d'accompagnement de l'élève est un outil complémentaire des tâches proposées sur la plateforme de l'AFSLP. En effet, à l'intérieur du guide l'étudiant trouvera des explications qui viendront en complément des contenus abordés en classe et qui l'aideront dans la réalisation des tâches en ligne. Les informations grammaticales et techniques sont présentées de façon brève et ponctuelle. Lorsque le sujet traité est présent aussi dans la méthode « Latitudes », un renvoi avec le numéro de page est indiqué.

J'ai décidé de mettre ce guide en ligne, afin de faciliter son accès à tous les étudiants. Cette démarche m'a permis, en plus, de fournir aux élèves une explication approfondie sur un sujet donné à travers un hyperlien mis à leur disposition.

Dans un premier temps, le guide était un document unique comportant trois grandes parties : l'identikit langagier, les mémentos et les fiches d'auto-évaluation. J'avais créé cette configuration en m'inspirant du PEL, auquel j'ai ajouté les mémentos afin de faire le lien entre le guide et les tâches en ligne. Néanmoins, après la fin de mon stage, j'ai pris du recul vis-à-vis du guide que j'avais conçu et j'ai décidé d'alléger son contenu. Finalement, le guide d'accompagnement contient exclusivement les mémentos. Les fiches d'auto-évaluation sont présentées séparément.

3.3.2 Les mémentos

Le mot mémento trouve ses origines dans le latin et sa signification première est « souviens-toi ». Il s'agit donc de présenter aux étudiants des aide-mémoire pour qu'ils se souviennent d'un aspect de la langue en particulier. Les mémentos que j'ai conçus, sont des explications courtes et précises sur un sujet grammatical ou socioculturel utiles à la réalisation d'une ou plusieurs tâches. Aussi, ces mémentos peuvent présenter aux élèves des conseils techniques d'utilisation de programmes ou logiciels, dont leur exploitation n'est pas forcément maitrisée par les étudiants.



Aperçu 6 : mémento niveau A1.1 du guide d'accompagnement de l'élève

Sa présentation se veut attrayante. En général, il y a une image par mémento en rapport avec le sujet de celui-ci. L'objectif de cette ressource mise à disposition de

l'apprenant, est de lui venir en aide pendant qu'il travaille en autonomie sur les tâches de la plateforme. L'étudiant peut aussi faire appel à cette ressource pour compléter ou enrichir les thèmes abordés en classe.

Pour la réalisation de ces mémentos, j'ai eu recours à deux types de ressources matérielles et pédagogiques :

- Internet : j'ai sélectionné les meilleures données parmi celles que j'avais trouvées traitant du sujet. C'est un travail subjectif et il n'est pas du tout exhaustif. Le lien internet est signalé en fin de page.
- Méthodes FLE : j'ai adapté les explications fournies par les méthodes au niveau des étudiants. En fin de page, le nom de la méthode est indiqué ce qui permet à l'étudiant de consulter directement le livre.

En plus des ressources mentionnées ci-dessus, j'ai exploitée toutes mes connaissances acquises au cours de ma formation pour concevoir des mémentos.

Le choix des thèmes à résumer, ou à préciser, dans ces mémentos est en rapport avec la tâche finale souhaitée. Ce travail d'élaboration des mémentos a été réalisé une fois les tâches conçues. En effet, j'ai procédé de la façon suivante : d'abord, j'ai relevé par sous-tâche, le sujet grammatical qui était à mes yeux le plus important. Ensuite, j'ai conservé parmi ces sujets celui qui était indispensable pour réussir la tâche demandée.

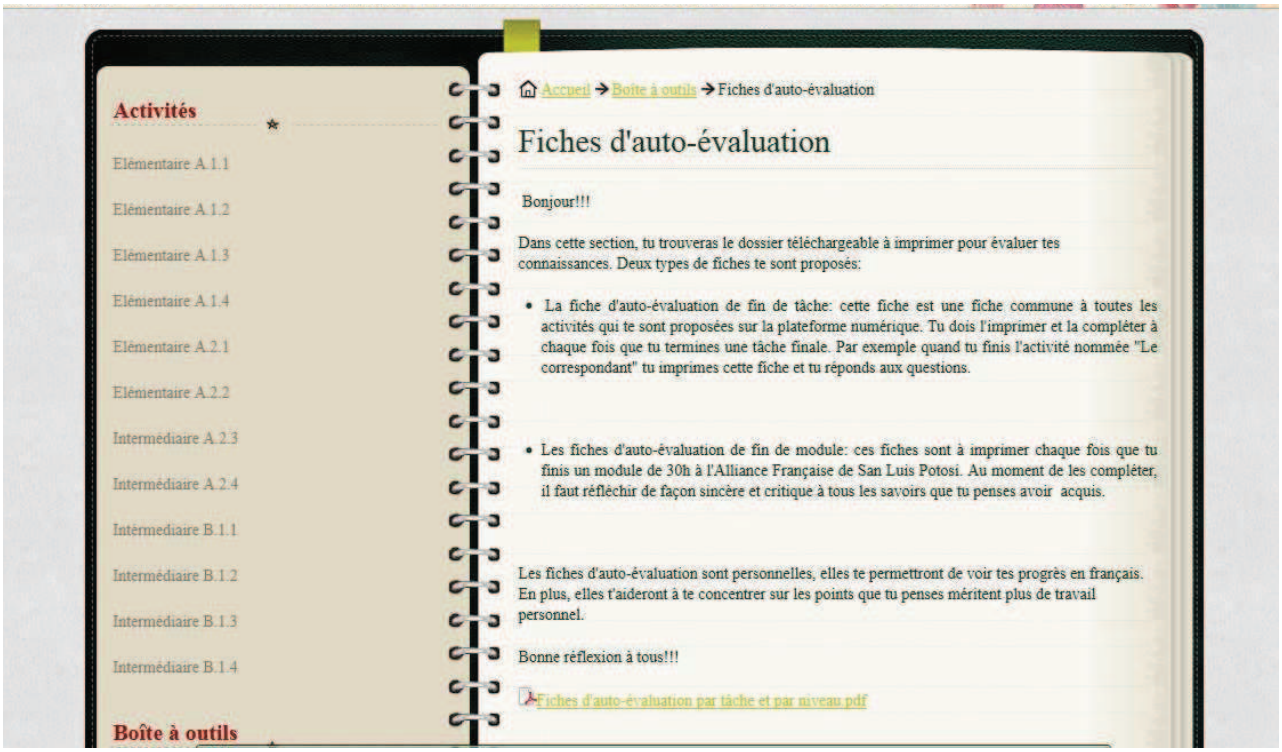
Dans certains cas, si les explications grammaticales s'avéraient insuffisantes pour l'étudiant, celui-ci a, à sa disposition, le numéro de page de sa méthode « Latitudes » où le sujet est expliqué. De même, les conseils techniques possèdent dans leur majorité des hyperliens qui mènent à la page référencée.

En outre de ces mémentos, je propose aux étudiants ce que Mangenot (1998) appelle des « ressources d'arrière-plan ». Celles-ci sont dans mon cas, des liens de dictionnaires unilingues consultables à tout moment.

Aperçu 7 : page de présentation des dictionnaires en ligne

3.4 Les fiches d'auto-évaluation

Le choix de cet outil est principalement dû à une demande spécifique des étudiants. En effet, à plusieurs reprises, les apprenants de l'AFSLP ont exprimé le besoin d'avoir une « preuve physique » de leur passage par l'institution.



Aperçu 8 : page de présentation des fiches d'auto-évaluation

Pendant la période de mon stage, la seule possibilité que les élèves avaient, de certifier leur niveau de langue était de passer le diplôme DELF correspondant au module suivi. Malheureusement, un grand nombre d'étudiants restaient en dehors de cette opportunité pour des raisons économiques. L'évaluation par niveau étant inexistante, l'élève ne sait pas où se situer par rapport à son apprentissage, ses façons d'apprendre, ses stratégies, ses points forts et ses points faibles.

Plusieurs alternatives s'offraient à moi pour pallier à ce manque ressenti par les élèves : créer un ensemble d'évaluations sommatives par module de 30h, proposer un ensemble d'activités à faire à la maison de façon individuelle (type travaux pratiques), concevoir des évaluations à la fin de chaque module CECR inspirées des examens DELF ou bien créer des auto-évaluations. Mon choix s'est porté donc sur les auto-évaluations considérées par le CECR comme « le jugement que l'on porte sur sa propre compétence » (CECR 2001, p.144).

Les critères d'auto-évaluation proposés sont inspirés des descripteurs d'activités communicatives proposés par le CECR dont voici un exemple correspondant au niveau A2 :

> « Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achat, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats » (CECR 2001, p.25)

Par ailleurs, j'ai aussi tenu compte des critères d'évaluation présents dans les fiches d'objectifs de l'AFSLP. En ce qui concerne la présentation par niveau, j'ai respecté la division interne à l'institution c'est-à-dire :

Niveau	Module	Équivalent au niveau CECR
ÉLÉMENTAIRE	A1.1, A1.2, A1.3, A1.4, A2.1, A2.2	A1 A2
INTERMÉDIAIRE	A2.3, A2.4, B1.1, B1.2, B1.3, B1.4	B1
AVANCÉ	B1.5, B2.1, B2.2, B2.3, B2.4, B2.5	B2

Tableau 6 : Découpage par niveau à l'AFSLP

Un autre aspect très important des fiches d'auto-évaluation est l'explicitation /visualisation/ matérialisation de l'apprenant à travers l'utilisation du « JE » dans les critères à évaluer. Ce type de formulation permet l'implication concrète de l'actant. C'est lui seul qui peut dire ce qu'il est capable de faire en pensant aux défis qu'il a eu à affronter lors de l'apprentissage du français et les stratégies qui lui ont été utiles pour atteindre le but recherché.

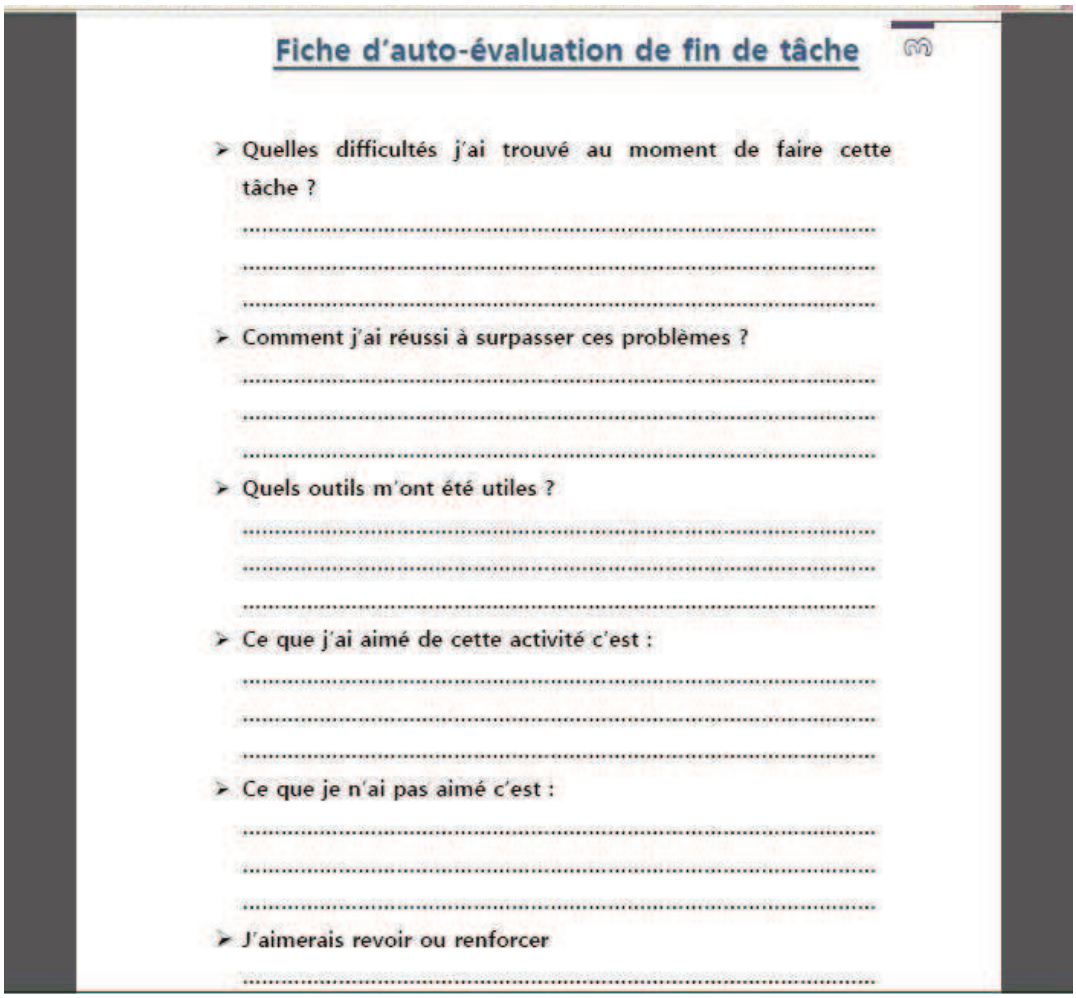
J'ai divisé les auto-évaluations en deux parties : une première fiche d'auto-évaluation en fin de tâche réalisée sur la plateforme et une seconde fiche servant à évaluer les apprentissages acquis tout au long du module de 30h. Les deux fiches sont rédigées en français dès le niveau A.1.1.

La question du choix de la langue à utiliser a été un point important lorsque j'ai créé les outils et les tâches pour l'AFSLP. J'ai privilégié la langue en cours d'apprentissage sur la langue maternelle. Ceci implique qu'un travail préalable avec le professeur est nécessaire, au moins pendant les premiers modules. Les questions en fin de tâche étant les mêmes, une explication en présentiel et en début de travail sur la plateforme devrait servir à dissiper la plupart des doutes. Cette démarche d'explication du sujet peut être ensuite mise par écrit à l'intérieur du forum ce qui permettra à l'étudiant de le consulter si besoin est.

3.4.1 Les fiches d'auto-évaluation en fin de tâche

Le but recherché par l'auto-évaluation de fin de tâche est que l'apprenant réalise une métaréflexion sur les différents aspects auxquels il a dû faire face pour l'accomplissement de la tâche (difficultés rencontrées, outils dont il s'est servi pour régler le manque linguistique ou la non compréhension, ce qu'il a aimé ou non, les points qu'il aimerait renforcer dans son apprentissage, des commentaires, etc.).

La fiche d'auto-évaluation de fin de tâche comporte des questions concernant les difficultés trouvées lors de la réalisation de la tâche et les stratégies mises en place pour les résoudre.



Fiche d'auto-évaluation de fin de tâche

- Quelles difficultés j'ai trouvé au moment de faire cette tâche ?

.....

.....

.....

- Comment j'ai réussi à surpasser ces problèmes ?

.....

.....

.....

- Quels outils m'ont été utiles ?

.....

.....

.....

- Ce que j'ai aimé de cette activité c'est :

.....

.....

.....

- Ce que je n'ai pas aimé c'est :

.....

.....

.....

- J'aimerais revoir ou renforcer

.....

Aperçu 9 : fiche d'auto-évaluation de fin de tâche

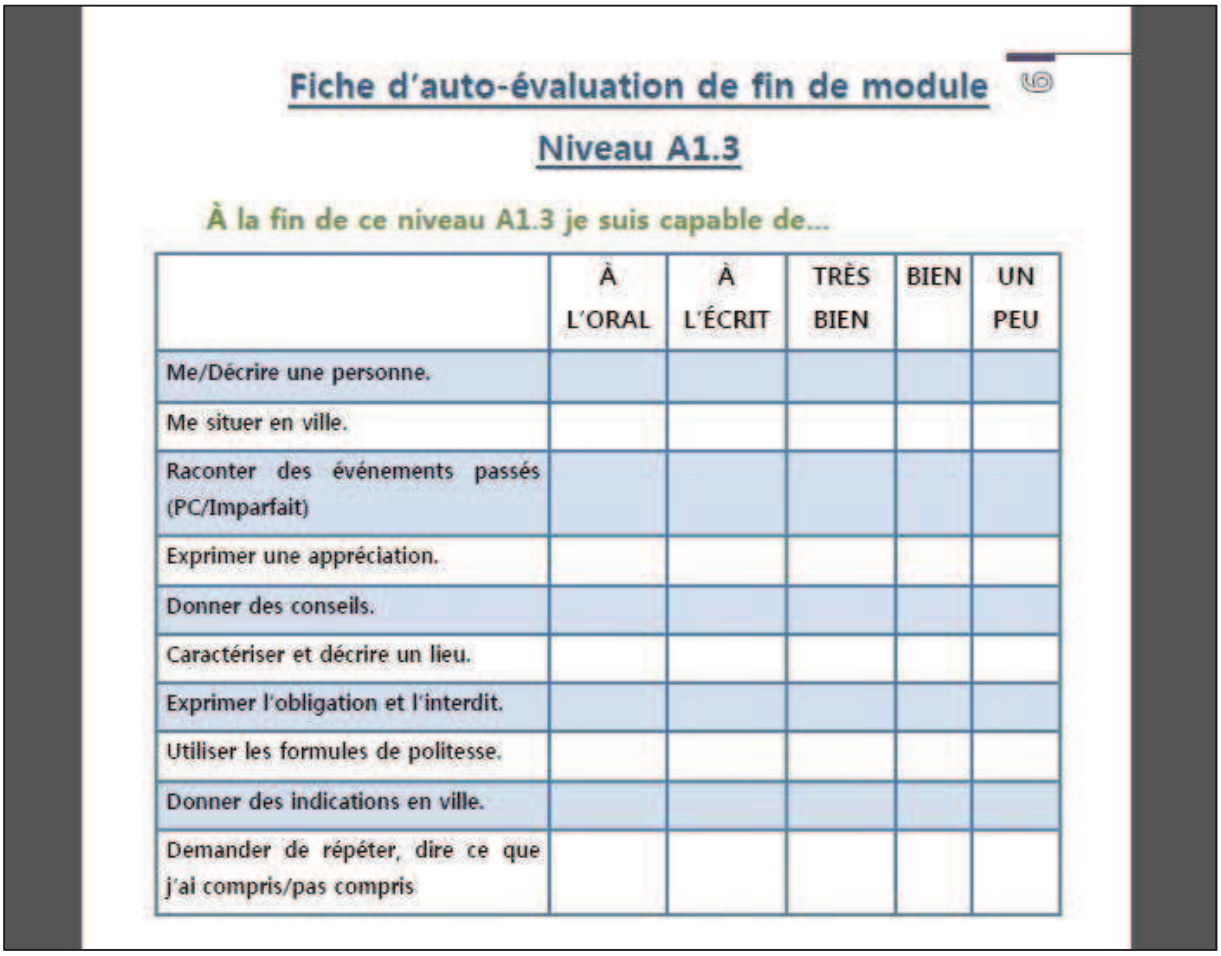
À mon avis, la présence du « JE » dans les fiches d'auto-évaluation est capitale, car cela permet à l'apprenant de se sentir interpellé et investi par les questions. C'est à lui seul que revient la responsabilité d'identifier les progrès réalisés, ainsi que ses points faibles. L'étudiant est au centre de l'action.

Cette fiche est commune à tous les niveaux, les questions sont toujours les mêmes, ce qui permet à l'étudiant qui suit des cours réguliers à l'institution, de prendre des notes en amont, par exemple, sur des difficultés ou des aspects qu'il n'a pas aimés. En plus, le fait d'avoir à répondre toujours aux mêmes questions vise autant à créer chez l'élève une habitude d'auto-évaluation suivie.

3.4.2 Les fiches d'auto-évaluation en fin de module

La seconde fiche d'auto-évaluation nommée « À la fin de ce niveau A1.1, je suis capable de… » propose à l'apprenant d'évaluer les connaissances acquises, ou en cours d'acquisition, à la fin du module.

Cette auto-évaluation est présentée sous la forme d'une grille dont voici un exemple:



Fiche d'auto-évaluation de fin de module

Niveau A1.3

À la fin de ce niveau A1.3 je suis capable de...

	À L'ORAL	À L'ÉCRIT	TRÈS BIEN	BIEN	UN PEU
Me/Décrire une personne.					
Me situer en ville.					
Raconter des événements passés (PC/Imparfait)					
Exprimer une appréciation.					
Donner des conseils.					
Caractériser et décrire un lieu.					
Exprimer l'obligation et l'interdit.					
Utiliser les formules de politesse.					
Donner des indications en ville.					
Demander de répéter, dire ce que j'ai compris/pas compris					

Aperçu 10 : grille d'auto-évaluation de fin de module niveau A1.3

Les critères d'évaluation présents dans cette grille d'auto-évaluation ont pour objectif d'évaluer les savoir-faire et les savoir-apprendre.

Le CECR précise davantage ces deux types de savoirs, et ajoute le savoir être :

> « **Les habiletés et savoir-faire**, qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative, mais cette maîtrise a pu nécessiter, dans l'apprentissage préalable, la mise en place de savoirs ensuite « oubliables » et s'accompagne de formes de savoir-être, tels que détente ou tension dans l'exécution. […]
>
> **Les savoir-être**, sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de la personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. […]

> **Les savoir-apprendre**, mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. En la circonstance, « savoir-apprendre » peut aussi être paraphrasé comme « savoir/être disposé à découvrir l'autre », que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR 2001, p.16/17)

Ces trois savoirs sont indispensables à tout apprentissage. Dans les grilles d'auto-évaluation conçues, le savoir être n'est pas explicitement évalué. Pourtant, je pense que c'est justement ce savoir qui va influencer les façons d'apprendre et de d'agir.

Un des aspects remarquables de cette grille d'auto-évaluation est que la réflexion proposée est abordée à partir de critères positifs « *très bien, bien et un peu* ». Ainsi, l'apprenant mesure et met en valeur ses compétences ou niveau de connaissance en langue étrangère. Il s'agit de sortir de la dichotomie classique en évaluation « bien/mal » et permettre à l'élève de montrer ce qu'il est capable de faire et non tout ce qui lui reste à apprendre. Cette méthode d'évaluation est une des lignes directrices du CECR :

> « […] si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétences serve non seulement à répartir et classer des candidats mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une **formulation positive**. » (CECR 2001, p.148).

L'élève devient ainsi un acteur critique sur son propre apprentissage, il développe des stratégies qui lui seront utiles pour tous les apprentissages qu'il envisagera par la suite. Les compétences acquises en fin de module sont mises en avant et ils gardent une trace écrite du progrès réalisé.

3.5 Le passeport de langues

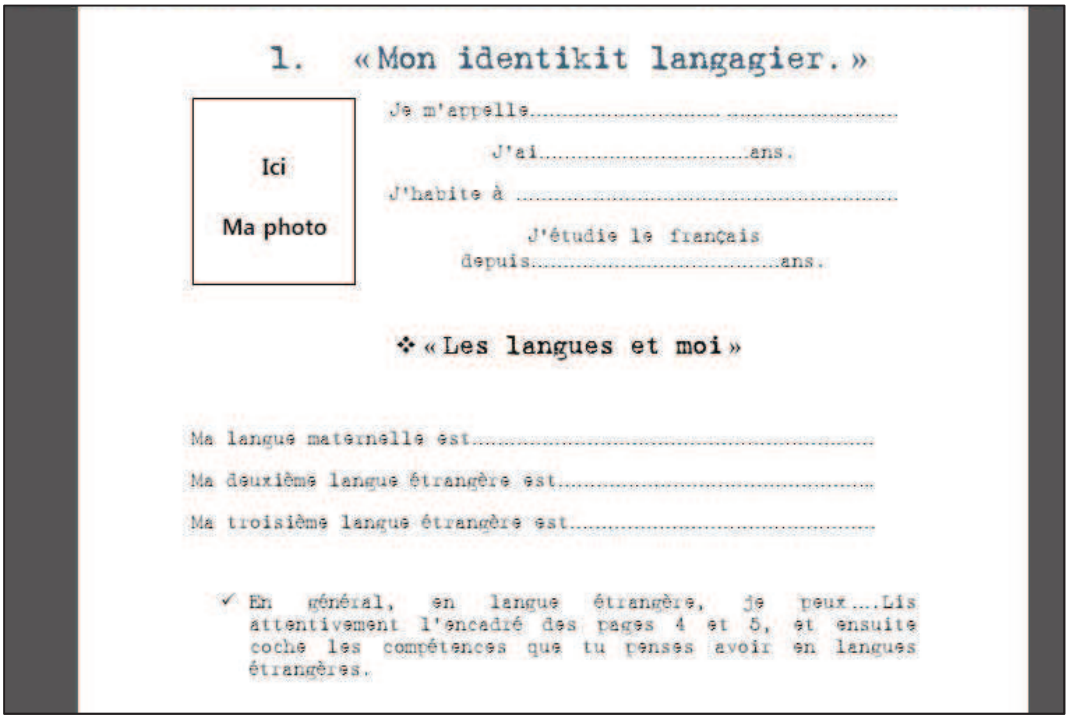
Le passeport de langues et le portfolio de langues sont deux éléments innovants introduits par le CECR. Ces deux outils sont complémentaires et ils ont pour but d'aider l'apprenant en langues à faire une compilation de toutes les expériences langagières, sociales et culturelles en rapport avec la langue étudiée.

Le passeport conçu pour l'AFSLP (« Les langues et moi : mon premier passeport de langues ») est un document indépendant et personnel, c'est-à-dire que si l'étudiant change d'institution il pourra toujours conserver, compléter et enrichir son passeport, à condition de mener un suivi précis de celui-ci. Un passeport de langues à jour, permet d'avoir une vue d'ensemble du parcours d'apprentissage en langues d'un individu.

L'organisation interne du passeport « Les langues et moi… » respecte celle du passeport accompagnant le PEL publié par les éditions Didier (2010) pour les apprenants de

15 ans et plus. Il est donc divisé en trois parties : le profil linguistique (renommé « Mon identikit langagier » dans le passeport de l'AFSLP), mes expériences linguistiques et interculturelles et, enfin, mes diplômes et certifications en langue étrangère.

La première partie « Mon identikit langagier » invite l'étudiant à se présenter, mais aussi, à réfléchir sur ses compétences en langue étrangère et en FLE. Cette première partie est partiellement inspirée des premières pages de la biographie langagière du PEL édité par Didier (2010). Son remplissage aide l'apprenant à s'approprier de son passeport de langues et de se sentir responsable de son apprentissage. Il est directement interpellé et les informations qu'il fournira lui seront utiles tout au long de son parcours en tant qu'actant de ses progrès.


1. « Mon identikit langagier. »

Ici

Ma photo

Je m'appelle.....

J'ai.....ans.

J'habite à .....

J'étudie le français depuis.....ans.

❖ « Les langues et moi »

Ma langue maternelle est.....

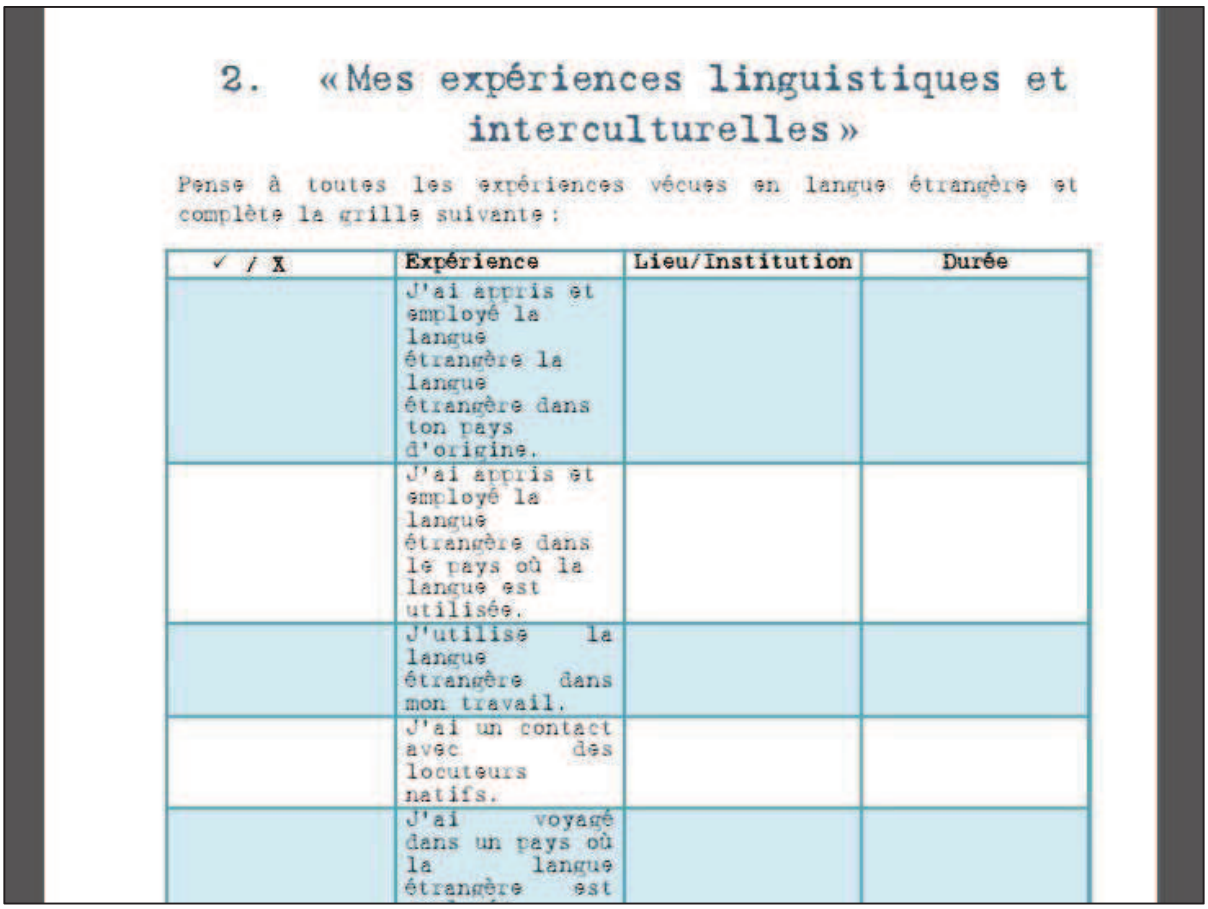
Ma deuxième langue étrangère est.....

Ma troisième langue étrangère est.....

✓ En général, en langue étrangère, je peux....Lis attentivement l'encadré des pages 4 et 5, et ensuite coche les compétences que tu penses avoir en langues étrangères.

Aperçu 11 : première partie du passeport de langues conçu pour l'AFSLP

La deuxième partie, « Mes expériences linguistiques et interculturelles », est présentée sous forme de grille à remplir par l'apprenant. Ce dernier devra indiquer dans quelles circonstances il a été emmené à utiliser une langue étrangère, ainsi que le lieu et la durée de cette expérience. Cette grille peut être enrichie par l'élève avec des documents qui seraient liées aux expériences évoquées (cartes postales, photos, etc.), tout ce qui pourrait l'aider à se rappeler les circonstances de l'utilisation de la langue étrangère. En plus, donner cette possibilité d'ajout de documents permet à l'apprenant de personnaliser et adapter son passeport à ses goûts et préférences.



2. «Mes expériences linguistiques et interculturelles»

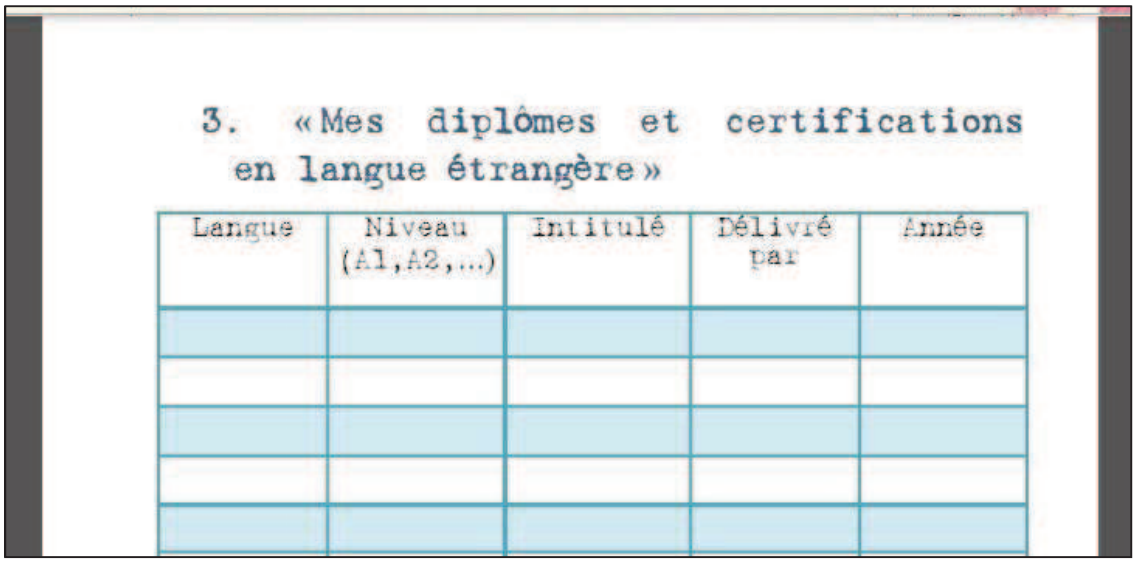
Pense à toutes les expériences vécues en langue étrangère et complète la grille suivante :

✓ / X	Expérience	Lieu/Institution	Durée
	J'ai appris et employé la langue étrangère la langue étrangère dans ton pays d'origine.		
	J'ai appris et employé la langue étrangère dans le pays où la langue est utilisée.		
	J'utilise la langue étrangère dans mon travail.		
	J'ai un contact avec des locuteurs natifs.		
	J'ai voyagé dans un pays où la langue étrangère est		

Aperçu 12 : deuxième partie du passeport de langues

Finalement, la troisième partie « Mes diplômes et certifications en langue étrangère » respecte la forme proposée par Didier (2010) dans son PEL. Il s'agit d'une grille dans laquelle l'élève devra indiquer dans quelle langue il a obtenu un diplôme ou une certification, dans quelle année et correspondant à quel niveau du CECR. Tout comme la deuxième partie du passeport, je considère que l'élève soit être fortement encouragé à ajouter des copies de ses diplômes, soient-ils issus d'une institution « officielle » ou pas.

«Les langues et moi :mon premier passeport de langues » est primordial car au moment où, par exemple, l'étudiant voudra postuler à un travail ou même rédiger son CV, il lui suffira de regarder le reccueil de documents qu'il a fait tout au long de son apprentissage pour avoir une « ligne de vie » en tant qu'apprenant/utilisateur de langues étrangères.



3. «Mes diplômes et certifications en langue étrangère»

Langue	Niveau (A1,A2,...)	Intitulé	Délivré par	Année

Aperçu 13 : troisième partie du passeport de langues « Mes diplômes et certifications en langue étrangère »

Contrairement au passeport de langues édité par Didier (2010), « Les langues et moi : mon premier passeport de langues » s'adresse directement à l'élève. En effet, il est rédigé entièrement dans la première personne du singulier. Au moment de concevoir cet outil, le choix du « JE » pour la présentation des items m'a semblé évidente. L'apprenant est l'acteur de SON apprentissage, SES expériences, SES vécus, SES diplômes et SA façon d'apprendre une langue. C'est toutes ces données, qui viennent participer dans le processus de développement de l'étudiant en tant qu'acteur social.

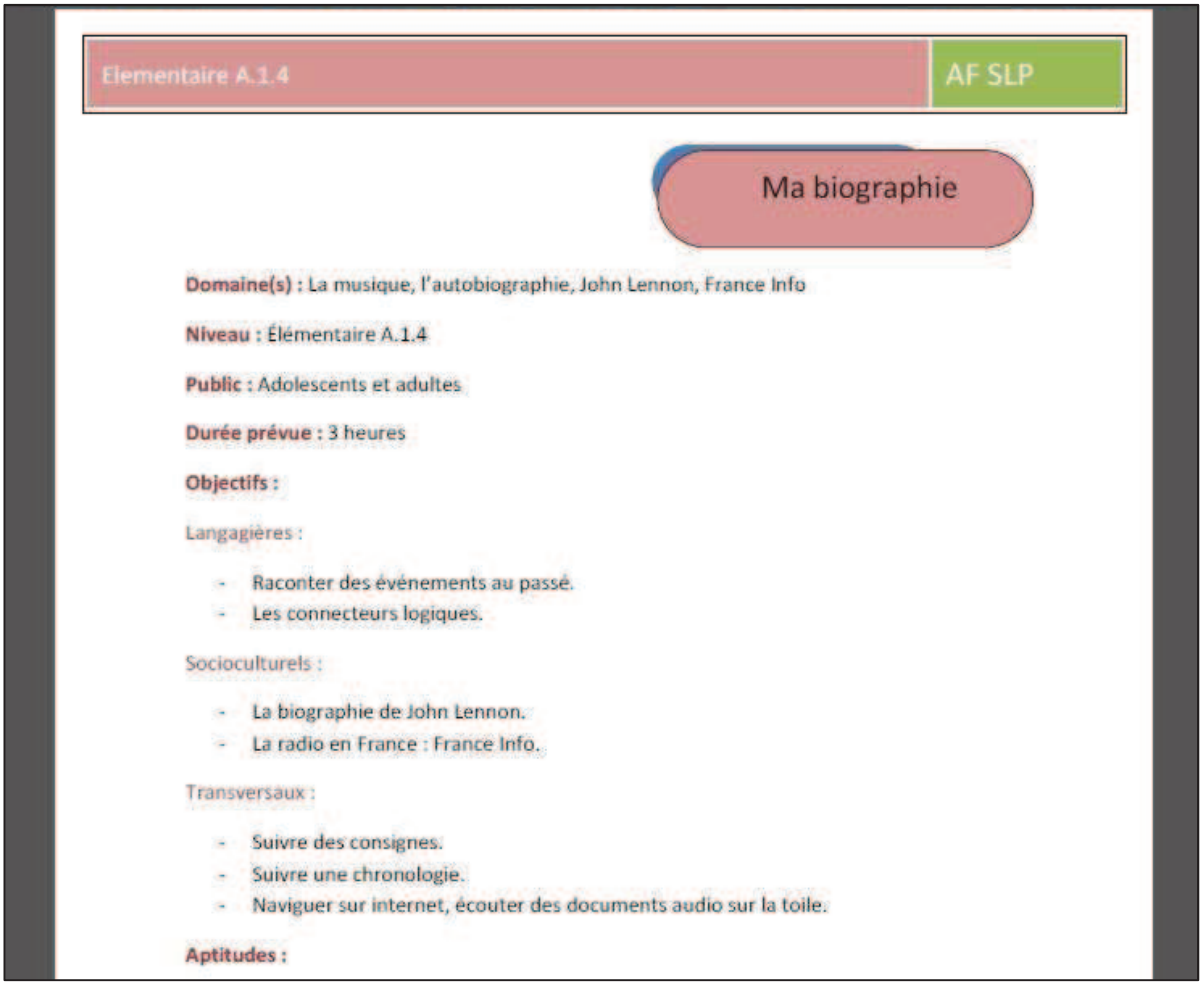
Par ailleurs, même si la langue privilégiée dans le passeport de langues est le français, j'ai considéré que le tableau pour l'auto-évaluation, établi par le CECR (2001) à partir des niveaux communs de compétences, devrait être dans la langue maternelle de l'étudiant (dans mon cas, l'espagnol). En effet, je pense que l'appropriation des niveaux du CECR sera plus efficace si l'élève comprend facilement ce que l'enseignant attend de lui.

3.6 Les fiches descriptives du scénario pédagogique

Pour la réalisation des scénarios pédagogiques, j'ai tenu compte de la définition donnée par Bibeau (2004), qui m'a semblé être la plus complète:

> « Un scénario pédagogique présente une activité d'apprentissage "clé en main", initiée par un enseignant afin d'encadrer les apprentissages de ses élèves (avant, pendant et après l'activité avec fiche d'auto-évaluation et d'évaluation, mise en situation, ressources didactiques, etc.). Un scénario pédagogique présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences générales ou spécifiques reliées à une ou plusieurs disciplines selon les modalités et les spécifications du programme d'études. Le scénario donne lieu à un projet, une activité particulière d'apprentissage, dont la réalisation fait appel aux ressources de l'Internet et aussi, éventuellement, à des documents imprimés, audiovisuels ou multimédia. Une fiche normalisée de scénario pédagogique est un aide-mémoire qui permet le partage des ressources et des projets entre pédagogues » (Bibeau 2004, n.p)

Ainsi, tout comme les mémentos que j'ai créés pour les étudiants, les fiches de scénario pédagogique sont l'aide-mémoire de l'enseignant. Leur but principal est de guider l'enseignant dans le déroulement de l'activité à faire faire par les apprenants. En conséquence, je propose douze scénarios pédagogiques. Chaque scénario correspond à un niveau répondant au découpage définit par l'AFSLP.



Aperçu 14 : exemple de scénario pédagogique niveau A1.4

Les scénarios pédagogiques conçus respectent le modèle proposé par Louveau et Mangenot (2006). Il y a donc, quatorze rubriques communes par fiche, dont voici une description détaillée :

1. *Domaine(s) :* il s'agit des domaines socioculturels abordés directement ou indirectement dans les tâches à réaliser.
2. *Niveau :* je précise le niveau d'apprentissage de l'élève à partir des niveaux établis par l'AFSLP : le niveau élémentaire, qui va du niveau A1.1 au A2.2 (inclus) et le niveau intermédiaire, qui va du niveauA2.2 au B1.4
3. *Public :* le public peut-être enfant, adolescent ou adulte. Dans mon cas, le public est entièrement adolescent et adulte.
4. *Durée prévue :* en tenant compte de mes expériences en enseignement, j'ai calculé approximativement le temps que chaque tâche pourrait prendre. Il s'agit d'une suggestion qui ne tient pas compte des imprévus se produisant dans toutes les classes de langue.
5. *Objectifs :* cette rubrique possède trois sous-rubriques :
    - *Objectifs langagiers :* il s'agit d'une énumération de compétences langagières attendues.
    - *Objectifs socioculturels :* je présente à l'enseignant une liste non exhaustive des contenus socioculturels véhiculés par le document et les tâches proposées.
    - *Objectifs transversaux :* je précise les objectifs autres que langagiers et socioculturels, ils peuvent concerner, par exemple, la bonne utilisation de programmes d'enregistrement audio.
6. *Aptitudes :* l'enseignant trouve dans cette rubrique les compétences que l'apprenant doit avoir ou essayer de mettre en place pour le bon déroulement de la tâche.
7. *Supports :* je présente l'adresse du (des) site(s) employé(s), les exercices de vérification de la compréhension (fiches de lecture, exercices « Hot Potatoes »), ainsi que les forums de discussion qui concernent la tâche à réaliser.
8. *Description succincte :* je décris de façon brève la tâche finale.
9. *Production prévue :* il s'agit ici de préciser de quelle façon la tâche finale et les sous-tâches vont se matérialiser par exemple : est-ce que l'élève devra savoir poser des questions ?
10. *Critères de réussite :* les critères sont présentés sous forme de question ce qui permet à l'enseignant d'avoir un moyen rapide de constater la réussite de la tâche.
11. *Aides lexicales en ligne :* je précise les outils dont l'apprenant dispose afin de dissiper les doutes lexicaux qui pourraient se présenter en cours de réalisation de la tâche.
12. *Prolongement :* ici, l'enseignant trouve une proposition de prolongement de la tâche. Ceci n'engage pas le professeur à en tenir compte.

13. *Variante :* les sous-tâches peuvent avoir des variantes. Je présente dans cette rubrique une variante possible pour une sous-tâche en particulier.
14. *Scénario de communication :* il est divisé en deux parties :
    - *Dispositif :* tâche par tâche, le professeur est informé du mode souhaité pour le travail à faire : en individuel, en groupe, avec ou sans l'enseignant, à distance ou en présentiel, via le forum.
    - *Configuration matérielle :* je précise les besoins matériels indispensables pour la réalisation des tâches.

Les fiches de scénario sont une proposition de déroulement de l'activité. Ceci implique donc que le professeur peut et doit adapter ces conseils à son groupe d'apprenants, surtout en ce qui concerne le temps par tâche. La création de cet outil m'a semblé indispensable pour les enseignants de l'AFSLP, car, dans ce projet, ce serait la première fois qu'ils travailleraient avec une démarche à distance via une plateforme.

La fiche du scénario pédagogique permettra aux enseignants de se situer facilement dans le contexte de la tâche à réaliser et des objectifs à atteindre, comme le précise Mangenot (2009) :

> « […] l'enseignant n'étant pas présent au moment où les activités d'apprentissage seront réalisées, il convient de définir et formaliser celles-ci beaucoup plus précisément qu'on ne le fait habituellement pour la classe présentielle » (Mangenot, 2009, p.36)

Le professeur pourra imprimer le scénario pédagogique correspondant au module qu'il envisage de traiter. Par ailleurs, cette fiche n'a pas été conçue comme une ligne directrice du travail à faire par l'enseignant. Il s'agit, d'après moi, d'un élément souple, adaptable et surtout en constante évolution.

3.7 Améliorations possibles des outils conçus

La conception des outils pour l'AFSLP a été un travail demandant beaucoup de temps. Après m'être référenciée à des textes théoriques abordant le sujet des conceptions de tâches en ligne, du rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans la communication à distance et l'approche actionnelle ; je pense que plusieurs changements pour améliorer mon projet sont possibles.

En effet, de la même façon que j'ai proposé aux étudiants des fiches d'auto-évaluation, je considère qu'il serait souhaitable de proposer un portfolio professionnel pour les

enseignants. Le but ultime de ce portfolio serait de permettre aux professeurs de réfléchir à sa façon d'enseigner le français. Pour les tuteurs-enseignants qui débutent dans une démarche d'enseignement-apprentissage en présentiel enrichi, la prise de notes des questionnements de la part des étudiants lors d'une activité, les difficultés personnelles rencontrées en tant que professionnel, etc. peut s'avérer un outil d'enrichissement dans la méthode de travail ou la manière d'aborder tel ou tel sujet.

En plus du portfolio enseignant, j'ajouterais la création des fiches pédagogiques par sous-tâche. En tant qu'enseignante, il est difficile pour moi de comprendre certaines activités proposées sur des sites internet ou des manuels. Ainsi, ces fiches seraient un complément des scénarios pédagogiques déjà conçus. À l'intérieur de celles-ci, l'enseignant pourra trouver des précisions concernant les objectifs de la sous-tâche, les changements possibles, la durée prévue, le public visé,… Tout comme pour les scénarios pédagogiques, je tiens à remarquer qu'il ne s'agit en aucun cas de documents invariables ne pouvant subir aucune modification. Bien au contraire, les fiches doivent être modifiées, améliorées et adaptées par l'enseignant.

Par ailleurs, pour compléter le guide et les fiches d'auto-évaluation, je pense que l'introduction d'un dossier serait bénéfique pour le bon fonctionnement de l'ensemble des outils de l'AFSLP. Les consignes pour l'élaboration de ce dossier (les types de documents à joindre) seraient présentées sur la plateforme. Tout ce qui concerne l'organisation et la présentation est laissé au choix de l'élève.

Un dernier aspect, dont je n'ai pas tenu compte dans la réalisation de mon projet et qui a eu des répercussions considérables sur celui-ci, est l'enregistrement de toutes les ressources utilisées comme support pour une activité. Car, la perte d'un lien, invalide immédiatement la tâche créée et le concepteur se verrait dans l'obligation de changer d'activité fréquemment. Le choix de liens « officiels », comme le conseille Mangenot (2009) peut éviter ce genre de complication. Néanmoins, je suis convaincue que, en tant que monde virtuel en constante évolution, l'Internet ne garantit pas la permanence d'un site.

Conclusion

Ma commande initiale de stage était la création d'activités à intégrer dans la plateforme commune à toutes les Alliances française du Mexique. Ainsi, la création des tâches pour les premiers douze niveaux de l'AFSLP, c'est-à-dire du niveau élémentaire A1.1 jusqu'au niveau intermédiaire B1.4, et d'un guide d'accompagnement de l'élève, ont été la concrétisation de ce projet.

Ce premier projet, a été modifié suite à la lecture des articles théoriques qui m'ont permis d'aborder mon projet sous un autre regard. En conséquence, la forme finale de mon projet contient :

- Les tâches et sous-tâches, d'un total de 32. Elles ont comme support une ressource extraite d'Internet.
- Le guide d'accompagnement de l'élève. À l'intérieur de celui-ci l'apprenant trouve des aides dans des différents domaines : langue, société, technologie, culture,…
- Les fiches d'auto-évaluation de fin de tâche. Il s'agit d'une série de questions ayant pour objectif de faire réfléchir l'étudiant sur sa façon de travailler et de dépasser les difficultés rencontrées pendant son travail.
- Les fiches d'auto-évaluation de fin de module : qu'est-ce que je suis capable de faire à la fin de mon module ? C'est la question à laquelle les élèves seront confrontés au moment de remplir cette grille d'auto-évaluation.
- Les scénarios pédagogiques. Ils ont été conçus pour les enseignants de l'AFSLP qui souhaiteront mettre en pratique le tutorat dans un cours présentiel enrichi à distance.
- Un site internet permettant d'accéder et de visualiser toutes les ressources mentionnées auparavant.

La commande initiale de stage a été enrichie par des éléments pédagogiques que j'ai considérés primordiales et répondant à l'approche ou perspective actionnelle.

Le point de départ de ce mémoire était de répondre à la problématique suivante : est-ce que les technologies numériques peuvent être un outil pour l'application de l'approche actionnelle dans le cadre d'enseignement du FLE au sein de l'AFSLP? Afin de répondre à

cette question, je vais rappeler par la suite les principales caractéristiques de la perspective actionnelle et les technologies numériques.

Les aspects les plus importants introduits par le CECR via la perspective actionnelle sont d'après moi : la conception de l'élève comme un acteur social, le développement de compétences et stratégies, la métaréflexion sur l'apprentissage d'une langue en favorisant l'auto-évaluation et le plurilinguisme.

En ce qui concerne les technologies numériques, plus précisément dans mon cas, le forum, les plateformes et l'utilisation d'Internet, leur intérêt se centre sur le fait qu'on peut accéder à ces ressources partout et à tout moment. Je considère que l'union de ces deux éléments dans le cadre de mon contexte ne peut être que bénéfique.

D'abord, la mise en ligne des activités sert à résoudre la contrainte matérielle identifiée lors de mon stage. Les apprenants pourront travailler librement chez eux, sans se soucier de la qualité de connexion ou du nombre insuffisant d'ordinateur ; problèmes auxquels étaient confrontés à l'AFSLP.

Ensuite, le forum agit comme un endroit de rencontre virtuel dans lequel les apprenants auront la possibilité d'échanger en français en dehors du contexte scolaire. Il s'git d'une « extension » de la classe mais à l'intérieur de laquelle les apprenants doivent se sentir sécurisés et non pas évalués et jugés.

L'utilisation des documents extraits depuis Internet, permet aux étudiants de l'AFSLP d'âtre en contact avec des ressources authentiques et actuelles. Ceci permet, indirectement, d'actualiser la base de données de l'institution. Les enseignants pourraient utiliser la plateforme pour échanger des liens de magazines ou des vidéos susceptibles d'être employées en classe, par exemple.

La métaréflexion prônée par le CECR est encouragée grâce à la mise en ligne des fiches d'auto-évaluation. Les apprenants peuvent ainsi, enregistrer les fiches et les utiliser même s'ils changent d'institution.

En outre, je pense que les technologies numériques sont un bon moyen de faire entre la perspective actionnelle en classe de FLE mais quand elles viennent compléter ou enrichir un cours en présentiel lorsqu'il s'agit d'apprenants qui n'ont pas un niveau avancé.

Néanmoins, les technologies numériques ne peuvent pas être un atout pour l'application de l'approche actionnelle si les enseignants ne reçoivent pas une formation

préalable. L'utilisation de la plateforme, les forums et les logiciels d'enregistrement audio, sont quelques exemples parmi beaucoup d'autres, des éléments qu'un professeur devra connaître et maîtriser pour mener à bien sa tâche en tant que tuteur et/ou concepteur.

En conclusion, j'estime que l'AFSLP est prête à intégrer un dispositif à distance, à condition de former son équipe enseignante. Un des bénéfices concomitants à cette mise en place des activités, sera de favoriser l'autonomie de l'apprenant et d'intégrer le monde des technologies numériques pour l'apprentissage du français.

Bibliographie

Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer Didier, Paris, 2001

Le nouveau Petit Robert de la langue française 2009. Le Robert, Paris, 2009.

Portfolio européen des langues. Principes et lignes directrices avec notes explicatives. Conseil de l'Europe. Octobre 2000. Consulté en mai 2012 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_FR.pdf

Portfolio européen des langues, 15 ans et plus. SCEREN, CRDP, Basse-Normandie. Éditions Didier, 2010.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des ressources didactiques (2002).*Le portfolio sur support numérique.* Consulté en http://www.mels.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf

Université des Trois Rivières, Québec. *Pourquoi utiliser le portfolio professionnel ?* Consulté en mai 2012 : http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=364

Barrett, H (2000). *Electronic Teaching Portfolios: Multimedia Skills+ Portfolio Development= Powerful professional Development.* Consulté en juillet 2011: http://eric.ed.gov/PDFS/ED444514.pdf

Bibeau, R. (2004). *Scénarios pédagogiques, propositions éducatives, activités d'apprentissage avec les TIC.* Consulté en avril 2012 : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0409a.htm

Boualit, A., Eisenbeis, M. & Durietz, S. (2006). *Utiliser un forum dans le cadre de l'enseignement des langues : apports et limites.* Les cahiers ASDIFLE, n°17 (pp. 341-357).

Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche « communic-actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures.* Consulté en novembre 2010 : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.pdf

Dahmen, M. (2003). *Le portfolio européen des langues.* Germalink n°16 (pp.6-10). Consulté en mai 2012 : http://www.babelg.ulg.ac.be/bulletin/n16/pel.pdf

De La Breteque, M. (s.d). *Autoévaluation, portfolios et CECR. Le portfolio, moteur d'apprentissage ?* Consulté en avril 2011 : http://pppsi-apfi.org/datapdf/24-4.pdf

Eyssautier-Bavay, C (2004). *Le portfolio en éducation : concept et usages*. Consulté en mars 2010 : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm18/27-eyssautier.pdf

Frath, P. (2008). *Le cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ?* Les langues Modernes, n°2.Consulté en juin 2010 : www.res-per-nomen.org/respernomen/.../DID15-Pfrath-CECR-PEL.d...

Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia.* Ed. Hachette FLE, Paris.

Hoareau, S., Mérieux, R. et Loiseau,Y (2008). *Latitudes 1.Méthode de français A1/A2.Guide pédagogique.* Les éditions Didier. Consulté en avril 2011 : http://medias.editionsdidier.com/media/contenuNumerique/007/174795031.pdf

Little, D. Goullier, F et Hughes, G (2011). *Le portfolio européen des langues : rétrospective (1991-2011).* Conseil de l'Europe. Consulté en mai 2012 : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/el-preg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_FR.pdf

Losowski, M. *L'e-tutorat.* Actualité de la formation permanente n°220. Centre INFFO. Consulté en avril 2012 : http://www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/AFP220-4357.pdf

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue.* CLE International, Paris.

Mangenot, F. (2009). *Fascicule du cours : Apprentissages collectifs assistés par ordinateur.* CNED. Université Stendhal-Grenoble 3.

Médioni, M.A (2009). *L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme.* Consulté en avril 2011 : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168

Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale.* Thèse discipline : Sciences de l'Éducation. Consulté en avril 2011 : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/06/55/48/PDF/Nissen_these_2003.pdf

Nissen, E. (2010). *Variations autour de la tâche.* Consulté en février 2011 : http://alsic.revues.org/2344

Poisson, D. (2003). *Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique.* Consulté en janvier 2012 : http://tecfa.unige.ch/tecfa/maltt/cofor-1/textes/poisson.pdf

Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle.* Université Jean Monnet de Saint-Etienne (pp.116-129)

Puren, C. (2008). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels.* Consulté en avril 2012 : http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409

Puren, C. (2011). *Mise au point de/sur la perspective actionnelle.* Consulté en juillet 2011 : http://www.christianpuren.com

Rézeau, J. (2002). *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ».* ASp [En ligne], 35-36. Consulté en ligne en avril 2012 : http://asp.revues.org/1656#quotation

Rosen, E. (2009). *Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue.* Le français dans le monde « Recherches et applications », n°45, janvier 2009

Schneider G. et Lenz P. (2001). *Le portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs.* Consulté en mai 2012 : http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents_intro/Fguide.pdf

Soubrié, T. (2010). *Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements.* Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of technologies un Higher Education, vol. 7, N°1 (pp. 6-17). Consulté en avril 2011 : http://www.erudit.org/revue/ritpu/2010/v7/n1/1000021ar.pdf

Taillefer, G. (s.d). *Réflexions sur le Portfolio européen des langues*. Consulté en juillet 2011 : http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/Taillefer.pdf

Thibert, R (2010). *Pour des langues plus vivantes à l'école.* Dossier d'actualité de la VST, n°58, novembre 2010. Consulté en décembre 2011 : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/58-novembre-2010-integrale.pdf

Van Tartwijk, J. et Driessen, E. (2004). *Typologie de portfolios électroniques*. EPICC Team EUN. Consulté en juillet 2011 : http://www.dijon.iufm.fr/static/tice/sem-port/docs/typ-port.pdf

Zeichner K. et Hutchinson, E. (2004). *Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants,* Recherche et Formation n°47(pp. 69-78) Consulté en juillet 2011 : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-06.pdf

Table des annexes

Annexe 1 Objectifs d'apprentissage de l'AFSLP 77

Annexe 2 Objectifs d'apprentissage de l'Alliance Française du Mexique 82

Annexe 3 Objectifs d'apprentissage à partir de la méthode « Latitudes » 85

Annexe 4 Réponses au questionnaire distribué aux enseignants de l'AFSLP 90

Annexe 5 CD Rom contenant le site internet 98

Annexe 1
Objectifs d'apprentissage de l'AFSLP

Objectifs généraux

Commençant à se détacher de la réaction automatique à des questions qu'ils connaissent déjà, les apprenants sont peu à peu conduits à interagir et à développer leur capacité de compréhension.

On s'attardera particulièrement sur leur parole personnelle, sur la description de leur entourage et de leur monde.

Recours linguistiques

Pour les goûts et les préférences :

- J'aime + activité (« j'aime bien aller à la plage ») et variantes « j'adore… / j'aime beaucoup / j'aime un peu / j'aime pas / je déteste / j'ai horreur de… »
- « Ah ! génial… super… », « Ouais… bof… »

Pour donner des appréciations / faire un compliment

- trop / assez / un peu / vraiment / plutôt + adjectif
- « Ouah ! C'est beau ! » « C'est moche ! » « C'est dégueu[lasse] »
- « Qu'est-ce qu'elle est belle » / « Qu'est-ce qu'il est chiant… Il me gave »
- pour répondre et réagir à ce que disent les autres : oui / si / non ; moi aussi / moi non plus / moi si / moi non

Caractérisation des objets

- utilisation des déterminants (articles / possessifs et démonstratifs) ; adjectifs courants
- utilité (« ça sert à… »)
- localisation (« C'est le truc à gauche / dessus / à côté… »)

Décrire une personne

- « il/ elle est » + adjectifs de caractérisation (grande / petit / brune / belle / ennuyeux / drôle); « il/elle porte » + vêtements
- la situer « C'est le type *qui* est assis sur / sous le lit » / ou en indiquant ce qu'elle fait « C'est celle qui boit du café »

L'enfer, c'est les autres…

Objectifs d'apprentissage du Niveau élémentaire

module 2

Remarques des étudiants

Supports éventuels

- mallette pédagogique et grimoire
- revues, aussi des horoscopes et des petites annonces (Yahoo! Rencontres)
- jeux de société : « Pictionnary » et « Qui est-ce ? », que l'on peut aussi monter soi-même
- dans les simulations globales préfabriquées par les éditeurs, *Le Cirque*, *L'Immeuble*, figurent de nombreux documents à utiliser si vous le souhaitez
- *120 Fiches d'évaluations en classe de FLE* de Pierre-Yves Roux, Didier

Production

En parlant, je pourrai…

- exprimer mes goûts et mes préférences
- donner des appréciations
- dresser le portrait physique et psychologique d'une personne
- caractériser un objet
- décrire le lieu où j'habite
- donner des indications pour situer quelqu'un ou quelque chose

En écrivant, je pourrai…

- rédiger une carte postale
- répondre à une petite annonce
- reformuler des informations (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Combien ?

Réception

En écoutant, je pourrai…

- reconnaître la différence entre une appréciation affirmative et négative
- reconnaître une personne ou un objet à partir d'une description
- localiser des objets et des personnes dans l'espace

En lisant, je pourrai…

- décrire une publicité
- classer des appréciations selon leur aspect positif ou négatif
- choisir une activité ou un objet

Notes du professeur

Guide d'autoévaluation

	mon objectif	moi	un tiers
En écoutant, je parviens à…			
En lisant, je parviens à…			
En parlant, je parviens à…			
En écrivant, je parviens à…			
Stratégies personnelles			

Si 80 % des énoncés sont cochés, les objectifs du module sont probablement atteints.

Annexe 2
Objectifs d'apprentissage de l'Alliance Française du Mexique

PROGRESSION DU PROFESSEUR NIVEAU A1

A1.1- RENCONTRE (S)

ALTER EGO : Dossier 0 et 1, insister sur la phonétique, les structures à travailler, le passage phonie-graphie

OBJECTIFS COMMUNICATIFS	CONTENUS SOCIOCULTURELS	CONTENUS LINGUISTIQUES
- Saluer - Se présenter - S'informer sur l'identité de l'autre - Prendre congé - Demander et donner des informations perso (simple) - Communiquer en classe - épeler, faire répéter - Remercier - Compter - Parler de ses goûts (1)	-Attitude(s) à adopter pour faire connaissance avec qq (intonation, mimique, gestuelle) -Code socioculturel pour saluer, se présenter et prendre congé (tu-vous)	Morphosyntaxe -Je/tu/vous - Il/elle - Articles définis et indéfinis - Adjectifs possessifs singuliers - Moi, toi, vous -Qques verbes au présent (les plus courants pour atteindre les objectifs communicatifs : s´appeler, être, avoir, habiter) -Introduction de structures interrogatives simples : intonation est-ce que ? quel/quelle - Mots interrogatifs : où ? Comment ? -Sensibilisation : qu´est ce que ? Quoi ? - Sensibilisation : ne...pas¨ - Sensibilisation : à + ville, au(x), en + pays Lexique -Expressions élémentaires de salutation, de présentation et de prise de congé -Eléments de l'identité (Nationalité, professions, mois de naissance, etc) masculin et féminin -Chiffres et alphabet -Les expressions de la classe (les + élémentaires) Phonétique Activités Alter Ego + Insister sur terminaison du présent des verbes en –er Er/e/es/ez Le e muet Masc/fem des adjectifs

ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET/ OU MICROPROJETS POSSIBLES

PO
Faire connaissance et interagir en classe

PE
Remplir un formulaire, une fiche d'inscription

PO/PE
Réalisation d'un trombinoscope (Photo, prénom, age, profession) et du fichier du groupe (Nom, prénom, date de naissance, adresse postale, adresse Internet, numéro de téléphone).

BOITE A OUTILS

DVD ALTER EGO

1- Rencontres	
Saluer	dossier 1 doc. 1
Se presenter	dossier 1 doc. 2
Indiquer les professions	dossier 3 doc. 1

Jeu(x)

Le crocodile : Monter tous sur les chaises en file indienne, se mettre par ordre alphabétique sans toucher terre Celui qui tombe est éliminé.

Annexe 3
Objectifs d'apprentissage à partir de la méthode « Latitudes »

FÉDERATION DES ALLIANCES FRANÇAISES AU MEXIQUE
BUREAU PÉDAGOGIQUE

NIVEAU A2

NOTE PRÉLIMINAIRE

DÉCOUPAGE :

Niveau A.2.1 :	Niveau A.2.2 :	Niveau A.2.3 :
Unité 1	Unité 2	Unité 5
Unité 3	Unité 6	Unité 8
Unité 4	Unité 7	Unité 9
		Unité 12

Remarques : Les objectifs relatifs aux unités 10 et 11 et 12 ne suivent pas exactement le manuel : les objectifs communicatifs stipulés peuvent faire l'objet de projets, de simulations ou permettre d'introduire un travail par compétences. Leurs contenus seront repris dans le niveau B1.
Vous disposez, auprès de votre direction des cours et du BP de fiches pour A1 et A2 destinées au travail de l'interaction orale et de points de grammaire. Par ailleurs nous tenons également à votre disposition du matériel pour une approche interculturelle.
Francisco Vargas ou moi sommes à votre disposition pour vous aider à créer une séquence sur la base de l'une de ces options pédagogiques.
Je vous engage à travailler régulièrement et sur objectif l'intonation et la phonétique, ils correspondent à un besoin spécifique de nos publics.
Par ailleurs, les descripteurs destinés aux apprenants, pour chaque module devraient constituer pour vous un complément utile aux progressions.
Enfin, ceci n'est pas un texte sacré, loin de là, c'est un guide, perfectible, et vos remarques seront les bienvenues.
Je vous en remercie par avance et vous souhaite à vous aussi,
Bonne route !

E.Houlès
pedagogia@alianzafrancesa.org.mx

PROGRESSION DU PROFESSEUR — NIVEAU A2

A.2.1

A titre indicatif et pour référence /contenus des cours et évaluations :
RÉF renvoie à « Niveau A2 pour le français – un référentiel » - Didier – Paris - 2008
L.2.1 renvoie à : « Latitudes 2 – unité 1 » - Didier – Paris – 2009

OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS MORPHOSYNTAXIQUES
1. Chaque apprenant sera capable de raconter/comprendre un événement passé (RÉF. 3.1/.4.4.) **(L.2.1)** Dernières vacances ou week-end (RÉF. 4.3.1 / 4.3.3 / 4.3.4 / 4.3.5 / 4.3.6 / 6.6.1 / 6.9.6 / 6.10) **2. Chaque apprenant sera capable d'exprimer la certitude, l'incertitude (sensibilisation)** (RÉF. 3.2.12) **(L.2.1)** **3. Chaque apprenant sera capable d'exprimer l'approbation et l'indifférence** (RÉF.3.3.14 / 3.3.26) **(L.2.1)** **4. Chaque apprenant sera capable d'échanger à propos de projets** (RÉF3. 2.13 à 3.2.15. 4.4.2.3 / 4.4.3.3 /4.6.7..) **(L.2.2)** **5. Chaque apprenant sera capable d'échanger sur un point de vue** (REF 3.2.1 à 3.2.8/4.6/) **(L.2.3)** **8. Chaque apprenant sera capable d'exprimer la restriction (L.2.3)** **7. Chaque apprenant sera capable de caractériser un lieu, parler du climat, des centres d'intérêt** (RÉF. 3.1.3) **(L.2.3 et 4)** - Écrire une lettre de vacances (RÉF. 3.1.3 / 3.1.4 / 3.3.1 / 3.3.12 / 3.5.15 / 4.3.1 / 4.3.4 / 4.3.5 / 4.3.6 / 4.4.2 / 4.4.3) - échanger sur ses activités (y compris passées et futures) (RÉF. 3.1.3 / 3.1.4 / 4.4.1 / 4.4.2 / 4.4.3) **8. Chaque apprenant sera capable de comparer 2 destinations de vacances** (RÉF. 4.6.4/6.9) **(L.2.4)** **9. Chaque apprenant sera capable de parler de ses goûts, ses préférences** (RÉF. 3.2) **(L.2.4)**	- Présent continu, passé récent, futur proche + passé composé (RÈF. 5.1.1.2) ➔ **unité 1** - L'imparfait (RÉF.5.1.1.2) ➔ **unité 1** -Sensibilisation : le subjonctif, principalement en réception. ➔ **unité 2** - Aller, venir, revenir, retourner (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **unité 3** **Voir REF.5.1.1 p. 106 Morphologie des verbes** - Les accords simples du participe passé (RÉF. 5.1.1.2 mais aussi voir REF chap. 8 matière graphique) ➔ **unité 4** - Les connecteurs logiques (REF. 5.3.4) ➔**unité 3** - La négation **(Réf. 5.2.6)** ➔ **unité 3**-renforcement : l'interrogation (REF.5.2.5) Sensibilisation : la restriction *ne... que* ➔ **unité 3** - Les pronoms COD et COI (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **Unité 3** - Sensibilisation : la nominalisation et les suffixes (RÉF. 5.1.3) ➔ **unité 4** - Le comparatif et le superlatif ➔ **unité 4** -Quelques locutions, mots-phrases (REF.5.2.12)

PHONÉTIQUE / GRAPHIE
- L'accent d'insistance+ **intonation** interrogation vs négation - Les sons [e] / [é] / [è] + e muet - Les sons [f] / [v] - Les sons [s] / [H] + matière graphique : quelques homonymes (REF. 8.2 p.182)

CONTENUS SOCIOCULTURELS
(RÉF. Chapitre 9, pages 187 à 201) 1. Les Français et le français hors de France ➔ unité 3

PROGRESSION DU PROFESSEUR

NIVEAU A2

A.2.2

A titre indicatif et pour référence /contenus des cours et évaluations :
RÉF renvoie à « Niveau A2 pour le français – un référentiel » - Didier – Paris - 2008
L.2.1 renvoie à : « Latitudes 2 – unité 1 » - Didier – Paris – 2009

OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS MORPHOSYNTAXIQUES
1. Echanger ses sentiments et ses émotions avec ses amis (REF 3.3) (L2.5) **2. Echanger, émettre des critiques sur l'organisation de la vie en collectivité (REF.6.4/6.5/6.18/3.4) (L2.6)** Exprimer son mécontentement, sa colère proposer, mettre en garde, discuter (REF. 3.4.9/structurer l'interaction verbale 3.7) **3. Chaque apprenant sera capable de raconter un incident, régler un conflit** (RÉF. 3.1.4) **(L2.6)** - Accuser, nier, imposer, reprocher et réconcilier (RÉF. 3.4.18/3.2) - Comprendre / exprimer des interdictions, des obligations (RÉF. 3.2.16 / 3.4.14) -Rédiger une note d'avertissement, d'excuses, de reproche. **4. Chaque apprenant sera capable de proposer de faire quelque chose et de répondre à une proposition** (RÉF. 3.4.1 / 3.4.2 / 3.4.3 / 3.4.4 / 3.4.5 / 3.4.6 / 3.4.7) **(L2.7)** * choix d'un projet de groupe conseillé en salle multimédia si possible, ou projet à partie d'extraits de blogs imprimés.(lexique internet, interaction écrite.) (REF. 6.13.1.2 **5. Chaque apprenant sera capable de parler de sa vie sociale et de l'argent** (RÉF. 4.5.2.4 / 4.5.2.6) **(L2.7)** Parler de sa vie professionnelle, lieu de travail (RÉF. 6.5.1 / 6.5.2 / 6.5.3)	Renforcement Comparatifs et superlatifs - Le subjonctif (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **unité 2 et 6** - L'expression du but (RÉF.5.3.4.3) ➔ **unité 2** - Les pronoms *en* et *y* (Réf. 5.1.2.2) ➔ **unité 6** - L'expression de la quantité ➔ **unité 6** - Les pronoms démonstratifs (Réf. 5.1.2.2) ➔ **unité 7** - Les pronoms interrogatifs➔ **unité 7** - L'expression de la fréquence ➔ **unité 7** -Quelques locutions, mots-phrases (REF.5.2.12) -Constructions adjectivales et constructions pronominales (REF. 5.2.4.4 et 5.2.4.5)

PHONÉTIQUE / GRAPHIE
Intonations et interjections correspondant aux différents objectifs communicatifs (RÉF. 7.3.3) Les sons [t] / [d] Les son [C] / [B] / [I] / [D] Les sons [R] / [l]

CONTENUS SOCIOCULTURELS
1. Les arts de la rue ➔ **unité 2** 2. Le week-end en France ➔ **unité 6** 3. Les Français et l'entreprise ➔ **unité 7**

PROGRESSION DU PROFESSEUR — NIVEAU A2

A.2.3

A titre indicatif et pour référence /contenus des cours et évaluations :
RÉF renvoie à « Niveau A2 pour le français – un référentiel » - Didier – Paris - 2008
L.2.1 renvoie à : « Latitudes 2 – unité 1 » - Didier – Paris – 2009

OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS MORPHOSYNTAXIQUES
1. Chaque apprenant sera capable d'exprimer ses sentiments sur le monde et la société de manière simple (espoir, crainte inquiétudes...) (À créer, on peut utiliser des supports des unités 5, 7, 9) **2. Chaque apprenant sera capable de répondre à/ d'exprimer une demande de service ou d'information formellement et informellement** (Réf. 3.4.2) **(L2.8)** **3. Chaque apprenant sera capable de faire une promesse et d'y répondre** (RÉF. 3.4.17) **(L2.8)** **4. Chaque apprenant sera capable d'interagir au téléphone et par courrier pour régler un problème de la vie éducative ou professionnelle**(RÉF.3.5.14/ 3.2.6 / 3.4.15/6.18/6.13.5.) **(L2.9 et L2.10)** **5. Chaque apprenant sera capable de se mettre d'accord pour réaliser un projet collectif (L2.11 et L2.12)** -Echanger des idées -Expliquer -rédiger un court texte -Exprimer des souhaits -Faire des hypothèses	- Le plus-que-parfait (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **unité 5** - L'utilisation des temps du passé (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **unité 5** - L'expression du temps (RÉF. 5.2.2) Renforcement : les pronoms *en* et *y* (RÉF. 5.1.2.2) ➔ **unité 8** - Les adverbes en *ment* (RÉF. 5.1.2.2) ➔ **unité 8** - Les articulateurs du discours (RÉF. 5.3.1) ➔ **unité 8** - La mise en relief : *c'est... qui, c'est... que* (5.1.2.2 / 5.3.5) ➔ **unité 9** - Le conditionnel présent (RÉF. 5.1.1.2) ➔ **unité 12** - L'expression de la condition et de l'hypothèse (RÉF. 5.3.4.6) ➔ **unité 12** -Locutions, mots-phrases (REF.5.2.12) p. 111 - Relations anaphoriques : *Cest...qui, ce, ça, cela, un autre, le même...* -Structures pronominales (REF. 5.2.9) *Ecoute-moi donc.* - Phrases clivés ou détachées :(REF. 5.2.10) *Ça, c'est à moi. C'est lui, mon frère, Le match, c'est demain*

PHONÉTIQUE / GRAPHIE
Les sons [i] / [u] / [U] Les sons [k] / [g] Les sons [J] / [V] / [w]

CONTENUS SOCIOCULTURELS
1. Vivre ailleurs ➔ **unité 5** 2. Les jeux d'argent en France ➔ **unité 8** 3. Communication et médias ➔ **unité 9** 4. La fête ➔ **unité 12**

Annexe 4
Réponses au questionnaire distribué aux enseignants de l'AFSLP

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ? non

- T'en es-tu déjà servi ?
  - Oui
  - Non

- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres :

- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - Oui
  - Non

Pourquoi ? Parce que c'est un outil de travail apprecié par les étudiants

- Comment tu évalues les étudiants ?
  à chaque module à travers la participation orale et l'expression écrite et aussi par des évaluations
- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module.
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - Oui
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ?

  je ne suis pas sûr.

- T'en es-tu déjà servi ?

  - Oui
  - Non

- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres :

- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - Oui X
  - Non

Pourquoi ?

les étudiants sont très souvent sur le net

- Comment tu évalues les étudiants ?

  pendant chaque session j'essaye d'évaluer chacune des compétences

- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module. X
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)

  - Oui X
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ?
  Je crois que c'est pour informer les élèves sur les devoirs à faire à la maison et sur la date de examens
- T'en es-tu déjà servi ?
  - Oui
  - (Non)
- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres : Rarement - Lorsqu'il prépare un examen style DELF B1 - B2 -
- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - (Oui)
  - (Non) Je ne sais pas

Pourquoi ?
Par le élèves motivés, peut-être -

- Comment tu évalues les étudiants ?
  Je fais une évaluation oral sous forme de jeu compétitif chaque fin de semaine -
- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module.
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - (Oui) Si c'est rémunéré, bien sûr, car j'imagine que elle prend bien 2 h - voire plus.
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ?

- T'en es-tu déjà servi ?
  - Oui
  - Non

- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres :

- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - Oui
  - Non

Pourquoi ? - pour systématiser
- pour trouver une garantie des activités de classe en relation avec les objectifs de classes qui soient d'une provenance différente à celle du prof

- Comment tu évalues les étudiants ?
  - avec des grilles d'évaluation différentes à l'écrit et l'oral ex: 5 points logique 5 points cohérence 5 points verbes 5 points grammaires 5 points fluidité

- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module. IDEAL
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - Oui si le temps est limité a 1 h/semaine
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

merci d'avance et j'aimerais voir une maquette de plateforme -

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ?
  Ce sont des plateformes où les étudiants peuvent trouver tous types d'exercices et pratiquer par eux-mêmes.
- T'en es-tu déjà servi ?
  - (Oui)
  - Non

- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres : à peu près tous les deux jours (mais pas à l'AF mais dans une autre école)
- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - (Oui)
  - Non

Pourquoi ? Ils adorent être sur le net et les exercices on-line leur paraissent plus intéressants

- Comment tu évalues les étudiants ?
  Avec des épreuves écrites et orales, des projets de recherche en groupe, la compréhension
- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module.
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres : une fois par semaine et un examen toutes les 4 à 5 semaines

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - (Oui)
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ? Non

- T'en es-tu déjà servi ?
  - Oui
  - Non

- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres :

- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - Oui
  - Non

Pourquoi ? Ils aiment les activités interactives

- Comment tu évalues les étudiants ? via des exercices en classe interrogation orale et écrites avec les acquis du cours

- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module.
  - Au milieu et à la fin du module.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - Oui dans la mesure du possible
  - Non

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)

Questionnaire pour le développement d'activités en ligne.

- Qu'est que tu connais sur les plateformes e-learning ?
  pas grand chose, sauf Black_board a U Tec
  ét
- T'en es-tu déjà servi ?
  - Oui
  - Non X
- Avec quelle fréquence tu donnes des devoirs à tes étudiants ?
  - Toutes les classes.
  - Deux ou trois fois par module.
  - Jamais
  - Autres : ça dépend des groupes 1 fois/semaine car je fais le moment d'étude intégré dès la class
- Penses tu que la mise en ligne des exercices à faire a la maison motivera l'étudiant ?
  - Oui
  - Non une minorité mexicaine et selon l'âge l'expérience que j'ai avec tellme mere est un échec

Pourquoi ?

- Comment tu évalues les étudiants ? par leur capacité à se débarille, à faire passer le message plus par la production que la réception car la réception latine domine par nature.
- Avec quelle fréquence tu les évalues ? (évaluer dans le sens de faire passer une épreuve écrite ou orale avec notation)
  - A la fin de chaque module.
  - Au milieu et à la fin du module. X bien que je sois contre les notes qui évalue un moment seulement et une disposition qui peut varier.
  - Jamais.
  - Autres :

- Serais-tu prêt à assurer un tutorat sur la plateforme ? (correction des activités proposées, participation aux forums, etc....)
  - Oui
  - X Non à vrai dire vu la rapidité de l'ordi ou l'affiche et mon emploi de temps c'est difficile.

- Tout autre commentaire est le bienvenu ☺ (idées, propositions d'activités, questions, doutes, etc. ...)
  je suis dans la meilleure disposition pour aider mais plutôt en utilisant notre outil centrale le cerveau et ses gestes mentaux.

Annexe 5
CD Rom contenant le site internet

Table des illustrations

Tableau 1 : Fiche de présentation des objectifs de l'AFSLP 12
Tableau 2 : Résultat de l'enquête, en pourcentage 17
Tableau 3 : La perspective communicative vs la perspective actionnelle. Puren, 2008, p.11.. 20
Tableau 4 : tableau récapitulatif des outils pédagogiques conçus pour l'AFSLP 45
Aperçu 1 : page d'accueil du site internet 45
Aperçu 2 : exemple de tâche niveau élémentaire A2.1 47
Tableau 5 : exemple d'objectif de l'AFSLP 48
Aperçu 3 : exercice de choix multiple réalisé avec le logiciel « Hot Potatoes » 49
Aperçu 4 : exemple utilisation internet niveau Intermédiaire B1.3 51
Aperçu 5 : page de présentation du forum 52
Aperçu 6 : mémento niveau A1.1 du guide d'accompagnement de l'élève 54
Aperçu 7 : page de présentation des dictionnaires en ligne 56
Aperçu 8 : page de présentation des fiches d'auto-évaluation 56
Tableau 6 : Découpage par niveau à l'AFSLP 57
Aperçu 9 : fiche d'auto-évaluation de fin de tâche 59
Aperçu 10 : grille d'auto-évaluation de fin de module niveau A1.3 60
Aperçu 11 : première partie du passeport de langues conçu pour l'AFSLP 62
Aperçu 12 : deuxième partie du passeport de langues 63
Aperçu 13 : troisième partie du passeport de langues « Mes diplômes et certifications en langue étrangère » 64
Aperçu 14 : exemple de scénario pédagogique niveau A1.4 65

Sigles et abréviations utilisés

AFSLP :	Alliance Française de San Luis Potosi
CE :	Communauté Européenne
CECR :	Cadre Européen Commun de Référence
CNED :	Centre National de l'Enseignement à Distance
DELF :	Diplôme d'Études en Langue Française
FLE :	Français Langue Étrangère
TICE :	Technologies de l'Informatique et de la Communication pour l'Enseignement
PEL :	Portfolio Européen de Langues

Glossaire[7]

Plateforme (numérique) :	logiciel web permettant de mettre en place une formation en ligne
Moodle :	abréviation pour « Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment » Plateforme d'apprentissage en ligne
Fil de discussion :	série de messages reliés les uns aux autres et répondant à un même sujet
E-learning :	formation en ligne ayant comme support principale les technologies numériques
Hot Potatoes :	logiciel gratuit servant à créer des exercices de différents types (mots-croisés, choix multiples, quiz, phrases mélangées, etc.)
Technologies numériques :	regroupement des différents moyens techniques utilisés pour le traitement et la transmission des informations (Internet, télécommunications, informatique)
Module:	tranche horaire correspondant à 30h d'enseignement au sein de l'AFSLP permettant d'atteindre des niveaux de langue

[7] Les définitions proposées dans ce glossaire sont le résultat de mon travail de recherche pour ce mémoire. Il ne s'agit pas de définitions « officielles ».

MOTS-CLÉS : tâche, perspective actionnelle, technologies numériques, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, auto-évaluation

RÉSUMÉ

En 2001, le Conseil d'Europe publie le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR). Ce cadre propose une nouvelle approche de type actionnelle pour l'enseignement/apprentissage de langues. En parallèle, les technologies de l'informatique et de la communication pour l'enseignement (TICE) s'invitent dans le paysage didactique. Aujourd'hui, les institutions avides de suivre les transformations doivent s'adapter aux changements que la combinaison de ces nouveaux éléments apporte. Néanmoins, est-ce qu'on peut considérer les technologies numériques comme un outil favorisant la mise en pratique de la perspective actionnelle ? Ce mémoire de Master 2 année professionnelle essaie de répondre à cette question, dans le cadre d'enseignement du français à l'Alliance Française de San Luis Potosi (Mexique). L'analyse didactique est composée de trois axes : la présentation du contexte, les fondements théoriques et la conception d'outils pédagogiques.

KEYWORDS: task, task-based approach, digital technology, Common European Framework of Reference for Languages, self evaluation

ABSTRACT

In 2001, the European commission published the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This framework offers a new didactic approach named "task-based approach" for learning and teaching foreign languages. Information and communication technologies (ICTs) were introduced roughly at the same time in the education system. Nowadays, language schools are always on the lookout for new teaching techniques and they have to be ready to make room for change in their curriculum. However, can we consider that information and communication technologies are efficient tools in promoting task-based approach practices? This is the core question of my Master dissertation that I shall study through my internship experience in the French alliance of San Luis Potosi (Mexico). The dissertation is divided in three parts: introducing of the pedagogical context, discussing theoretical foundations and creating of news pedagogical tools.