



HAL
open science

Développer l'autonomie dans les apprentissages : expérimentation d'un espace en ligne animé par des élèves d'UPE2A-lycée

Leslie Jouglat

► **To cite this version:**

Leslie Jouglat. Développer l'autonomie dans les apprentissages : expérimentation d'un espace en ligne animé par des élèves d'UPE2A-lycée. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01204885

HAL Id: dumas-01204885

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01204885v1>

Submitted on 24 Sep 2015

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.



Développer l'autonomie dans les apprentissages : expérimentation d'un espace en ligne animé par des élèves d'UPE2A-lycée

**JOUGLAT
Leslie**

Sous la direction de Charlotte Dejean-Thircuir

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel
Spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015



Développer l'autonomie dans les apprentissages : expérimentation d'un espace en ligne animé par des élèves d'UPE2A-lycée

**JOUGLAT
Leslie**

Sous la direction de Charlotte Dejean-Thircuir

UFR LLASIC
Département Sciences du langage

Mémoire de master 2 professionnel
Spécialité Français Langue Etrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Pour commencer, je voudrais exprimer toute ma reconnaissance à ma Directrice de mémoire, Mme Dejean-Thircuir, pour ses retours et ses judicieux conseils lors de la rédaction de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à mon tuteur de stage, Mr. H. de m'avoir ouvert les portes de sa classe sans réserve, pour le temps et le soutien qu'il m'a accordés durant ce projet et pour ses nombreux et précieux conseils.

Un grand merci aux élèves pour leur participation active à ce projet.

Merci également au lycée Vaucanson d'avoir accueilli ce projet et à Bernard pour sa disponibilité et ses bonnes idées.

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 : JOUGLAT.....

PRENOM : LESLIE.....

DATE : 11/09/2015.....

SIGNATURE : 

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - ETUDE DU CONTEXTE ET PROPOSITION D'UN PROJET	10
CHAPITRE 1. L'UPE2A DU LYCEE VAUCANSON	11
1.1. LES EXIGENCES MINISTERIELLES POUR L'ACCUEIL DES EANA.....	11
1.1.1. <i>La prise en charge des EANA</i>	11
1.1.2. <i>Les EANA de plus de 16 ans</i>	12
1.2. AU LYCEE VAUCANSON.....	15
1.2.1. <i>L'inclusion des élèves</i>	15
1.2.2. <i>Le profil des élèves</i>	16
1.2.3. <i>L'enseignant de FLE/S</i>	17
1.2.4. <i>L'organisation de l'UPE2A du lycée Vaucanson</i>	17
CHAPITRE 2. ETUDE DES BESOINS ET PROPOSITION DE PROJET	18
2.1. LES BESOINS DES ELEVES.....	18
2.1.1. <i>Un besoin d'autonomie pour apprendre</i>	19
2.1.2. <i>Un besoin de communauté</i>	19
2.2. UNE PROPOSITION DE PROJET.....	20
2.2.1. <i>L'autonomisation et la création d'une communauté via les TIC</i>	20
2.2.2. <i>Les objectifs du projet</i>	21
2.2.3. <i>La démarche d'expérimentation du projet</i>	22
2.3. L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE.....	23
PARTIE 2 - NOTIONS CLES DE L'EXPERIMENTATION	25
CHAPITRE 3. LA COMPETENCE D'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES	26
3.1. L'AUTONOMIE EN EDUCATION	26
3.1.1. <i>L'évolution de la notion en France</i>	26
3.1.2. <i>L'autonomisation des élèves</i>	27
3.2. UNE TYPOLOGIE DE L'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES.....	28
3.2.1. <i>La justification de la typologie</i>	28
3.2.2. <i>La composante affective : se connaître</i>	29
3.2.3. <i>La composante sociale : échanger pour co-agir</i>	31
3.2.4. <i>La composante méthodologique : utiliser des méthodes</i>	31
3.2.5. <i>La composante technique : utiliser les TIC</i>	33
CHAPITRE 4. LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE ET L'UTILISATION DES TIC	35
4.1. LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE POUR L'AUTONOMISATION	35
4.1.1. <i>L'approche co-actionnelle</i>	35
4.1.2. <i>Des tâches communicatives à visée actionnelle</i>	36
4.1.3. <i>La création d'une communauté d'apprentissage</i>	37
4.2. L'UTILISATION DES TIC POUR L'AUTONOMIE	38
4.2.1. <i>Les impacts des TIC sur les composantes socio-affectives</i>	38
4.2.2. <i>Les apports méthodologiques et techniques</i>	39
4.2.3. <i>L'impact pédagogique des TIC</i>	40
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET	43
CHAPITRE 5. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DETAILLES DU PROJET	44
5.1. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES LIES A L'AUTONOMISATION	45
5.2. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DES TACHES	46
5.3. LES COMPETENCES EN FRANÇAIS CIBLEES PAR LES TACHES.....	54

CHAPITRE 6. DEROULEMENT DU PROJET	57
6.1. L'ETUDE DE L'EXISTANT : LE NUMERIQUE AU LYCEE VAUCANSON.....	57
6.1.1. <i>Le matériel disponible</i>	57
6.1.2. <i>Le blog de la classe</i>	57
6.1.3. <i>La plateforme d'apprentissage du lycée : Claroline Connect</i>	58
6.2. LA DESCRIPTION DE L'ESPACE EN LIGNE CONÇU	59
6.2.1. <i>L'apparence et la navigation</i>	59
6.2.2. <i>Les outils de publications</i>	60
6.3. L'ORGANISATION DU PROJET	62
6.3.1. <i>La progression générale</i>	62
6.3.2. <i>L'organisation des séances</i>	63
6.3.3. <i>La réalisation de la tâche par l'élève</i>	63
PARTIE 4 - EVALUATION DU PROJET ET SUGGESTIONS D'AMELIORATIONS.....	66
CHAPITRE 7. PRESENTATION DE L'EVALUATION	67
7.1. LES TYPES DE DONNEES RECUEILLIES	67
7.2. LE REFERENTIEL D'EVALUATION	69
CHAPITRE 8. EVALUATION DU PROJET.....	70
8.1. LES CONSULTATIONS DES RESSOURCES	70
8.1.1. <i>Les difficultés de connexion</i>	70
8.1.2. <i>L'utilisation faite des ressources par les élèves</i>	71
8.2. LE DEVELOPPEMENT DES COMPOSANTES DE L'AUTONOMIE.....	72
8.2.1. <i>La composante affective</i>	72
8.2.2. <i>La composante sociale</i>	73
8.2.3. <i>La composante méthodologique</i>	74
8.2.4. <i>La composante technique</i>	76
8.3. L'INTERET DES ELEVES POUR LE PROJET	77
8.3.1. <i>L'intérêt pour les séances de tutorat</i>	78
8.3.2. <i>L'intérêt pour les ressources créées par les autres</i>	79
8.4. DES PROPOSITIONS D'AMELIORATION.....	81
8.4.1. <i>Un effet non envisagé : un lieu d'expression</i>	81
8.4.2. <i>La justification des suggestions</i>	82
CONCLUSION.....	84
BIBLIOGRAPHIE	87
TABLE DES ILLUSTRATIONS	92
TABLE DES ANNEXES	93
TABLE DES MATIERES	140

Introduction

Pendant la deuxième année de Master FLE, j'ai effectué mon stage d'ingénierie au sein d'un dispositif spécifique du lycée Vaucanson à Grenoble. Ce dispositif accueille des élèves allophones nouvellement arrivés (désormais EANA), c'est-à-dire qui parlent une (des) autre(s) langue(s) que celle du pays d'accueil et du système éducatif, en l'occurrence ici : le français.

Les élèves allophones pris en charge apprennent d'abord le français langue étrangère (FLE) qui devient langue seconde (FLS) en tant que langue de socialisation et de scolarisation. Le français comme langue de scolarisation (FLSCO) est le français en tant que langue utilisée dans les différentes disciplines scolaires et en tant que moyen d'accéder à ces langues disciplinaires (Beacco, 2012 : 118).

Les élèves de l'UPE2A-Vaucanson sont de niveau lycée et pour la plupart ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Le Ministère de l'Education nationale précise, cependant, que pour les mineurs âgé de plus de 16 ans « même s'ils ne sont pas soumis à l'obligation scolaire, il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, [...] »¹. La prise en charge préconisée est la même que pour les élèves de moins de 16 ans du second degré pour qui le ministère préconise depuis 2012 une inclusion rapide dans les classes ordinaires. Cela veut notamment dire que les élèves sont inscrits dans leur classe d'âge à leur arrivée dans le système éducatif français et suivent des cours de Français Langue Etrangère et Seconde (désormais FLE/S) dans un dispositif modulaire : l'Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants (désormais UPE2A). La particularité des EANA de niveau lycée par rapport au niveau collège est l'urgence de la situation dans laquelle ils se trouvent : ils ont une année scolaire pour faire un choix d'orientation dans un nouveau système éducatif dont ils ne maîtrisent ni la langue ni l'organisation complexe.

Comment permettre alors aux élèves de l'UPE2A-lycée de faire face à l'urgence des apprentissages quand la priorité est donnée à l'inclusion rapide et que les heures de cours de FLE/S, pourtant essentielles à leur scolarisation et socialisation, diminuent en raison de l'inclusion ?

Ce questionnement renvoie notamment aux compétences des élèves à apprendre en dehors des heures de cours de FLE/S ou la compétence « d'autonomie dans les

¹ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

apprentissages ». Comme le dit Barbot (2000 : 7) la nécessité de prendre en compte cette notion dans les enseignements et de ne pas faire « comme si tout le monde savait apprendre » est primordiale. Mais, dans quelle mesure, cette compétence transversale peut-elle être ciblée en particulier et comment ? Cette compétence, si elle est très présente dans les textes officiels comme le socle commun de connaissances et de compétence (2005) ou le code de l'éducation est assez vague et difficile à cerner. L'autonomie dans les apprentissages, telle qu'elle est ciblée dans l'expérimentation dont traite ce mémoire, est définie par Holec, - dont je m'inspire principalement - comme la capacité à apprendre. L'intérêt pour cette thématique a grandi au cours du stage à la vue de la complexité de cette notion.

Pendant mon stage, j'ai donc expérimenté un projet ciblant cette compétence d'autonomie dans les apprentissages. Ce mémoire traite de l'expérimentation de ce projet en quatre temps. Pour commencer, l'étude du contexte de stage - du niveau politique au niveau local - permet de préciser un projet mettant à profit les outils numériques pour développer l'autonomie dans les apprentissages et de mettre en évidence la problématique de mémoire suivante :

Comment favoriser le développement de l'autonomie des élèves allophones de niveau lycée dans leurs apprentissages à travers la mise en œuvre et l'exploitation d'un espace d'activités et de publications de ressources en ligne ?

Je suppose, ainsi, que ce projet permet de développer l'autonomie des élèves dans les apprentissages parce qu'il rend les élèves acteurs grâce à une participation active à l'élaboration et la publication de ressources et de connaissances. Je suppose également que l'utilisation de l'espace en ligne conçu donne accès aux élèves à des ressources et permet ainsi d'étayer les cours de FLE/S et d'approfondir des notions.

Le projet s'est élaboré à partir de trois notions centrales qu'il est nécessaire de définir pour évaluer l'efficacité du projet. Il sera d'abord question de la notion d'autonomie dans les apprentissages et de ce qu'elle implique comme compétences. Ensuite, je traiterai de l'approche co-actionnelle et de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) en décrivant ce que ces deux notions apportent à l'autonomisation des élèves.

Ces notions théoriques ont permis l'élaboration du projet présenté dans une troisième partie, au niveau des objectifs pédagogiques ciblés, de l'espace en ligne et des démarches pédagogiques mises en avant.

Dans un dernier temps, cette expérimentation nous amène à évaluer les choix au niveau de la conception de l'espace en ligne et des séances de tutorat et leurs effets en lien avec les hypothèses de travail. Il s'agira de l'étude de traces écrites, de questionnaires administrés aux élèves, d'un entretien semi directif et d'extraits de mon journal de bord. Ces données, analysées grâce à un référentiel conçu à partir des objectifs pédagogiques, permettent de traiter la problématique de départ et de proposer des améliorations.

PARTIE 1

-

Etude du contexte et proposition d'un projet

Chapitre 1. L'UPE2A du lycée Vaucanson

Le projet de stage mis en place répond à des préoccupations concrètes des élèves de lycée arrivés en France depuis moins d'un an, non francophones (EANA), accueillis dans un dispositif spécifique au sein du lycée Vaucanson, mon lieu de stage. Ces préoccupations découlent des exigences ministérielles et académiques qui s'orientent vers une inclusion rapide de ces élèves dans un cursus « ordinaire ».

1.1. Les exigences ministérielles pour l'accueil des EANA

Les instances ministérielles et académiques s'intéressent de plus en plus à ce public et cherchent à optimiser ses chances de réussite scolaire et professionnelle.

1.1.1. La prise en charge des EANA

Les nouvelles instructions officielles de 2012² pour la scolarisation des EANA systématisent l'inscription obligatoire dans une classe ordinaire et « l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible ». Par ailleurs, elles préconisent de nouvelles modalités d'accueil et de suivi qui doivent dorénavant figurer dans les projets d'établissement. Elles donnent également une nouvelle appellation au public : les « Elèves Allophones Nouvellement Arrivées ». Ces termes désignent les mineurs arrivés en France depuis moins d'un an et qui ne parlent pas français. Ce choix s'oppose aux appellations antérieures : « non francophones » dénotant une lacune et « élève de nationalité étrangère » mettant en avant les critères de nationalité. Ce nouveau terme considère l'élève comme « celui (ou celle) qui parle une autre langue ou qui parle d'autres langues. » (Goï, 2014 : 28). Il s'agit dès lors de prendre en compte les compétences acquises par les élèves antérieurement. Cela va notamment dans le sens de l'organisation en « grandes compétences » du Socle Commun de connaissances et de compétences de 2005 (Cherqui, 2012) et justifie l'inclusion préconisée par l'Etat.

La circulaire d'octobre 2012 prescrit une prise en charge des élèves en UPE2A pendant la première année et l'enseignement spécialisé d'au moins deux disciplines supplémentaires (généralement une langue vivante et les mathématiques). Les UPE2A sont des dispositifs ouverts et s'opposent ainsi aux anciennes classes d'accueil (CLA). La structure fermée des « classes fermées dédiées » aurait un effet de « ségrégation scolaire » (Goï, 2014 : 30). Au contraire, l'ouverture des nouveaux dispositifs tendrait vers

² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

une inclusion plus efficace et bénéfique pour l'élève (Goï, 2014). Cette inclusion est la priorité affichée par la circulaire de 2012 : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers ». Cependant, il n'est pas question d'inclure un EANA en classe ordinaire immédiatement : « un élève accueilli dans une UPE2A peut donc intégrer quel que soit le moment de l'année une classe du cursus ordinaire dès qu'il a acquis une maîtrise suffisante du français, à l'oral et à l'écrit, et dès qu'il a été suffisamment familiarisé avec les conditions de fonctionnement et les règles de vie de l'école ou de l'établissement. »³.

Les élèves doivent donc être inscrits dans une classe ordinaire en fonction d'abord de leur âge mais aussi en fonction de leur niveau de scolarisation (un écart de 2 ans avec l'âge de référence est toléré). Ils suivent des heures de cours dans leur classe d'inscription – ou dans d'autres classes d'inclusion selon les possibilités – en fonction de leur niveau dans les différentes disciplines en alternance avec des heures d'enseignement du Français comme Langue Seconde (FLS). La circulaire stipule qu' « un enseignement intensif du français d'une durée de 12 heures minimum dans le second degré » est impératif. Les parcours sont individualisés pour répondre aux besoins de chaque élève en compétences linguistiques, scolaires et disciplinaires. La prise en charge est évolutive : elle vise à accroître les heures d'enseignement en classe ordinaire voire une inclusion totale dans la classe d'inscription. Selon Cortier, (2012), « ce type de dispositif a l'intérêt de montrer la mise en œuvre d'un continuum FLE-FLS-FLSCO - Classe ordinaire (et donc FLM⁴) mis en place et assumé par une équipe d'établissement » (Cortier, 2012 : 73).

1.1.2. Les EANA de plus de 16 ans

En ce qui concerne les EANA de plus de 16 ans - qui ne relèvent donc plus de l'obligation d'instruction – le Ministère de l'Education souligne dans la circulaire de 2002 la nécessité de « veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée » et leur reconnaît ainsi le droit d'être scolarisé. En 2012, la nouvelle circulaire précise qu'ils « doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes ».

1.1.2.1. Les dispositifs d'accueil

³ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

⁴ FLM : Français Langue Maternelle

La scolarisation des élèves allophones au lycée relève des académies qui décident de la mise en place des dispositifs d'accueil. Afin d'organiser et coordonner ces structures d'accueil, des CASNAV⁵ sont présents dans chaque académie et ont en partie pour mission d'accompagner les établissements dans la constitution de ces structures. D'après la circulaire de 2012, ces centres sont également « des pôles d'expertise », des « instances de coopération et de médiation » entre tous les acteurs et « des centres de ressources » et ont « vocation à contribuer à l'évaluation des compétences linguistiques et à la définition des structures les mieux adaptées. ».

Dans l'académie de Grenoble il existe pour l'année 2014-2015 six dispositifs en lycée⁶ dont quatre se situent dans la ville de Grenoble. La circulaire académique de Grenoble du 15 janvier 2013 précise que « l'inscription des élèves dans ces dispositifs est étroitement liée à leurs projets : certains dispositifs sont plus orientés vers un projet professionnel, d'autres accueillent des élèves dont le parcours et le profil permettent d'envisager une intégration en lycée général et technologique. ». A Grenoble, les UPE2A - lycée d'André Argouges et de Vaucanson accueillent des élèves scolarisés régulièrement dans leur pays d'origine et ont pour objectif de permettre à ces élèves un choix d'orientation le plus large possible. Les dispositifs mis en place au lycée Mounier et à la MLDS⁷ André Argouges ont pour objectif une insertion professionnelle rapide des EANA peu scolarisés antérieurement qui n'ont pas les compétences requises pour être inclus rapidement en classe ordinaire.

A leur arrivée, les EANA rencontrent un Conseiller d'Orientation-Psychologue (COP) qui évalue leur niveau scolaire et leurs compétences en français. Cette évaluation est faite en partenariat avec un formateur du CASNAV et l'enseignant responsable de la structure d'accueil envisagée. En fonction du profil de l'élève et des possibilités d'accueil, il revient à l'autorité académique de proposer une affectation : en classe ordinaire directement, en UPE2A-lycée, ou bien en MLDS-EANA pour une orientation professionnelle rapide. Ces résultats sont ensuite transmis aux enseignants responsables de la structure d'accueil retenue. En fonction de ces résultats au test initial, les élèves vont

⁵ Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

⁶ Liste des dispositifs en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/ia38/siteiaspip/IMG/pdf/annexe1_2deg_2014.pdf

⁷ Les Mission de Lutte pour le Décrochage Scolaire (MLDS) ont pour objectif l'insertion professionnelle des jeunes de plus de 16 ans sans qualification qui sont sortis du système scolaire. Elles les accompagnent pendant une année après laquelle les jeunes postulent dans une formation professionnelle ou trouvent un emploi.

donc être dirigés vers un dispositif favorisant soit une orientation générale ou technique soit une orientation professionnelle. Après cette première orientation générale lors de l'accueil, se joue tout au long de l'année scolaire le choix de la formation qui sera suivie l'année suivante, après la prise en charge dans le dispositif.

1.1.2.2. L'orientation

La circulaire de 2012 émet la nécessité de prendre en compte les acquis antérieurs des élèves et des progrès effectués en langue française et dans d'autres disciplines pour encourager une « orientation choisie ». C'est le rôle de l'ensemble de l'équipe pédagogique (chef d'établissement, professeurs et COP) de veiller « à ce qu'aucune voie ne leur soit fermée sur le seul argument de la maîtrise de la langue française » et de les aider à « définir un projet de formation adapté »⁸. Cependant, si la maîtrise limitée de la langue française ne doit pas restreindre l'accès à une formation choisie, il n'empêche qu'elle affecte les prises de décision de l'élève. L'accès aux informations - notamment les catalogues de l'ONISEP - et les entretiens avec les COP exigent une certaine maîtrise du français.

A la fin de l'année, les élèves émettent des vœux d'orientation. Ces vœux s'inscrivent dans une procédure informatisée de niveau national via l'application « AFFELNET » (AFFectation des Elèves par le NET). Les critères et leur barème d'affectation sont fixés par l'académie. Pour l'académie de Grenoble⁹, les critères sont liés à la distance géographique par rapport au domicile, aux notes des élèves, mais aussi à la hiérarchisation des vœux (le premier vœu ayant un bonus de 50 points). Il existe également une pondération en fonction du groupe d'origine des candidats. Ainsi, les élèves de 3^{ème} ont un coefficient supérieur appliqué à leurs notes par rapport aux autres groupes de candidats. Il en va de même pour les élèves de la MLDS voulant poursuivre un CAP réservé aux publics prioritaires. Les EANA de l'UPE2A ne possèdent pas de bonus d'affectation et les notes considérées sont celles obtenues aussi bien en UPE2A qu'en classe ordinaire. Pour les voies professionnelles, il est important de signaler que le barème est calculé en tenant compte, par ailleurs, des résultats d'une évaluation des compétences¹⁰ acquises par les élèves. Ces compétences s'inspirent des compétences 6 et 7 du socle

⁸ Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012

⁹ Les informations qui suivent sont tirées du « Guide AFFELNET Rentrée 2015 Post 3^{ème} » disponible à http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/GUIDE_Affelnet_Post_3eme_2015-3.pdf

¹⁰ Ces compétences sont évaluées sur 20. Pour les voies autres que professionnelles, les notes à rentrer sont de 20/20.

commun de connaissances et de compétences : « les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative ».

1.2. Au lycée Vaucanson

L'UPE2A du lycée Vaucanson est officiellement de type « UPE2A-lycée » puisqu'elle accueille des élèves ayant eu une scolarité régulière mais elle accueille également des élèves qui suivent ou souhaitent suivre une orientation professionnelle. Le lycée avec ses sections générales, techniques ainsi qu'une section professionnelle est très orienté vers les métiers de l'industrie.

1.2.1. L'inclusion des élèves

L'UPE2A du lycée Vaucanson est une structure très récente : elle a été créée à la rentrée scolaire 2014. L'inclusion préconisée par le ministère s'est heurtée à des difficultés organisationnelles. Le montage de la structure d'accueil a été annoncé après les décisions liées aux prévisions d'effectifs des classes : les effectifs maximum des classes ordinaires étaient généralement déjà atteints et les élèves n'ont donc pas pu être inscrits à leur arrivée dans une classe ordinaire de l'établissement. Leur inscription a été faite en UPE2A. Par conséquent, le dispositif du lycée Vaucanson se rapproche plus d'une classe que d'une structure ouverte. Les élèves ont cependant été progressivement inclus au sein du lycée : dans certains cours en classe ordinaire, dans des projets interdisciplinaires, dans des ateliers de la MLDS, mais aussi lors d'actions de prévention santé et pendant des stages de découverte au sein de filières du lycée Vaucanson et d'autres lycées de l'agglomération. Cette inclusion s'est faite à la seule initiative de l'enseignant de l'UPE2A, qui est entré en contact avec chaque enseignant pour leur communiquer les besoins d'inclusion des élèves de l'UPE2A et assurer ainsi une place pour chaque élève au moins à un cours d'EPS. L'ouverture d'une UPE2A au sein de ce lycée polyvalent permet un éventail de possibilités pour l'inclusion progressive des élèves : de la voie professionnelle à un enseignement plus général. Les inclusions mises en place par l'enseignant cette année concernaient, en plus des cours d'EPS :

- des ateliers en CAP Plasturgie (PLA), cette formation concerne l'enseignement de techniques de transformation de matières plastiques ;
- des disciplines scientifiques et générales de classe de Seconde (une inclusion en partie faite au lycée Louise Michel)

- des disciplines générales et scientifiques de la première année à la préparation du BAC Scientifique ;
- des disciplines générales et scientifiques de la première année à la préparation d'un BAC professionnel ;

On peut noter que ces formations sont variées : de la spécialisation professionnelle à l'enseignement général. De plus, le lycée Vaucanson fait partie d'un réseau de trois lycées grenoblois depuis 2013¹¹, ce qui élargit d'autant plus les possibilités d'inclusion des élèves comme pour une élève ayant réalisé son inclusion dans des cours du lycée Louise Michel.

1.2.2. Le profil des élèves

L'UPE2A du lycée se compose de 19 élèves de 15 à 18 ans. Les effectifs varient puisque de nouveaux élèves arrivent tout au long de l'année et d'autres élèves suivent presque exclusivement des cours en classes ordinaires. Le public est très hétérogène sur de nombreux aspects¹². Les élèves ne sont pas arrivés en même temps dans le dispositif : les premiers sont arrivés en septembre et le dernier au mois de mai. Ils sont de diverses nationalités (italienne, congolaise, albanaise, algérienne, indienne, tunisienne, turque, portugaise, marocaine et guinéenne) et sont souvent plurilingues puisque certains maîtrisent l'arabe (oral et/ou écrit), l'italien, d'autres maîtrisent l'anglais comme langue étrangère. Ils ont aussi connu des parcours scolaires différents puisqu'ils avaient à leur arrivée, selon les cas, un niveau de scolarisation allant de la 5^{ème} à la 1^{ère}. De plus, certains élèves ont connu une scolarité morcelée. Les situations sociales et juridiques varient aussi beaucoup d'un élève à l'autre : certains sont en France avec au moins un membre de leur famille et d'autres sont des mineurs isolés, logés dans des foyers ou en appartement. Les élèves n'ont pas les mêmes niveaux linguistiques en français et certains ont été scolarisés en français dans leur pays d'origine. Les écarts linguistiques des langues parlées par les élèves par rapport au français varient également énormément d'un élève à l'autre. Dans un tel contexte, l'enseignant a donc besoin, pour répondre à cette hétérogénéité, de pratiquer la différenciation : varier les objectifs, la difficulté, les contenus des activités, les aides et l'accompagnement.

¹¹ Voir annexe 1 : Mise en réseau de trois lycées grenoblois. *Le Dauphiné Libéré*, p.5

¹² Voir annexe 2 : tableau des élèves - profils et inclusions

1.2.3. L'enseignant de FLE/S

L'enseignant de l'UPE2A du lycée Vaucanson, Mr. H. possède une double formation. Il a obtenu un Master professionnel de Sciences du langage option FLE à Grenoble et a enseigné quelques années à un public FLE en Colombie. Il est ensuite retourné en France en 2010 et après quatre années de remplacement d'enseignants de français et de latin en collège, il a décidé de se diriger de nouveau vers le FLE. Il a obtenu le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de lettres modernes et la certification complémentaire FLS. Il est ainsi titulaire d'un poste d'enseignant FLE/S depuis la création de l'UPE2A au lycée Vaucanson en 2014. L'enseignement du FLE/S dans ce dispositif est de 14 heures par semaine pour les EANA, ces heures ont lieu le matin. L'enseignant dispense également des heures de FLS les après-midis à des élèves allophones dont c'est la deuxième année d'inclusion dans le système scolaire (EANA+1) et à des élèves ayant des difficultés en français. L'enseignement du français en UPE2A a la particularité d'emprunter à deux didactiques différentes : le FLE et le FLS. Le Français Langue Seconde recouvre le français langue de socialisation et de scolarisation (Verdelhan-Bourgade, 2002) et est défini par « les variations du français scolaire en fonction des disciplines et des situations scolaires » (Cherqui, 2012). Le FLE, quant à lui, s'appuierait plutôt sur le CECR et l'approche actionnelle.

1.2.4. L'organisation de l'UPE2A du lycée Vaucanson

Les heures d'enseignement dispensées aux élèves de l'UPE2A ont évolué au cours de l'année. A partir de la fin du mois de janvier, l'enseignant de l'UPE2A ayant fait appel à des enseignantes d'anglais, de mathématiques puis d'histoire-géographie, ces disciplines ont été progressivement ajoutées aux heures d'enseignement du FLE/S pour les élèves n'étant pas inclus dans des cours de classe ordinaire. Les heures de FLE/S avaient lieu le matin et les autres disciplines avaient lieu le lundi matin, le mardi après-midi et le vendredi midi. De plus, tous les élèves étaient inclus à un cours d'EPS, une fois par semaine, le matin ou l'après-midi. En outre, depuis 2007, tous les EANA pris en charge dans l'académie de Grenoble ont la possibilité de passer le Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF) scolaire à la fin de l'année : « Ce diplôme atteste d'un niveau de Français Langue Etrangère conforme aux niveaux de compétence définis par le CECR (Cadre Européen Commun de Référence en langues).»¹³. D'après la circulaire, « La

¹³ « Circulaire Elèves Allophones nouvellement arrivés » du 15 janvier 2013

possession d'un diplôme français officiel est recommandée dans le processus d'intégration de ces élèves : c'est une reconnaissance de leurs progrès et une attestation d'un niveau de français. ». Ainsi, comme tous les élèves de l'UPE2A du lycée Vaucanson ont passé cet examen à la fin de l'année, la préparation au DELF du niveau A2 et B1¹⁴ était un enjeu important des cours de FLE/S.

L'enseignement du FLE/S en UPE2A nécessite la mise en place d'une pédagogie de la différenciation pour répondre à l'hétérogénéité des profils mais aussi pour préparer les élèves de manière différenciée au DELF. L'enseignant ne disposait cependant pas de tout le matériel nécessaire à cette différenciation lors de mon arrivée. Il disposait dans sa classe, d'un tableau à craie, d'un ordinateur connecté à Internet et d'un Tableau Blanc Interactif (TBI) mais d'aucun matériel permettant un travail d'écoute individuelle pourtant essentielle afin de travailler la compréhension orale de manière différenciée en classe. L'enseignant utilisait cependant la salle informatique à ces effets, une à deux fois par quinzaine environ. Aussi, les élèves n'avaient pas d'accès à des méthodes FLE/S en classe et au CDI, ce qui peut limiter, en plus de la mise en œuvre d'une différenciation par l'enseignant, l'autonomie des élèves pour apprendre. Par ailleurs, la classe réservée à l'UPE2A était organisée en rangées de deux tables disposées face au tableau : après des tentatives de dispositions différentes, l'enseignant est revenu à ce mode d'organisation en partie à la demande des élèves.

Chapitre 2. Etude des besoins et proposition de projet

Mon projet de stage a tenté de répondre à certains besoins des apprenants de l'UPE2A du lycée Vaucanson dans un contexte d'inclusion rapide en classe ordinaire. Ces besoins, liés à une nécessaire autonomisation dans les apprentissages sont apparus lors de l'observation de la classe et d'échanges avec l'enseignant de l'UPE2A¹⁵. Pour y répondre je me suis appuyée sur mes observations et de nouveaux échanges avec l'enseignant ainsi qu'avec les élèves de l'UPE2A.

2.1. Les besoins des élèves

L'inclusion rapide en classe ordinaire, par rapport aux CLA, a pour but d'assurer une meilleure immersion bénéfique à l'apprentissage du français mais aussi des autres

¹⁴ Niveaux de compétences du CECRL (2001)

¹⁵ Voir annexe 3 : notes et observations avant le projet

disciplines. Cependant, cette inclusion rapide génère quelques problèmes comme, par exemple, le fait que les élèves fréquentent plus rarement les cours de FLE/S. Par conséquent, la courte durée de la prise en charge, par rapport aux acquis attendus dans des formations de niveau lycée, requiert un apprentissage intensif de la langue.

2.1.1. Un besoin d'autonomie pour apprendre

Les élèves sont accueillis pendant une année seulement, durée de formation jugée « brève et notoirement insuffisante pour certains apprenants » (Beacco, 2012 : 52). Mais, certains élèves de l'UPE2A Vaucanson, arrivés à la fin du mois de février n'auront bénéficié que de 3 mois de temps de formation. En plus de cette contrainte temporelle, s'ajoute que la fréquentation des cours de FLE/S est parfois très faible : les progrès effectués en français ont permis à certains élèves une inclusion forte voire totale en classe ordinaire dans certaines disciplines (essentiellement pendant le troisième trimestre). Ces élèves conservent cependant un besoin en langue important et ce, d'autant plus que l'orientation envisagée de ces élèves fortement inclus est générale ou scientifique et donc exigeante dans la maîtrise de la langue française. Il est nécessaire pour eux de continuer à apprendre le français et ce de manière intensive. Cela ne peut se faire que de façon autonome et guidée par l'enseignant. Un apport de méthodes et de conseils pour « apprendre à apprendre » est essentiel dans ce contexte (Beacco, 2012) et doit donc compléter les cours que dispense l'enseignant. Apparaît donc un premier besoin au niveau d'un apprentissage en autonomie : connaître et utiliser des méthodes pour apprendre. Cette autonomisation dans les apprentissages relève, de plus, d'une compétence transversale qui fait partie du socle commun à acquérir en fin de scolarité obligatoire et donc naturellement des prérequis aux apprentissages en lycée.

2.1.2. Un besoin de communauté

Si un besoin d'unité n'est pas apparu au cours des premiers échanges avec l'enseignant, il est venu après la première proposition d'un projet¹⁶ et me semble aujourd'hui indispensable à prendre en compte pour des groupes éclatés comme en UPE2A. Cet éclatement de la notion de « groupe classe » est un regret qu'expriment plusieurs anciens enseignants de CLA : « Ainsi la notion même de groupe s'évanouit et, avec, l'ancrage qu'il permet » (Royer, 2014). En effet, on sait que qu'un sentiment d'appartenance au groupe d'apprentissage est important à susciter pour favoriser une

¹⁶ Voir annexe 3 : notes et observations avant le projet

dynamique de groupe favorable aux apprentissages (Hume, 2009). L'ouverture caractéristique du dispositif peut avoir un impact sur ce sentiment : la majorité des élèves de l'UPE2A – Vaucanson n'ont pas pu être totalement inclus dans une classe ordinaire et tous les élèves manquent des heures de cours en UPE2A. Sans nier le bénéfice que peut apporter l'inclusion rapide en classe ordinaire, il faut prendre en considération que l'isolation est un risque. De plus, les cours de FLE/S suivent une certaine progression organisée par l'enseignant et supposent une certaine continuité d'un cours à l'autre. Cette continuité, si elle existe dans l'enseignement, s'efface à partir du moment où l'élève manque régulièrement des cours. Pour susciter un sentiment d'appartenance au groupe d'apprentissage et ainsi favoriser l'émergence d'une véritable communauté d'apprentissage, en l'occurrence ici l'UPE2A, « ses rituels et ses apprentissages partagés » sont essentiels (Royer, 2014). Ce partage se fait via la communication entre les élèves d'informations relatives à l'UPE2A et aux contenus des cours mais aussi à travers des interactions plus personnelles et libres.

2.2. Une proposition de projet

A partir des besoins identifiés au travers de l'observation menée en UPE2A et des échanges avec l'enseignant, j'ai élaboré un projet de stage à destination des élèves allophones du lycée Vaucanson. Ces deux besoins - d'autonomie pour apprendre et de communauté - sont ceux retenus pour le projet, bien que des besoins au niveau de la différenciation et de la problématique de l'inclusion se soient fait ressentir également.

2.2.1. L'autonomisation et la création d'une communauté via les TIC

Le projet initial a été défini en collaboration avec l'enseignant de (FLE/S) du lycée Vaucanson, Mr. H., après une rencontre avec Mme Parry, coordinatrice académique du CASNAV de Grenoble. J'ai proposé de concevoir et expérimenter un espace en ligne animé par les élèves de l'UPE2A qui publieraient des ressources en ligne dans un but d'étayage des cours de FLE/S. L'utilisation du numérique a été envisagée pour répondre aux besoins identifiés : développer l'autonomie des élèves et constituer une communauté d'apprentissage. Les outils numériques favorisent les liens entre les élèves en dehors de l'espace-classe et peut renforcer l'unité au sein de l'UPE2A. Ces outils peuvent être des outils de communication asynchrones ou un espace de partage en ligne accessible en dehors de l'espace de la classe. Pour répondre à l'exigence des besoins en langue française, urgents à acquérir et aux conséquences de l'inclusion, le numérique peut permettre aux élèves un accès à des formes d'apprentissages autonomes si tant est qu'ils maîtrisent les

outils. Les besoins des élèves en compétences numériques se trouvent donc être en lien étroit avec cette autonomie dans les apprentissages.

De plus, le socle commun de 2005 inclut la maîtrise des TIC aux compétences requises en fin de scolarité, en s'appuyant sur les items du B2i. Ces items s'évaluent dans le Livret Personnel de Compétence (2012) dès le pallier 2¹⁷. Cette compétence s'acquiert « dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires »¹⁸. Aussi, elle est parfois - en partie ou totalement - déjà acquise par les EANA qui ont pu suivre une scolarité dans un pays où le système scolaire met l'accent sur ces outils. Cette maîtrise des outils numériques se développe également en partie hors des murs de l'école. De plus, les élèves de lycée font partie de ce qu'on appelle la génération des « natifs numériques ». Cela ne fait qu'accentuer les attentes des formateurs et employeurs. Dans un rapport sur la fracture numérique chez les jeunes en Belgique, Brotcorne et al (2009) ont montré les risques d'exclusion si cet usage n'est pas maîtrisé. En effet, l'aptitude à utiliser les TIC est implicitement exigée dans toutes les sphères de la société actuelle. Pour les EANA de niveau lycée, cette compétence est donc importante à construire non seulement parce qu'elle peut favoriser l'autonomisation dans l'apprentissage mais également pour répondre aux exigences de la société.

2.2.2. Les objectifs du projet

Mon stage s'est ainsi déroulé autour de ce projet du 28 janvier au 28 mai 2015 au sein de l'UPE2A du lycée Vaucanson. Cette proposition a été retenue et s'est précisée après des échanges avec l'enseignant et les élèves. Le tableau suivant précise les objectifs opérationnels du projet en lien avec les finalités du CASNAV et du lycée.

¹⁷ Voir annexe 4 : extraits du livret personnel de compétences -compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.

¹⁸ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006

Projet : Mettre en place un espace en ligne animé par les élèves de l'UPE2A pour :	
Finalité	Favoriser la poursuite d'une scolarisation ordinaire en français pour les élèves allophones
Buts	Une meilleure maîtrise de la langue française
Objectifs généraux	Objectifs opérationnels
Développer l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages	Utiliser des méthodes et des outils pour apprendre
	Autoévaluer leur travail à partir d'un moyen mis à disposition
	Comprendre des consignes et des objectifs
	Utiliser efficacement les moteurs de recherches afin d'obtenir des informations en fonction de ses besoins
Développer une communauté d'apprentissage	Prendre connaissance des apprentissages effectués en cours de FLE/S
	Compléter les apprentissages effectués en cours de FLE/S par une pratique partagée d'exercices en ligne
	Agir au sein d'une communauté d'apprentissage

2.2.3. La démarche d'expérimentation du projet

L'expérimentation s'est déroulée sur 16 semaines et s'est organisée suivant quatre phases consécutives :

- **Phase d'étude préalable** : La phase préalable à la mise en place du projet a consisté en une période d'observation de l'UPE2A du lycée Vaucanson avec l'enseignant de FLE/S, qui m'a permis de faire une première étude du contexte. Lors de cette phase, on constate dans mon journal de bord un besoin en autonomie¹⁹. En présentant le projet envisagé aux élèves, j'ai recueilli des premières idées et perçu leurs attitudes grâce à un questionnaire²⁰ anonyme. D'après les réponses, la majorité des élèves ont dit récupérer les cours manqués « souvent » ou « toujours ». Cette question permet de sonder les élèves sur leurs habitudes mais elle n'indique pas leur façon de le faire. Les élèves pensent que le projet va être utile (12 élèves / 14) et motivant (11 élèves / 14). Les attitudes sont plutôt positives sauf pour deux élèves qui font des remarques sur l'absence de leur besoin d'un tel projet. Après cette étude, un premier test a été mis en place sur le blog de l'enseignant et a permis lors de ces premières séances de tutorat de cerner les compétences en informatiques

¹⁹ Voir annexe 3 : notes et observations avant le projet

²⁰ Voir annexe 5 : questionnaire anonyme avant le projet – questions et résumé des réponses

des élèves qui varient beaucoup de l'expert au novice. De plus, l'intérêt porté par les élèves aux types de publications et leurs visites sur le blog ont été un bon indicateur des attitudes et ont permis d'anticiper les effets du projet.

- **Phase de conception de l'espace en ligne et des séances de tutorat** : J'ai ensuite approfondi mes recherches théoriques sur les environnements numériques, l'approche actionnelle et l'autonomisation dont la deuxième partie de ce mémoire rend compte, afin de concevoir l'espace en ligne et organiser les séances de tutorat.

- **Phase d'expérimentation**: Cette phase a consisté en l'animation des séances de tutorat en présentiel à raison de 2h par groupe par semaine pour 4 groupes par semaine. Pendant ces séances, les élèves publient des ressources en ligne qui favorisent l'apprentissage, la pratique de la langue et un suivi des cours de FLE/S. Cette phase est également une phase d'évaluation, puisque chaque séance est commentée dans un journal de bord pour permettre des réajustements pour la séance suivante. Aussi, des bilans sont rédigés chaque semaine en prévision de suggestions d'améliorations.

- **Phase d'évaluation** : Cette phase a consisté non seulement en l'évaluation du projet mais aussi en l'évaluation des compétences des élèves qui ont reçu une note et une appréciation pour leur implication dans le projet et les progrès réalisés.

2.3. L'émergence d'une problématique

Le projet de mon stage cible principalement la compétence d'autonomie dans les apprentissages pour tenter ainsi de répondre aux besoins des élèves. Ainsi, la problématique traitée dans ce mémoire peut être formulée ainsi :

Comment favoriser le développement de l'autonomie des élèves allophones de niveau lycée dans leurs apprentissages à travers la mise en œuvre et l'exploitation d'un espace d'activités et de publications de ressources en ligne ?

Les hypothèses de travail envisagées sont les suivantes :

- L'utilisation de l'espace en ligne conçu permet aux élèves d'accéder à des ressources et permet ainsi un étayage des cours de FLE/S à distance.
- Les ressources pour apprendre, produites et publiées par les élèves, permettent la découverte de méthodes d'apprentissage et ainsi le développement de l'autonomie dans l'apprentissage.

- La publication de ressources par les élèves sur l'espace en ligne leur permet de participer activement à un projet collectif et ainsi de constituer une communauté d'apprentissage favorable aux apprentissages.

PARTIE 2

-

Notions clés de l'expérimentation

Chapitre 3. La compétence d'autonomie dans les apprentissages

L'autonomie est une notion utilisée dans de multiples domaines sociaux ou même technologiques. Il s'agit dans ce chapitre de définir ce que ce terme recouvre dans le champ des sciences de l'éducation et de proposer une typologie de cette compétence.

3.1. L'autonomie en éducation

Aujourd'hui plus que jamais présente dans les instructions officielles, l'autonomie est une notion qui fait largement partie de l'éducation en France, mais aussi dans le reste de l'Europe et en Amérique du Nord au vue des recherches effectuées dans ces régions.

3.1.1. L'évolution de la notion en France

Elle apparaît dans le paysage éducatif français en 1971. A la suite du colloque d'Amiens de 1968, des recommandations pour développer, entre autres, l'autonomie des élèves sont publiées dans le document « Pour une école nouvelle ». Le Ministère de l'Education nationale lance alors l'expérience « Travail Indépendant » sous la forme d'expérimentations volontaires et libres qui serviront de base à la conceptualisation d'une formule pédagogique (Brunot, R. & Grosjean, L., 1999, La Borderie, 1991). Ces expérimentations fondées sur des recherches théoriques correspondaient principalement à des pratiques enseignantes non-directives (*ibid.*). Elles encourageaient des séquences pédagogiques longues pendant lesquelles les élèves travaillaient en groupe de manière indépendante. Elles ont notamment impulsé le développement du recours par les élèves aux Centres de Documentation et d'Information et favorisé l'évolution de la relation enseignant-apprenant vers une « relation aide » (Liquète & Maury, 2007) : relation dans laquelle l'enseignant n'est plus directif mais accompagne les élèves dans la construction de leur savoir.

Quatre ans plus tard, la formule change de nom et devient « Travail Autonome » (Brunot et Grosjean, 1999 : 15). Le changement de dénomination montre déjà l'évolution de la notion et de ce qu'elle recouvre. C'est en 1982 que la formule « Travail Autonome » devient officielle (La Borderie, 1991). Il est également intéressant de noter un deuxième changement d'appellation : le « Travail Autonome » devient « la pédagogie de l'autonomie ». En effet, comme le précise La Borderie (1991), les expériences du « Travail Autonome » posaient quelques difficultés aux enseignants puisque si « l'élève ne disposait pas – et le cas était général – d'une préparation méthodologique solide, alors le résultat était peu significatif, en tout cas guère compatible avec les exigences des examens. » (La

Borderie, 1991 : 58-59). Il s'agit donc à partir de ces constats, de former les enseignants à « l'éducation de l'autonomie » (*ibid.*), à la « didactique de l'autonomie » en quelque sorte pour qu'ils puissent mettre en place une réelle pédagogie de l'autonomie.

Cette période a donc permis de faire de grandes avancées sur la notion d'autonomie dans les pratiques pédagogiques et, grâce aux nombreux essais de terrain, de montrer les limites de l'injonction à l'autonomie. Elle devient une compétence qui s'acquiert à travers l'école et s'ajoute ainsi aux finalités de l'éducation. Elle apparaît en filigrane dans les instructions officielles du système éducatif français dans la loi d'Orientation de 1989 : « Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. »²¹. Puis, les Instructions Officielles de 1995 en font une compétence transversale. Le rapport Thélot de 2004 « Pour la réussite de tous les élèves » indique la « priorité » de définir un socle commun de connaissances et de compétences « indispensables pour l'homme et la femme du 21^{ème} siècle » qualifiés de « personne autonome, citoyen de la République, professionnel compétent » (Thélot, 2004 : 39). Les recommandations du Haut Conseil pour l'Education ajoutent ensuite deux compétences au socle de 2005 dont « l'autonomie et l'initiative », septième compétence du socle. Enfin, appliqué à la rentrée 2016, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture y consacre son deuxième domaine « les méthodes et outils pour apprendre » pour « permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors »²².

3.1.2. L'autonomisation des élèves

Pour définir la démarche visant à développer l'autonomie des apprenants, Holec (1990) décrit trois catégories de pratiques. A chacune d'elles il associe une acception du terme « autonomie » dans la perspective de l'apprentissage. La première acception ne considère l'autonomie que comme « l'indépendance » : l'apprenant utilise les matériaux construits et imposés par les enseignants pour apprendre physiquement « hors de la présence physique de l'enseignant » (Holec, 1990 : 76). La seconde acception voit l'autonomie comme la conscience et l'exercice de la responsabilité des apprentissages : l'apprenant fait des choix, seul ou en coopération, sur les matériaux pour apprendre. La

²¹ Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, disponible en ligne http://dcalin.fr/textoff/loi_1989.html

²² Voir annexe 6 : extrait du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. (2015)

troisième acception décrit l'autonomie comme la « capacité d'apprendre » (*ibid.* : 77). Il la définit comme l'acquisition explicite des « savoirs et savoirs faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre. » (*ibid.*). Ainsi, j'ai retenu cette dernière acception pour ce projet car elle implique que le développement de cette capacité soit « centralement visé » (Holec, 1990 : 77). En effet, les élèves dans mon projet travaillent explicitement à l'acquisition de ces connaissances et méthodes.

Selon cette acception, l'autonomie est « la responsabilité (...) de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage » (Holec, 1979 : 32). Cette capacité à « prendre des décisions en connaissance de cause » (Raynal & Rieunier, 2014 : 101) ou cette « coresponsabilité » des apprentissages, est un objectif d'apprentissage qui s'atteint par « approches successives » (La Borderie, 1991 : 56). Barbot (2000), dans son glossaire, parle de la « compétence d'apprentissage » qui « se développe progressivement, au fur et à mesure que l'apprenant apprend à apprendre » (Barbot, 2000 : 116). Ces prises de décisions progressives liées aux « quoi et comment apprendre », doivent donc être guidées. Dans le cadre de mon projet, les décisions à prendre « en connaissance de cause » se situent au niveau de la réalisation des ressources pour apprendre. Dans un premier temps, les réalisations sont très guidées. Les élèves prennent ainsi progressivement conscience des ressources disponibles pour mieux comprendre et apprendre : ils découvrent des méthodes et apprennent à les utiliser.

3.2. Une typologie de l'autonomie dans les apprentissages

La première approche de l'autonomie dans les apprentissages montre l'étendue des capacités attendues pour qu'un élève soit considéré autonome. Pour mieux cerner les objectifs d'apprentissage de l'autonomie que mon projet cible, il est intéressant de décomposer cette notion en plusieurs composantes spécifiques.

3.2.1. La justification de la typologie

Pour Meirieu, les différents types d'autonomie sont à restreindre à un domaine d'activités dans lequel le spécialiste est compétent. L'enseignant est compétent dans le champ de l'autonomie scolaire : « c'est là une tâche qui lui revient de droit en tant qu'il est un spécialiste des apprentissages scolaires » (Meirieu, 2006 : 153). Les objectifs de l'enseignant de FLE/S et FLSCO, dans une optique d'inclusion scolaire, recouvrent l'apport d'une méthodologie scolaire et d'outils afin de développer leur autonomie dans les apprentissages, compétence transversale aux autres enseignements. Pour faire face à

l'urgence de l'apprentissage (Beacco, 2012) propre à la situation scolaire des EANA lycéens, « une exposition au français » doit être renforcée.

La question de l'orientation de ces élèves est aussi une particularité de ce public. Il faut les accompagner dans leurs choix pour que les vœux se fassent en « connaissance de cause » et non pas par défaut. Cette compétence méthodologique devrait alors être complétée par une composante « technique » dans la recherche d'informations, de renseignements utilisant l'outil numérique que ce soit dans l'objectif de s'orienter autant que d'apprendre.

Pour un enseignant de FLE/S, un des objectifs - en plus d'un enseignement scolaire – est la scolarisation et la socialisation de l'apprenant. L'autonomie « sociale » dans sa dimension langagière, communicative, fait naturellement partie de son champ de compétence. Cette dimension sociale de nos jours a également sa place dans l'utilisation d'outils d'interaction multimédia (forum, tchats etc.).

Il semble également pertinent, dans un contexte de migration, de prendre en considération la composante affective puisque les élèves arrivent avec leurs représentations et une culture scolaire différente et/ou fractionnée. Cela a un impact sur le bon exercice de leur « métier d'élève », culturellement marqué et sur leur motivation pour apprendre.

3.2.2. La composante affective : se connaître

Pour Paquelin (2000) être autonome est synonyme de « questionnement et de curiosité » (Paquelin, 2000 : 17). D'après Caudron (2001), cette idée rejoint la « conception inspirée des pédagogies nouvelles », qui voit la compétence d'autonomie comme « la capacité à découvrir » ou « l'auto-découverte des savoirs » (Caudron, 2001 : 5). On y voit également les « savoir-apprendre » décrits dans le CECR qui y est « ‘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 : 17).

Cette attitude envers l'apprentissage est fortement liée aux représentations de l'apprentissage en général, du contenu et méthodes à apprendre mais aussi, comme le note Bandura (2003 : 12) aux représentations que l'on a de notre propre capacité d'apprentissage. Des représentations négatives peuvent limiter les actions des apprenants. De même, pour Rézeau (1999), l'apprentissage est une « construction du savoir, [où] les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental » (Rézeau, 1999 : 28). Il faut donc amener les apprenants à réactualiser ces représentations et attitudes

envers l'apprentissage de façon à le favoriser. Ces représentations sont parfois très prégnantes surtout sur le rôle de l'apprenant dans son apprentissage. En France, dans la septième compétence « Autonomie et Initiative » du socle commun (2006), il est attendu de l'apprenant qu'il s'implique dans son apprentissage, cela fait nettement partie de la culture scolaire du pays (Pillonel & Rouiller, 2001). Caudron associe au « métier d'élève », « les normes en vigueur dans l'institution et les attitudes, les postures, les dispositions, qui rendent possible l'appropriation des savoirs » (Caudron, 2001 : 20). Il me semble ainsi essentiel de favoriser l'implication des élèves dans leurs apprentissages pour répondre aux normes du système dans lequel ils sont inclus.

Pour atteindre cet objectif – favoriser la prise de conscience des représentations - je rejoins la définition de l'autonomie des apprenants que propose Deschênes (1991) dans laquelle il inclut « des connaissances sur la personne », « sur tout ce qui peut caractériser l'être humain » (Deschênes, 1991 : 35). Il faudrait amener les apprenants à se connaître dans un premier temps et à se poser des questions. Il semble tout à fait pertinent dans ce cadre, de travailler avec les apprenants sur les « styles d'apprentissages » ou les « profils d'apprentissages ». Dans le domaine des neuro-pédagogies on considère que « tous les apprenants sont différents » (Ginet, 1997 : 42) et il est « important de faire prendre conscience à chacun de son profil et de ses stratégies d'apprentissage. » (*ibid.*). Mais comme le précise Hume (2009) : « De la naissance à l'âge adulte, nos préférences se précisent » (Hume, 2009 : 89). Elle ajoute donc à cette prise de conscience une exposition « au plus large éventail possible de modes d'apprentissage. » (*ibid.*). En effet, « cette connaissance doit [...] servir à donner des repères » (Barbot & Camattari, 1999 : 72). L'intérêt de connaître son profil et donc ses capacités déjà formées, est de « développer de nouvelles compétences et de nouvelles capacités, en s'appuyant sur celles qui sont déjà acquises. » (*ibid.*).

Pour résumer, on peut définir cette composante comme la capacité des élèves à prendre du recul sur leurs attitudes envers l'apprentissage, recul nécessaire pour pouvoir modifier le comportement d'apprentissage. Un des objectifs pédagogiques du projet est donc du point de vue des élèves de se connaître en tant qu'apprenants via la découverte des profils d'apprentissage. De plus, le projet favoriserait une implication des élèves dans leurs apprentissages en les rendant acteurs via la publication des ressources.

3.2.3. La composante sociale : échanger pour co-agir

Comme le précise bien Albero (2000) « l'interaction humaine est indispensable à [...] la construction de l'image de soi en tant qu'apprenant efficace. » (Albero, 2000). Pôlet-Masset (1993), rejoint cette double dimension entre « soi » et « autrui » : « l'autonomie peut se représenter selon deux pôles : l'environnement (dont autrui fait partie) et soi-même. » (Pôlet-Masset, 1993). La composante affective fait état du pôle « soi-même » et j'ajoute ici la composante sociale de l'autonomie dans les apprentissages. Se profile derrière cette dimension sociale de l'affectivité, la compétence de communication. Mon projet vise ainsi une compétence d'interaction écrite à travers les échanges sur les représentations qu'ont les élèves de l'apprentissage (représentations, attitudes et profils d'apprentissage).

La composante sociale de la compétence d'autonomie dans les apprentissages prend également en compte la construction des savoirs, via entre autres la capacité à « se construire un réseau de personnes-ressources », « coopérer, échanger, partager l'information », « demander et obtenir de l'aide » (Albero, 2000). Ainsi, à travers le développement de cette compétence d'apprentissage, on doit viser la capacité à communiquer des informations, des ressources aux autres, par la construction d'une communauté d'apprentissage. Le projet, parce qu'il s'inscrit dans le cadre du cours de FLE/S répond à un besoin des élèves au niveau des compétences en français. Les tâches réalisées par les élèves visent des compétences telles qu'elles sont décrites par le CECRL mais aussi par le socle commun. Nous nous trouvons à la croisée de ces deux référentiels, entre FLE et FLS. Ces compétences en langue entrent naturellement dans la composante sociale de l'autonomie, composante communicative. Les compétences visées sont uniquement des compétences en interaction écrite et en production écrite.

Pour résumer, on peut définir cette composante comme la capacité à communiquer au sein d'une communauté dans un but d'apprentissage. Les tâches réalisées par les élèves contiennent alors des objectifs en lien avec l'apprentissage du français et les cours dispensés en FLE/S.

3.2.4. La composante méthodologique : utiliser des méthodes

Beacco (2012 : 52) préconise pour le public d'élèves allophones une « didactique de l'urgence » qui « comprendrait des conseils et stratégies pour "apprendre à apprendre une langue" par soi-même ou pour rentabiliser l'exposition [à la langue française] ». Il s'agit pour l'élève allophone d'être capable de saisir les opportunités et

d'utiliser les savoir-faire acquis antérieurement pour apprendre en dehors des heures de cours. Meirieu cite lui différents apprentissages à cibler chez tous les élèves : « la gestion de leur travail scolaire », « leur apprendre à s'organiser, à trouver les méthodes les plus efficaces pour apprendre leur leçon ou réviser leur contrôle, à évaluer les résultats qu'ils atteignent, à chercher les remédiations requises, etc. » (Meirieu, 1997 : 154). En suivant le consensus dont font part Duquette et Renié (1998), je ferai la distinction entre les méthodes générales et les méthodes spécifiques (Duquette & Renié, 1998). Voici, d'après Perraudon (2006), les méthodes d'apprentissage générales que j'ai complétées par les notions de régulation, métacognition et cognition (Albero 2000) :

- La planification : analyser les informations, gérer le temps et son matériel. Cette planification passe par la compréhension des consignes, ce qu'elles impliquent.

- La compréhension : créer des liens entre les informations nouvelles et ses connaissances antérieures, se représenter ce qu'il faut faire. Pour cela, il sera utile d'encourager les apprenants à échanger sur les méthodes utilisées et à comparer leur utilisation. Aussi, la verbalisation des actions qui permettent de réaliser une tâche est à même de développer ce processus de compréhension.

- Les inférences : formuler des hypothèses, réorganiser le contenu. Pour cela, il sera utile de demander aux élèves de formuler les objectifs d'apprentissage des leçons et des tâches de publication.

- Le contrôle et la régulation : vérifier l'efficacité de son travail par rapport aux objectifs et à la consigne et l'efficacité des méthodes utilisées, modifier les méthodes si nécessaire. La régulation passe par l'utilisation de *feedbacks* qui permettent aux élèves de faire une autocorrection active et par la prise en compte des critères d'autoévaluation dans la rédaction.

Les méthodes d'apprentissage plus spécifiques à la langue sont des méthodes liées à la mémorisation. Jonassen (1988, cité par Raynal & Rieunier, 2014 : 69) en donne quatre types :

- Le rappel : répéter, relire, utiliser des moyens mnémotechniques ;
- L'intégration : paraphraser, reformuler, formuler des questions et donner des exemples ;
- L'organisation : relier des idées entre elles, analyser les idées clés, catégoriser ;

- L'élaboration : faire des liens entre les nouvelles informations et les connaissances acquises, faire des schémas, créer des définitions.

On peut également ajouter à ces méthodes spécifiques, celles qui sont propres à l'apprentissage des langues, notamment la culture langagière ou « les connaissances sur les fonctionnements et les spécificités des langues » (Barbot, 2000 : 117). Cette culture langagière se développe notamment pendant le cours de FLE/S (« registres de langue, différences entre oral et écrit, approche interculturelle » (Barbot, 2000 : 117)). Sa prise de conscience, notamment par rapport aux langues personnellement connues de l'apprenant et son application dans les apprentissages, est un facteur d'autonomisation important. On encouragera donc également « l'attribution d'une véritable place à la langue d'origine dans le processus d'apprentissage » (Rigolot, 2012 : 61).

Cette composante est prégnante dans la conception des tâches de publication proposées aux apprenants au niveau de l'explicitation des objectifs, de l'autoévaluation, de la place de l'erreur et de la verbalisation des méthodes utilisées par les apprenants pour apprendre. Elle motive également le choix des différentes ressources à publier.

3.2.5. La composante technique : utiliser les TIC

Pour cette composante, j'ai regroupé deux domaines d'application d'Albero (2000) : les domaines « informationnel » et « technique ». Elle inclut dans le premier domaine, le fait de « maîtriser les outils de la recherche documentaire » et tout ce que cela englobe comme la pertinence des recherches, le recueil et la gestion des informations et le référencement des sources. Le domaine « technique » intègre des items liés à la maîtrise des outils numériques : « maîtriser les technologies utilisées, notamment numériques ; actualiser les savoir-faire ; s'adapter face à la diversité des outils et supports ; disposer d'un réseau de personnes-ressources. » (*ibid.*).

On retrouve cette composante au niveau des compétences du « savoir apprendre » du CECRL (2001) : « se repérer rapidement dans un dictionnaire ou dans un centre documentaire ; savoir manipuler des supports audiovisuels ou informatiques offrant des ressources pour l'apprentissage. » (CECR, 2001 : 17). Elle se retrouve aussi clairement dans le socle commun (2005) au niveau de la quatrième grande compétence intitulée « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » qui explicite cinq items en lien avec le brevet informatique et Internet (B2i) : « S'approprier un

environnement informatique de travail ; Adopter une attitude responsable ; Créer, produire, traiter, exploiter des données ; S'informer, se documenter ; Communiquer, échanger. ».

Des travaux axés sur l'usage des TIC et les inégalités numériques ont permis de cerner plusieurs compétences numériques. Ainsi, Brotcorne et *al.* (2010) distinguent les compétences instrumentales (manipulation du matériel et des logiciels » (*ibid.* : 12)), informationnelles et stratégiques. En empruntant les deux premières compétences de cette typologie qui permet de faire une distinction de l'usage de la plateforme à plusieurs niveaux (types d'activités et niveaux des apprenants), je vais croiser ces compétences et les items du socle afin de définir la composante technique de l'autonomie que j'ai souhaité viser pour ce projet.

Les compétences « instrumentales » décrites comme « la manipulation du matériel et des logiciels » (*ibid.* : 12) concernent donc l'utilisation de l'outil ordinateur, de ses périphériques et de la plateforme : aller sur un site et se connecter, ouvrir un document et écrire au clavier. Elles forment la base de la composante technique de l'autonomie, puisque sans cette maîtrise manipulative, les autres compétences ne peuvent se développer. Elle est en lien direct avec les items « s'approprier un environnement informatique de travail » et « Créer, produire, traiter, exploiter des données » du socle (2005) et reflète le domaine technique de l'autonomie que décrit Albero (2000).

Les compétences « informationnelles », ou l'entrée dans les contenus en ligne, très proche du domaine d'application « informationnel » d'Albero (2000), réunissent les savoir-faire liées à la recherche de données, à l'évaluation, leur organisation dans un but de restitution et de publication en ligne. Elles sont essentielles pour le développement de l'autonomie des élèves puisqu'elles leur donnent la possibilité d'accéder à des ressources pour apprendre de façon raisonnée. Les élèves qui maîtrisent les fonctions de l'outil (compétences instrumentales) ne maîtrisent pas forcément les compétences liées à l'information car celles-ci ne sont pas nécessaires à bien des activités passives sur Internet. Des études auraient montré que « les usages des jeunes [...] sont assez passifs. Ces jeunes prennent peu d'initiatives de production propre, bien que les possibilités pour le faire soient très nombreuses sur Internet. » (Brotcorne & *al.*, 2009 : 53).

Je m'inspire donc de ces deux domaines d'application d'Albero (2000) et de la typologie des compétences numériques de Brotcorne et *al.* (2009), pour définir ma composante technique comme l'utilisation de l'outil numérique dans ses dimensions

« instrumentales » et « informationnelles », c'est-à-dire comme la capacité à utiliser les ressources disponibles aussi bien humaines que matérielles dans un objectif de recherche et de restitution de données de manière pertinente et ordonnée ainsi que de leur publication et donc de communication.

Chapitre 4. La perspective co-actionnelle et l'utilisation des TIC

Les dimensions pédagogiques et les objectifs de la compétence d'apprentissage scolaire visés ont été définis dans la typologie. Il s'agit maintenant de définir l'approche envisagée et d'examiner l'intérêt d'une telle approche à des fins d'autonomisation des élèves dans leurs apprentissages.

4.1. La perspective co-actionnelle pour l'autonomisation

A partir de l'approche communicative dans les années soixante-dix, on tend progressivement vers une approche toujours plus centrée sur l'apprenant et sur l'acte de communication. Les instances éducatives en Europe n'imposent plus une méthode, mais préconisent une approche visant la communication – l'interaction - efficace entre individus, au niveau langagier et culturel. Avec le CECR paru en 2001, naît « la perspective actionnelle » préconisant l'utilisation de documents dits « authentiques » et le développement de la compétence de communication aussi bien écrite qu'orale, envisagée elles-aussi dans des situations « authentiques » et non plus simulées.

4.1.1. L'approche co-actionnelle

L'attribution du terme « actionnel » à cette nouvelle perspective est justifié par les auteurs du CECR ainsi : « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR, 2001 : 15). Le lien entre tâche et action sociale est ainsi justifié : « 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 : 15). La perspective actionnelle du CECR rend donc l'apprenant, l'utilisateur, l'« acteur social » autonome. La dimension sociale (comme celle de l'autonomie) apparaît très clairement dans cette définition de la tâche et dans la prise en compte de l'environnement social de l'apprenant-utilisateur. Pour Puren (2004), cette

approche devrait être nommée « co-actionnelle » compte tenue de « la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions » (Puren, 2004). Pour Puren, c'est le concept de « co-action » qu'il définit comme « un agir avec les autres » (*ibid.*) qui domine dans la perspective actionnelle définie par les auteurs du CECR.

C'est ce concept et la dénomination qui suit - « la perspective co-actionnelle » - que j'ai retenus puisqu'ils cadrent au mieux les objectifs d'autonomisation du projet mis en place. Il va être question de rendre les élèves co-acteurs de leurs apprentissages via une plateforme d'apprentissage. « Acteurs » car ils seront les auteurs, décideurs et publicateurs des ressources à des fins d'apprentissage et co-acteurs car cet étayage sera mutuel. Les ressources pour la classe seront collectives et répondront à une finalité sociale dans la construction d'une véritable communauté où chacun est en partie responsable des ressources disponibles pour les autres. Cette coresponsabilité est essentielle à l'autonomisation.

4.1.2. Des tâches communicatives à visée actionnelle

La distinction entre « tâches » et « action » se situe dans l'objectif : une « tâche » est un agir d'apprentissage afin d'acquérir les compétences nécessaires pour réaliser des « actions » dans la société ou « actions sociales » (Puren). Dans le cas de ce projet, les tâches à visée actionnelle consistent donc en des agir individuels dont les résultats serviront l'action sociale puisqu'ils seront publiés dans une optique de partage et d'utilité pour les autres. Les TIC sont en partie utilisées dans leur dimension « communicative » pour permettre la diffusion. Les tâches dans ce projet sont en état de cause orientées « communication » : les élèves doivent transmettre des informations, des contenus, s'exprimer pour les autres pour mutualiser les connaissances, les ressources élaborées.

Dans son article Denyer (2009) définit un schéma auquel doit répondre la tâche qui comporte un contexte, un problème, un but, des ressources, une action et un produit qui n'est jamais le même selon l'acteur. Le contexte dans lequel je me situe est celui de l'UPE2A-lycée avec un accès aux ordinateurs de la salle informatique du lycée. Le contexte numérique est à définir également : la plateforme d'apprentissage propose un espace en ligne réservé à l'UPE2A. L'élève est dans ce contexte un être apprenant, qui exerce son métier d'élève, en communauté, et aussi un utilisateur d'une plateforme en ligne et de sites web. Le problème lié au contexte est authentique : favoriser un apprentissage en dehors des cours. Le but de toutes les tâches dans le projet sera de partager des ressources utilisables par les autres élèves de la classe. Le choix du

thème/contenus s'effectuera parmi un panel de possibilité, donc dirigé sans être imposé. Les ressources disponibles seront humaines (tutrice et pairs) et numériques : sites web, documents d'aides, tutoriels, et forums parfois. L'action sera l'élaboration de la ressource de façon individuelle et le produit : la ressource. Cette action d'élaboration est complétée par une publication en ligne de la ressource, étape clé de la dimension sociale du projet. L'approche par tâche peut donc servir un objectif d'autonomisation parallèlement au développement de compétences en langue.

4.1.3. La création d'une communauté d'apprentissage

L'action sociale menée dans un but d'autonomisation des apprenants est « d'apprendre ensemble ». Il s'agit de les amener à constituer une communauté d'apprentissage avec cette action comme but commun. Il est évident que la perspective actionnelle qui incite à ce genre de pratiques est emprunte de valeurs et veut promouvoir le partage, la solidarité entre les acteurs mais comme le résume bien Hume : « on ne peut construire une communauté d'apprentissage sur de bons sentiments ». Il faut donc en premier lieu définir un but commun à l'ensemble de la communauté et le rendre explicite (Hume, 2009 : 97). A travers les définitions de différents auteurs (Hume, 2009, Raynal & Rieunier, 2014), je retiendrai que la communauté d'apprentissage doit :

- Etre organisé autour d'un but défini et que ce but soit de préférence un réel besoin exprimé également par les élèves, importants à leurs yeux ;
- Encourager un engagement personnel, volontaire et actif ;
- Encourager la responsabilité de chacun pour soi et les autres.

Il conviendra donc, pour encourager l'engagement, la motivation, de favoriser une atmosphère bienveillante et de respect mutuel entre les acteurs de cette communauté. En référence à la pyramide de Maslow on sait que cette appartenance à une communauté est un « besoin humain fondamental ». Une communauté de classe permet cette appartenance et comme le dit Hume : « le sentiment d'appartenance est directement lié à la sécurité émotionnelle, et la sécurité émotionnelle est une condition sine qua non de l'apprentissage. » (Hume, 2009 : 100). Pour favoriser cette atmosphère propice à la création d'une communauté d'apprentissage, chaque élève doit donc pouvoir s'exprimer librement et se sentir y appartenir. Cette cohésion du groupe peut être favorisée, en plus de la poursuite d'un but commun, par une certaine liberté dans les choix effectués par les

élèves qui « nourrit la confiance en soi » (Hume, 2009 : 112), la mise en valeur de toutes les productions des élèves et dans la constitution d'une « mémoire collective » des apprentissages.

Le but partagé par la communauté est d'« apprendre ensemble ». La finalité est alors de développer la coresponsabilité de cet apprentissage. Cette responsabilité s'acquiert progressivement. Il faut donc se préoccuper de « créer un environnement qui encadre cette responsabilisation » (Hume, 2009 : 105) en faisant prendre conscience aux élèves des répercussions de leurs choix. Il s'agit par exemple de prendre du recul sur les publications et se demander si elles sont présentables, claires et utilisables par les autres. Pour cela, les élèves auront à compléter une autoévaluation dont les critères impliquent la prise en compte des « lecteurs ».

4.2. L'utilisation des TIC pour l'autonomie

Pour le projet, les TIC ont été envisagés selon trois rôles différents. Le premier est le rôle unificateur qu'il peut jouer au sein de l'UPE2A, le deuxième est l'assistance pendant l'élaboration des ressources et le troisième est l'apport de ressources grâce à la mutualisation.

4.2.1. Les impacts des TIC sur les composantes socio-affectives

Les outils numériques vont permettre de fédérer l'UPE2A via un espace en ligne, donc disponible en dehors des heures de cours. Une « classe virtuelle », prolongeant l'espace classe des cours de FLE/S, peut permettre aux élèves de se sentir appartenir à la communauté malgré des heures manquées du fait de leur inclusion en classe ordinaire. En effet, les communautés d'apprentissage, autrefois restreintes à l'ici et maintenant prennent une toute autre mesure grâce à l'utilisation des TIC puisque « la dichotomie entre la classe et le dehors semble [...] avoir largement perdu de sa pertinence depuis qu'Internet a modifié les notions d'espace et de temps qui contribuaient à définir l'existence de l'institution éducative. » (Mangenot & Penilla, 2009). C'est ainsi qu'elle peut devenir une véritable communauté, spécialement pour une UPE2A qui ne possède pas de réelle unité de temps. La « mise en mémoire » des productions et leur lecture possible à n'importe quel moment de l'apprentissage et même plus tard, permet également dans une optique d'autonomisation des élèves de « prendre conscience de ses acquis et de ses progrès. » (Dufournet & Payramaraure-Guérout, 2012 : 90).

De plus, la publication en ligne permet une extension de la mise en valeur des productions de l'espace physique de la classe à un espace « visible » en dehors. D'après un enseignant qui a « procur[é] une identité numérique aux ENA », « un site internet “vivant” semble le meilleur outil pour faire exister le migrant dans la tête des différents acteurs (écoles, enseignants, familles). » (Pagani, 2012 : 94). Il a observé comme premier effet de cette « numérisation », une motivation grandissante grâce à la publication en ligne. Dans mon contexte, l'espace en ligne étant privé cette visibilité dépend uniquement de l'élève : il choisit ou non de montrer son travail aux autres. Ainsi, si l'élève en a envie, il montre les ressources qu'il a produites et publiées et la fierté que cela lui procure a tendance à favoriser son engagement.

Cette communauté va également se construire au travers des échanges. On a vu dans la composante affective de l'autonomie des apprentissages que le partage des représentations qu'ont les élèves sur l'apprentissage en générale et sur leurs capacités, est central. Ainsi, la communauté d'apprentissage doit permettre également, dans le respect des uns et des autres, des échanges afin de permettre aux élèves de prendre du recul sur leurs attitudes. Pour ces échanges en ligne, il est cohérent d'utiliser la fonction « forum » que propose la plateforme d'apprentissage, puisque le média permet une certaine distanciation ainsi qu'une trace écrite, deux aspects bénéfiques à cette prise de recul par rapport à l'oral par exemple.

4.2.2. Les apports méthodologiques et techniques

A l'utilisation des TIC à des fins de communication comme nous l'avons vu pour la publication des ressources en ligne, s'ajoute l'utilisation des TIC au cours de la réalisation de la tâche dans ses dimensions méthodologique et technique. En effet, pour pouvoir élaborer leurs ressources, les élèves vont devoir chercher et trouver des informations sur le sujet qu'ils ont choisi, trier l'information, la résumer, travailler la présentation pour la publier en ligne pour les autres. Un des apports intéressants de l'utilisation des TIC pour développer la compétence d'apprentissage des apprenants est « leur capacité à véhiculer de l'information de façon multimodale » (Barbot & Camattari, 1999 : 65) et ainsi de s'adapter aux modes sensoriels que préfèrent les apprenants pour découvrir des informations et mieux les retenir et apporter ainsi de nouvelles stratégies d'apprentissage. Cela a un impact direct sur la motivation puisque l'apprenant pourrait ainsi *in fine* « modifier la représentation négative qu'il a de ses capacités ». De plus, d'après Bouchard les EANA devraient pouvoir développer pour le français de scolarisation une compétence

« oralographique » (Bouchard, 2008). L'accès à des activités de compréhension orale accompagnée de production écrite comme les transcriptions d'audio et de vidéos, avec, par exemple des textes à trous, disponibles en ligne permettrait de développer cette compétence. Il faut également ajouter à cela que les TIC permettent une exposition authentique à la langue à travers des ressources préalablement triées par l'enseignant ou en libre accès via une recherche personnelle. Cette exposition est « primordiale pour les apprentissages » et « contribue de manière essentielle aux acquisitions » (Beacco, 2012 : 52).

Cependant, les TIC comme outil pédagogique doivent aussi être vus comme un outil complexe dans son utilisation. Selon Lin (1994), la « complexité des environnements hypermédias et leur flexibilité exigent de l'apprenant qu'il effectue beaucoup de traitements cognitifs » (Lin, 1994 cité par Duquette et Renié, 1998). Les informations n'étant pas ordonnées, la nature d'Internet fait qu'il est difficile d'avoir une « vision globale, synthétique et ordonnée » afin de permettre une « recombinaison cognitive » (Linard, 2001). Cette utilisation sera guidée et accompagnée en présentiel dans un premier temps avant un premier travail de recherche en situation d'autonomie.

Ces aspects techniques et méthodologiques de l'autonomie appuient donc des réflexions au niveau d'abord de la conception de l'espace en ligne, puis au niveau du guidage dans les activités de recherche et les tâches de publication de ressources en ligne. Ce guidage prend en compte les différents niveaux en français des élèves essentiellement en compréhension/production/interaction écrite et la maîtrise des outils numériques.

4.2.3. L'impact pédagogique des TIC

En tant qu'outil pédagogique, les TIC utilisées dans une perspective co-actionnelle, vont modifier les rôles de l'apprenant et donc de l'enseignant puisque « l'apprenant en acceptant de jouer son nouveau rôle d'acteur impliqué dans le processus d'apprentissage sollicite de nouvelles postures professionnelles de l'enseignant » (Paquelin, 2000 : 30). Ce dernier, en s'éloignant d'une logique de transmission, va assumer un rôle d'accompagnateur qui sera « moins celui de source de la connaissance et plutôt celui d'un médiateur de l'accès à l'information disponible » (Rocha Trinidad, 2001), centré sur la « construction des connaissances par l'élève » (Paquelin, 2000 : 6). Il va donc être amené à élaborer des activités dans ce sens. L'apprenant va parfois devenir « expert » dans l'utilisation des outils et « entrer ainsi dans le champ de ressources » de l'enseignant (Paquelin, 2000 : 29), s'il accompagne ses pairs dans l'utilisation de l'outil. La fonction

médiatrice de l'enseignant doit également pousser les élèves dans le questionnement de leurs actions, et ainsi servir la réflexion sur les méthodes et la construction des savoirs. Cette « médiation humaine » est pour Paquelin (2000) fondamentale pour « conduire l'élève vers plus d'efficacité dans une démarche d'appropriation autonome des connaissances. »

Cette modification dans l'intervention vers un rôle d'accompagnateur se complète par un changement dans le rôle de « l'organisation de l'activité » (Paquelin, 2000 : 26) puisqu'il « doit concevoir un véritable environnement d'apprentissage qui propose une tâche explicite à réaliser et identifie précisément les ressources disponibles et les conditions d'accès à ces ressources » afin d'exercer au mieux son rôle d'accompagnateur sans surcharge des demandes des apprenants. Paquelin affirme :

[...] au-delà de la structure informationnelle de l'application multimédia, les activités de production via l'usage des TIC doivent être adaptées aux compétences maîtrisées par les apprenants. De même, les modalités de présentation de l'information et l'adaptation ergonomique dynamique de l'interface en fonction des activités de l'apprenant renforcent la capacité des applications à-être de véritables outils cognitifs. (Paquelin, 2000 :22)

Il faut donc que les activités utilisant les TIC soient à la mesure des compétences en langue des apprenants et le guidage adapté à leurs acquis techniques. La conception de l'espace en ligne qu'on leur propose doit s'adapter à leur progrès dans le développement de leur autonomie.

Enfin, le dernier changement de posture concerne le rôle d'évaluateur de l'enseignant. Les TIC dans une optique d'évaluation vont :

« aider les enseignants à diagnostiquer les forces et les faiblesses des élèves et à adapter leur enseignement en conséquence, fournir aux élèves une rétroaction immédiate de leur performance, permettre aux enseignants de prendre note de plusieurs aspects de la compétences acquises par les élèves et de conserver ces appréciations et de maintenir un relevé continu, détaillé et efficace des progrès de l'élève » (US Congress, Office of Technology Assessment, 1995 : 73-74, cité par Paquelin, 2000 : 30).

En effet, les TIC vont permettre la visibilité des productions des élèves mais aussi leur élaboration, ainsi que les modifications apportées, en temps réel. Toutes ces traces écrites donnent des indications sur les progrès des élèves en production écrite et au niveau de leur

pratique de l'autocorrection et de l'autoévaluation. L'évaluation des élèves doit prendre cela en compte : il faudra la centrer « sur les efforts et les progrès des élèves » (Paquelin, 2000 : 34). Ainsi, la fiche d'évaluation²³, mises à disposition des élèves sur l'espace en ligne, évalue non seulement les publications dans leur dimension langagière mais aussi l'implication de l'élève, ses progrès dans l'utilisation des outils numériques et en autonomie.

²³ Voir annexe 7 : fiche d'évaluation des publications et des compétences des élèves

PARTIE 3

-

Mise en œuvre du projet

Chapitre 5. Les objectifs pédagogiques détaillés du projet

Les objectifs pédagogiques sont ici définis de façon plus détaillée par rapport à la typologie présentée dans la deuxième partie de ce mémoire. Il m'a paru également essentiel dans le contexte d'apprentissage du FLE/S de déterminer les compétences en français ciblées par les tâches.

5.1. Les objectifs pédagogiques liés à l'autonomisation

Incidences pédagogiques des notions théoriques		
Composantes	Objectifs généraux (dégagés des définitions)	Objectifs pédagogiques (actions des élèves)
Composante affective <i>Se connaître</i>	Connaitre des profils d'apprentissage et identifier le sien	Compléter un questionnaire sur les profils d'apprentissage
	Se connaître : avoir conscience de ses représentations	Echanger dans les forums pour la distanciation
	Identifier ses envies et ses besoins (dans une optique d'apprentissage)	Faire des choix dans les productions pour favoriser la prise d'initiative Utiliser les erreurs comme source d'apprentissage via la correction active
Composante sociale <i>Etre capable d'échanger pour co-agir</i>	Interagir sur les représentations et attitudes	Echanger dans les forums pour comparer
	Développer des compétences pour communiquer en français	Ecrire une production écrite / Interagir en fonction d'objectifs variés. Comprendre la structure d'un message et des différentes publications.
	Agir au sein d'une communauté	Publier en ligne pour soi et pour les autres Aider ses pairs en présentiel
Composante méthodologique <i>Etre capable d'utiliser des méthodes pour apprendre</i>	Planifier, gérer le temps et le matériel	Comprendre une consigne et ce qu'elle implique
	Créer des liens et se représenter les actions demandées	Verbaliser les actions avant et pendant la tâche en présentiel.
	Réorganiser les contenus et formuler des hypothèses	Prendre conscience des objectifs d'apprentissages des leçons via les comptes rendus.
	Vérifier l'efficacité et réguler si besoin	Utiliser les <i>feedbacks</i> et les aides disponibles pour corriger et améliorer son texte Prendre en compte les critères d'autoévaluation avant et pendant la tâche.
	Identifier et utiliser des stratégies d'apprentissage	Publier des ressources pour l'apprentissage : activité de reformulation, organisation et élaboration
	Evaluer les stratégies d'apprentissage Adapter des stratégies d'apprentissage à un objectif	Echanger dans les forums pour comparer
Composante technique <i>Etre capable d'utiliser le numérique pour mieux apprendre</i>	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser l'ordinateur, Internet et une plateforme en ligne
	Rechercher et évaluer des informations sur Internet	Faire des recherches sur un site donné, dans des fichiers-ressources, sur un moteur de recherche. (Apprentissage et Orientation)
	Organiser et publier les informations	Restituer des données sous forme de texte et/ou d'image.

5.2. Les objectifs pédagogiques des tâches

Les différentes publications réalisées par les élèves ont été proposées en fonction des objectifs pédagogiques précédemment explicités. Il s'agit donc de présenter ces différentes tâches en lien avec les composantes de l'autonomie.

5.2.1. Rédiger des comptes rendus

L'objectif premier des comptes rendu comme tâche de production écrite est de développer des stratégies d'apprentissage d'ordre général. En tant que ressources pour les élèves qui n'ont pu assister au cours, ils leur permettent de disposer des informations nécessaires pour suivre les leçons suivantes.

Composantes	Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Composante sociale	Développer des compétences pour communiquer en français	Ecrire pour raconter au passé, expliquer
	Agir au sein d'une communauté	Donner des informations sur les événements et les contenus du cours de FLE/S pour les absents. Conserver une trace écrite pour toute la classe : mémoire collective.
Composante méthodologique	Créer des liens et se représenter les actions demandées	Permettre de prendre conscience a posteriori des objectifs d'apprentissages des activités effectuées pendant les cours de FLE/S par « une verbalisation de leur finalité » (« posture de tissage de l'enseignant »), Bucheron, 2012 : 86. ²⁴
	Réorganiser les contenus et formuler des hypothèses	
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Ecrire sur un document en ligne. Publier en ligne sur un mur (support de publication à redéfinir)
	Organiser et publier les informations	Utiliser ses notes et ses souvenirs, les organiser pour publier un compte rendu compréhensible pour les autres

²⁴ Cette action appelée « tissage » (Bucheron, 2012 : 86) doit se faire, d'après l'auteur, par les enseignants en début, milieu et fin d'activité, soit en explicitant les objectifs, soit en demandant aux apprenants de faire des hypothèses sur les objectifs. En suivant cette deuxième proposition, la réalisation de comptes rendus par les élèves et de façon régulière permet aux élèves de développer des stratégies d'apprentissage d'ordre général comme de mieux anticiper et planifier leurs apprentissages.

Voici un exemple de compte rendu publié sur l'espace en ligne :

<p>jeudi 5 mars 2015</p> <p>Ce matin, nous avons fait l'expression du temps et aussi nous avons fait un petit résumé des graphiques. "De quoi parlent les français en vacances" ensuite nous avons aussi parlé de la retraite et le chômage. Nous avons discuté des gens qui travaillent et payent pour les personnes âgées, pour les gens qui travaillent pas et aussi pour les personnes qui peuvent pas acheter les médicaments.</p> <p>Pour le 6/03/2015 (demain) rendre à Mr. husser la fiche "un endroit pour vivre".</p>
--

Figure 1 : Exemple de compte rendu

5.2.2. Expliquer un phénomène grammatical et partager des exercices en ligne

L'objectif principal de cette tâche réside dans sa réalisation. Elle permet aux apprenants de développer une compétence dans la dimension technique de l'autonomie de l'apprentissage à travers la recherche d'un phénomène grammaticale en ligne. Ces contenus viennent également compléter la culture langagière développée pendant les cours de FLE/S pour un meilleur apprentissage.

Composantes	Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Composante affective	Identifier ses envies et ses besoins (dans une optique d'apprentissage)	Choisir un phénomène grammatical
Composante sociale	Développer des compétences pour communiquer en français	Comprendre un phénomène grammatical Ecrire pour expliquer et donner des exemples Utiliser le métalangage propre à la grammaire
	Agir au sein d'une communauté	Partager des exemples d'une leçon comprise, des liens vers des exercices choisis pour les autres
Composante méthodologique	Identifier et utiliser des stratégies d'apprentissage	Prendre conscience des phénomènes de la langue (culture langagière), comparer avec les langues connues
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser le site du point du FLE pour chercher et trouver des contenus Publier sur un mur en ligne (Padlet), insérer un lien, une image ou une vidéo.
	Rechercher et évaluer des informations sur Internet	Lire des leçons de grammaire sur un site web et identifier les informations nécessaires à la production
	Organiser et publier les informations	Rassembler dans un document des informations recherchées et/ou créées pour les publier

Dans l'exemple ci-dessous d'une publication issue de cette tâche, l'élève donne des exemples et ajoute des liens vers des exercices en ligne pour pratiquer.

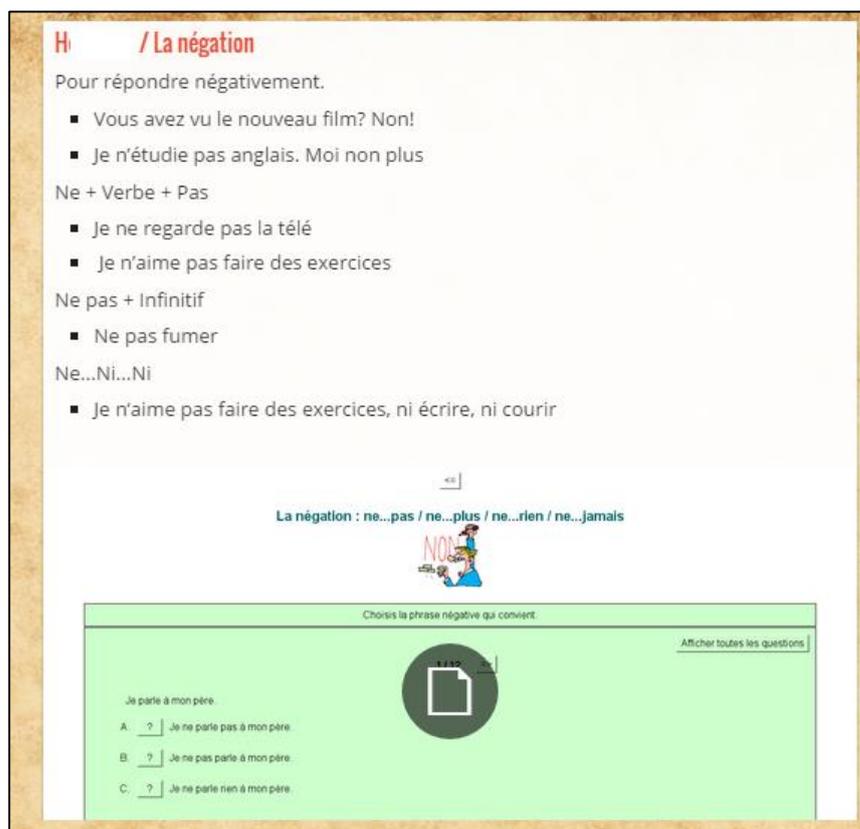


Figure 2 : Exemple de publication sur un phénomène grammatical

5.2.3. Créer des cartes mentales et cartes-mémoire²⁵ pour apprendre le lexique

Dans cette tâche, qui vise le développement de l'apprentissage du lexique, la composante méthodologique est prioritairement visée au niveau des stratégies d'apprentissage d'ordre spécifique. Les ressources qui résultent de la réalisation de cette tâche sont des cartes mentales ou des cartes-mémoire.

Composantes	Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Composante affective	Identifier ses envies et ses besoins (dans une optique d'apprentissage)	Choisir un thème lexical
Composante sociale	Développer des compétences pour communiquer en français	Donner des définitions (cartes-mémoire) Formuler des questions (cartes-mémoire) Utiliser le métalangage lié au lexique
	Agir au sein d'une	Produire des ressources utilisables par les autres

²⁵ Les cartes-mémoire (ou *flashcards*) sont des cartes qui affichent au recto la définition d'un terme et au verso le terme à retrouver.

	communauté : produire	ou à compléter par les autres
Composante méthodologique	Créer des liens et se représenter les actions demandées	Organiser des idées sur une carte mentale, créer des liens entre les mots, comprendre ces liens.
	Réorganiser les contenus et formuler des hypothèses	
	Identifier et utiliser des stratégies d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage spécifiques : rappel (cartes mémoire), reformulation (cartes mémoire), organisation (cartes mentales). Utilisation de canaux différents pour apprendre
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser un dictionnaire et les documents en ligne Utiliser un site internet dédié à l'apprentissage Utiliser un site internet de modélisation de cartes mentales Faire des recherches d'images
	Organiser et publier les informations	A partir de plusieurs définitions, reformuler sa propre définition et la publier (cartes-mémoire)

Dans l'exemple qui suit, la carte mentale a été commencée par un binôme et complétée par d'autres élèves par la suite. : Les élèves peuvent ajouter des catégories ou des termes dans les catégories existantes et corriger les erreurs des autres : les droits de modification sont libres.

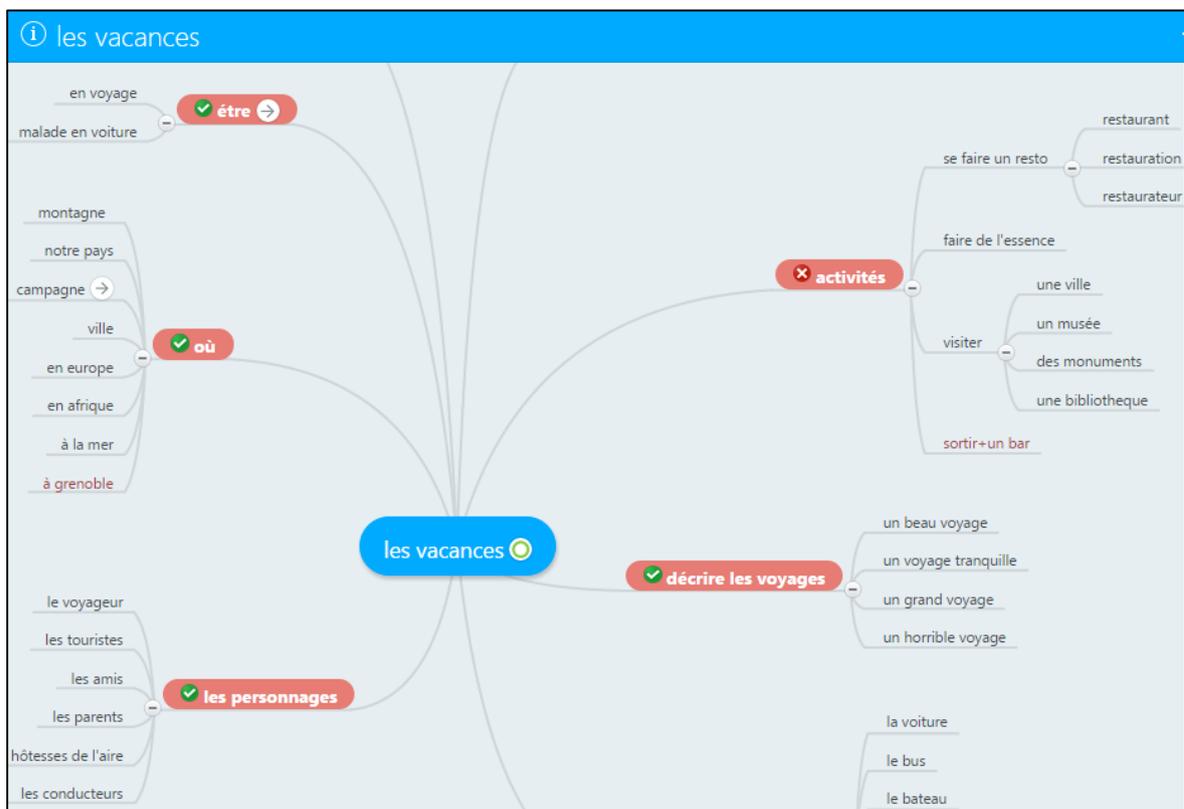


Figure 3 : Exemple de carte mentale sur le thème des vacances

Voici, ci-dessous un exemple de cartes-mémoire réalisée par un élève sur le thème des émotions : à gauche, le recto est constitué d'une image et de la nature du terme à retrouver et à droite, le verso consiste en la réponse à laquelle il a ajouté une image (bien que ce ne soit pas demandée dans les consignes).

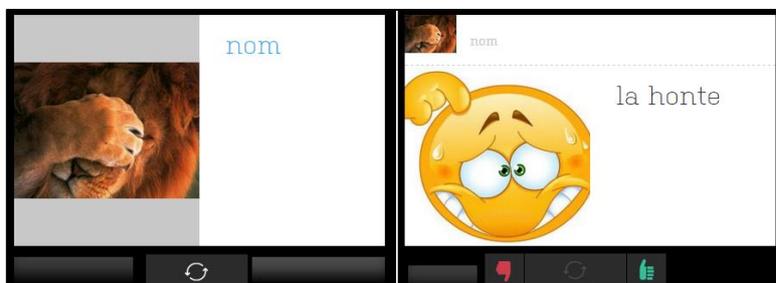


Figure 4 : Exemple de carte-mémoire comprenant une image et la nature du mot

Pour des termes plus concrets, les élèves sont encouragés à élaborer des définitions, comme dans l'exemple ci-dessous sur le thème de la prévention contre le sida :

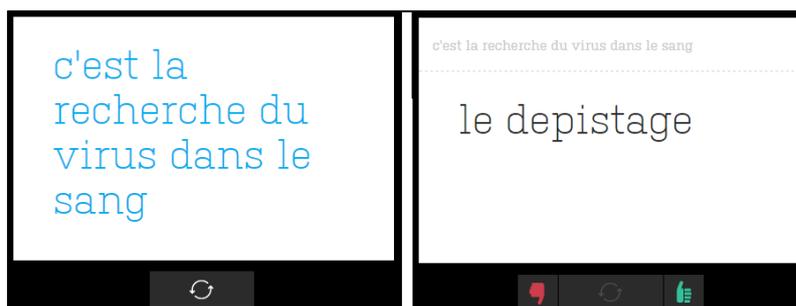


Figure 5 : Exemple de carte-mémoire avec élaboration d'une définition

5.2.4. Créer des exercices en ligne (QCM et textes à trous)

La tâche qui consiste à créer un exercice pour les autres a pour fonction première de développer l'autonomie au niveau de sa composante méthodologique en ce qui concerne la compréhension de la consigne. Il s'agit plus précisément des stratégies générales d'apprentissage : la planification et la compréhension²⁶. Dans la logique d'« être producteur pour être meilleur récepteur » (Zakhartchouk, 2004 : 76), passer du côté de la rédaction permet de prendre le recul nécessaire à une prise de conscience de l'importance notamment de la consigne

²⁶« [...] la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. » (Raynal & Rieunier, 2012 :

Composantes	Objectifs généraux (dégagées des définitions)	Objectifs pédagogiques (actions des élèves)
Composante affective	Identifier ses envies et ses besoins (dans une optique d'apprentissage)	Choisir un phénomène grammatical
Composante sociale	Développer des compétences pour communiquer en français	Formuler des questions, Utiliser le métalangage Ecrire une consigne : expliquer, donner un ordre ou un conseil.
	Agir au sein d'une communauté : produire	Publier un exercice en ligne comme entraînement pour les autres.
Composante méthodologique	Planifier, gérer le temps et le matériel	Comprendre ce qu'implique la consigne : anticipation, planification des actions
	Créer des liens et se représenter les actions demandées	Comprendre l'élaboration d'une consigne en écrivant une consigne
	Identifier et utiliser des stratégies d'apprentissage	Utiliser des méthodes d'apprentissage spécifiques : reformulation et élaboration
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser un dictionnaire Faire une recherche sur le point du FLE Utiliser des applications dédiées à l'apprentissage : « LearningApps »
	Faires des choix en fonction d'un objectif personnel	Choisir un phénomène grammatical en fonction de ses objectifs d'apprentissage.

Dans l'exemple ci-dessous, l'exercice est un simple exercice de conjugaison, conçu par un élève qui souhaitait travailler sur le futur proche : sa consigne est donc assez courte. Les réponses sont rédigées par l'élève et sont disponibles en cliquant sur le bouton « Vérifier la réponse ! ».

1 Mon ami habite au bord de la mer, je les vacances prochaines chez lui. (passer)

2 Est-ce que avant d'aller vous promener, vous (prendre) quelques choses à manger, et vous (partir) dans quelle ville?

3 Je veux que tu fasses ton travail avant (oublier) et tu sais que c'est le plus important.

4 Sil vous plaît est-ce que on Bien sûr.
Et nous (faire) quoi
Le Foot ball

5 .Est-ce que la semaine prochaine ils (finir) leur travail peut-être?

6 Le mois prochain ils (partir) au safari, donc ils (rentrer) très content.

Tâche

Vous devez conjuguer les verbes au futur proche

OK

Vérifier la réponse !

Figure 6 : Exemple d'un exercice autocorrectif publié par un élève sur la conjugaison du futur proche

5.2.5. Rédiger des conseils et méthodes personnelles

La tâche qui consiste à publier des messages sur les forums concerne le partage d'une part de conseils en lien avec la préparation au DELF et d'autre part de méthodes personnelles de travail utilisées chez soi pour réviser, apprendre ou pratiquer.

Composantes	Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Composante affective	Se connaître : avoir conscience de ses représentations	Echanger dans un forum pour parler de ses méthodes personnelles afin de prendre conscience de ses représentations.
Composante sociale	Interagir sur les représentations et attitudes	Echanger dans les forums pour comparer
	Développer des compétences pour communiquer en français	Ecrire un message dans un forum, lire les messages précédents, prendre en compte ses destinataires.
	Agir au sein d'une communauté : produire	Partager des méthodes au sein d'une communauté, donner des conseils ou son opinion sur une méthode.
Composante méthodologique	Evaluer les stratégies d'apprentissage	Echanger dans les forums pour comparer des méthodes, des stratégies pour apprendre et réviser.
	Adapter des stratégies d'apprentissage à un objectif	
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser les forums pour échanger

Dans l'exemple ci-dessous, un élève partage des conseils pour se préparer au DELF en réponse à un autre élève.

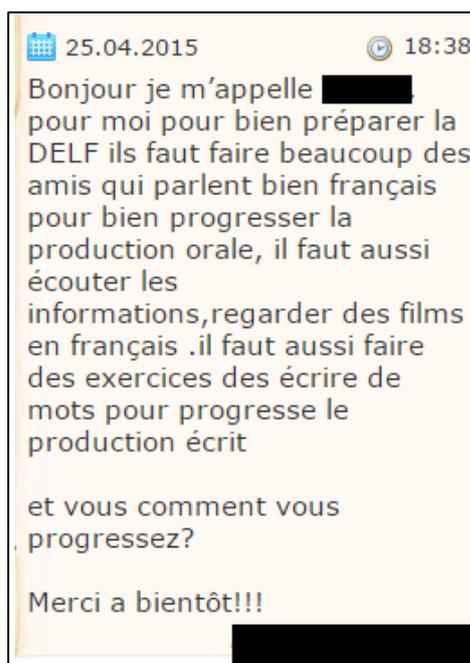


Figure 7 : Exemple de conseils partagés par un élève

5.2.6. Faire une recherche en ligne pour l'orientation

Cette tâche axée sur l'orientation consiste en un travail de recherche à faire pendant une période de vacances, suivi de la publication d'un résumé de cette recherche. Pour réaliser cette tâche en situation d'autonomie les élèves avaient accès à une consigne, un document à remplir et à des sites et documents sélectionnés pour mener à bien les recherches. Un forum a été ouvert pour que les élèves puissent recevoir de l'aide par rapport à ce travail de ma part en tant que tutrice, de celle de l'enseignant ou des autres élèves.

Composantes	Objectifs généraux	Objectifs pédagogiques
Composante sociale	Développer des compétences pour communiquer en français	Utiliser le lexique sur l'orientation et les métiers Ecrire pour résumer les informations
	Agir au sein d'une communauté : produire	Publier en ligne un résumé pour échanger des informations avec les autres. Aider ses pairs en ligne.
Composante technique	Manipuler les fonctions des outils informatiques et Internet	Utiliser Internet pour faire une recherche.
	Rechercher et évaluer des informations sur Internet	Faire des recherches sur un site donné Sélectionner les informations pertinentes pour compléter un tableau
	Organiser et publier les informations	Résumer les informations rassemblées.

L'exemple ci-dessous est un exemple de publication finale de ce travail de recherche sur l'orientation.

H [REDACTED] / Système Électronique Numérique

mon métier c'est pour réparer les ordinateurs, et le système informatique de chacun avec plus vitesse et efficacité possible pour satisfaire la clientèle.

il faut étudier plus pour obtenir le bac, et pratiquer les méthodes de travail de la interprise.

la qualités qu'il faut sont la responsabilité, la précision et la organisation.

le vocabulaire important a connaitre est configuration, efficacité et rigoureux.

je choisi cette métier parce que j'aime travailler dans un ordinateur. Et parce que c'est une profession du futur.

Figure 8 : Exemple de publication résumant le travail de recherche sur l'orientation

5.3. Les compétences en français ciblées par les tâches

Les tâches, on le voit dans la composante sociale du développement de l'autonomie dans les apprentissages, participent au développement des compétences dans la langue française. Les élèves sont des élèves-apprenants de français et ont en partie pour objectif de valider le DELF A2 ou B1 à la fin de l'année. Il me semble important d'ancrer ces compétences visées dans une double perspective propre au public allophone en France : les compétences du Socle Commun (2005) et le CECR (2001). Je présente donc ici les tableaux²⁷ établis pendant le stage puis modifiés pour mieux expliciter les objectifs en français visés par ce projet.

5.3.1. Production écrite		
Paliers, compétences et items du socle commun	Descripteurs du CECRL	PROJET
<p>Compétence 1</p> <p>(1) Produire de manière autonome quelques phrases</p> <p>(1) Ecrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes</p> <p>(2) Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu)</p> <p>(3) Rédiger un texte bref, cohérent et ponctué, en réponse à une question ou à partir de consignes données : [...] structurer son texte</p>	<p>Production écrite générale (page 51)</p> <p>A1 : Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.</p> <p>A2 : Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que »</p> <p>B1 : Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.</p>	<p>Rédiger un compte rendu</p> <p>Ecrire un texte de 5 à 10 lignes pour raconter/informer sur les contenus et événements d'un cours (Date et ordre chronologique).</p> <p>Utiliser des connecteurs logiques pour relier les événements.</p> <p>Expliquer un phénomène grammatical et partager des exercices en ligne</p> <p>Décrire ce qu'on a compris d'une règle de grammaire.</p> <p>Créer des exercices en ligne</p> <p>Ecrire une consigne : expliquer, donner un ordre ou un conseil.</p>

²⁷ Ces tableaux s'inspirent du document d'aide à l'évaluation des EANA (2012) qu'a proposé le Groupe de travail national « Français Langue de Scolarisation » du MEN.

5.3.2. Compréhension écrite

Compétence, (palier) et items du socle commun	Descripteurs du CECRL	PROJET
<p>Compétence 1 (2) Repérer dans un texte des informations explicites (2) Effectuer seul, des recherches dans des ouvrages documentaires</p> <p>Compétence 4 (2) Lire un document numérique : consulter un document à l'écran, trouver des informations (2) Chercher des informations par voie électronique : chercher et sélectionner l'information demandée</p>	<p>Lire pour s'orienter (page 58) A1 : Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne. A2 : Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée. B1 : Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens. Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée. peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.</p>	<p>Expliquer un phénomène grammatical et partager des exercices en ligne Lire des explications d'un phénomène grammatical pour le comprendre et sélectionner les informations pertinentes pour expliquer</p> <p>Faire une recherche en ligne pour l'orientation Lire un catalogue sur les métiers et les formations, lire pour compléter une fiche d'information.</p>

5.3.3. Interaction écrite

Paliers, compétences et items du socle commun	Descripteurs du CECRL	PROJET
<p>Compétence 2 (1) Ecrire un message électronique simple</p> <p>Compétence 4 (2) Echanger avec les technologies de l'information et de la communication : écrire, envoyer, publier</p>	<p>Interaction écrite générale (page 68) A1 : Peut demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels détaillés. A2 : Peut écrire de brèves notes simples en rapport avec des besoins immédiats. B1 : Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément.</p>	<p>Rédiger des conseils et méthodes personnelles Parler de soi, de ses habitudes de travail Donner des informations sur un travail à faire (besoins immédiats) Poser des questions aux autres élèves sur leurs habitudes de travail lire les messages précédents, prendre en compte ses destinataires.</p>

5.3.4. Connaissances sur la langue

Paliers, compétences et items du socle commun	Descripteurs du CECRL	PROJET
<p>Compétence 1</p> <p>(1) Identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (sujet) :</p> <p>(2) Distinguer les mots selon leur nature</p> <p>(2) Identifier les fonctions des mots dans la phrase</p> <p>(1) Repérer le verbe d'une phrase et son sujet : connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet.</p>	<p>5.2.1.2 Compétence grammaticale (p.89)</p> <p>C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser.</p>	<p>Expliquer un phénomène grammatical et partager des exercices en ligne</p> <p>Décrire un phénomène grammatical ou expliciter des exemples en utilisant le métalangage</p> <p>Distinguer base et terminaison pour expliquer.</p> <p>Créer des cartes mentales et cartes-mémoire pour apprendre le lexique</p> <p>Utiliser le métalangage du lexique : nature, fonction</p>
<p>(1) Distinguer le présent, du futur et du passé</p> <p>(1) Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif</p> <p>(2) Conjuguer les verbes, utiliser les verbes, utiliser les temps à bon escient</p>		<p>Publier une mini leçon de grammaire</p> <p>Conjuguer des verbes pour donner des exemples.</p> <p>Rédiger un compte rendu</p> <p>Ecrire au passé composé</p>
<p>Compétence 1</p> <p>(1) Donner des synonymes</p> <p>(1) Trouver un mot de sens opposé</p> <p>(1) Regrouper des mots par familles</p> <p>(2) Maîtriser quelques relations de sens entre les mots : Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini.</p> <p>(2) Maîtriser quelques relations concernant la forme et le sens des mots</p>	<p>5.2.1.3. Compétence sémantique (p.91)</p> <p>La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots, par exemple : la relation du mot et du contexte (référence, connotation, marqueur de notions spécifiques d'ordre général) et les relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, hyponymes, équivalence en traduction.</p>	<p>Créer des cartes mentales et cartes-mémoire pour apprendre le lexique</p> <p>Donner des définitions : utiliser l'hyponymie, l'hyponymie / préciser le contexte / donner des synonymes, antonymes/traduire.</p> <p>Classer des mots selon des catégories sémantiques larges et ajouter des mots plus précis. (Cartes mentales)</p> <p>Mettre en relation les mots entre eux (Cartes mentales)</p> <p>Comprendre la relation entre des mots qui appartiennent à une même famille</p>

Chapitre 6. Déroulement du projet

Le projet a consisté en l'élaboration d'un espace en ligne sur la plateforme Claroline Connect et en l'expérimentation de cet espace en ligne animé par des séances de tutorat en présentiel.

6.1. L'étude de l'existant : Le numérique au lycée Vaucanson

Lors de la phase d'étude préalable à l'expérimentation, les questions de l'accès au matériel nécessaire et de l'accueil de projets numériques au sein du lycée ont été étudiées.

6.1.1. Le matériel disponible

Le lycée Vaucanson accorde une place privilégiée au numérique. L'utilisation des technologies pour l'apprentissage y est vivement encouragée et des salles informatiques sont disponibles dans l'établissement. Cependant, la salle de classe de l'UPE2A ne dispose pas pour l'instant de technologies à même d'être utilisée directement par les élèves. L'accès à la salle informatique réservée aux professeurs de langue fonctionne par inscription systématique, chaque semaine. Il n'y a pour l'instant²⁸ pas d'autres options pour donner aux élèves un accès à des ordinateurs et Internet hormis le Centre de Documentation et d'Information de leur propre initiative. Internet est câblé, ce qui veut dire que les élèves ne peuvent pas connecter leur téléphone à partir d'un réseau de l'école. Un identifiant et un mot de passe sont nécessaires pour accéder au réseau internet de l'école, ils sont attribués aux élèves à leur inscription au lycée. Les élèves de l'UPE2A les ont donc tous reçus.

6.1.2. Le blog de la classe

L'enseignant utilise un « blog de classe » hébergé sur le site du web pédagogique. Nommé « Les mots clés », il est décrit par l'enseignant comme « l'espace de travail des élèves de l'UPEA ». L'auteur du blog est exclusivement l'enseignant mais les élèves sont invités à laisser des commentaires notamment pour donner le lien d'un travail réalisé en ligne ou faire une courte production écrite. Les entrées de blog de l'enseignant peuvent être divisées selon trois situations :

²⁸ Cela devrait changer l'année 2015-2016 puisqu'une borne Wi-Fi devrait être installée près de la classe où ont lieu les cours de FLE/S et des tablettes seront accessibles pour toutes les classes utilisant la plateforme « Vox Connect ».

- Les élèves font des activités en salle informatique. Ces entrées sont les plus nombreuses. Elles contiennent une consigne et des liens vers des supports qui permettent de réaliser l'activité. Ces entrées de blog sont utilisées en salle informatique pour guider les élèves dans les activités. Les thèmes des activités sont variés : préparation au DELF, Histoire, Histoire des arts, Orientation, Littérature...

- Les élèves ont des activités à faire à la maison pendant les vacances. Ces entrées, comme les précédentes sont des consignes à suivre avec les supports qui permettent de réaliser l'activité, cependant elles ne sont pas utilisées par l'enseignant en salle informatique.

- L'enseignant réexplique une leçon. Une seule entrée existe dans cette catégorie : une leçon sur le présent de l'indicatif accompagné d'exercices autocorrectifs en ligne.

Le blog est majoritairement utilisé comme « un moyen de communication univoque vers [les] élèves »²⁹. Une utilisation qui paraît évidente à l'enseignant pour qui les TIC est un moyen d'approche permettant un gain de temps. La seule réserve de l'enseignant se situe d'ailleurs au niveau du temps dépensé à s'approprier un support technologique. Cet aspect chronophage des TIC est très clairement exprimé par l'enseignant dans l'entretien³⁰.

6.1.3. La plateforme d'apprentissage du lycée : Claroline Connect

La plateforme Claroline Connect utilisée pour mon projet a été proposée par le lycée qui l'utilise déjà pour la première année de BTS technico-commercial. Claroline Connect³¹ est une plateforme d'apprentissage en ligne gratuite. Elle dispose d'outils collaboratifs (wikis, blogs) et d'outils de communication asynchrones (forums et messagerie) et est ainsi utilisée pour des MOOC, des cours à distance ou hybrides ou simplement pour appuyer des cours en présentiel. Ses créateurs affichent parmi leurs objectifs, « l'implication des étudiants qui deviennent eux-mêmes acteurs et créateurs de ressources au même titre que les enseignants »³². Cette perspective rejoint bien les préoccupations de mon stage. La plateforme est en open source c'est-à-dire qu'elle est téléchargeable gratuitement et elle est personnalisable.

²⁹ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant (ligne 16)

³⁰ *Ibid.* (20-23)

³¹ Les informations qui suivent sont tirées du site officiel de la plateforme <http://www.claroline.net/>

³² Voir annexe 9 : présentation de Claroline Connect sur l'espace de l'Université Lyon 1 à <http://claco.univ-lyon1.fr/>

Après l'inscription à la plateforme du lycée les élèves ont tous eu accès à un bureau personnalisable, un espace d'activité personnel et à l'espace d'activités de l'UPE2A. L'espace d'activités se compose de pages (ou « onglets ») regroupées dans la page « Accueil », page principale de l'espace et d'un répertoire de ressources dans laquelle l'on peut télécharger ou créer des ressources variées. Cette plateforme est attrayante, ergonomique et facile à prendre en main. Pour l'objectif ciblé par mon projet, et en prenant en compte les compétences variées des élèves, l'utilisation de cette plateforme a semblé être adaptée. Elle peut permettre aux publications des élèves d'apparaître simplement et rapidement sur l'espace d'activités via l'utilisation d'un outil de publication en ligne intégré directement sur l'espace et être modifiés par tout utilisateur. En plus, elle permet aux élèves de se créer un profil, d'accéder à des outils de communication asynchrones et d'identifier les autres élèves et leurs activités. Elle peut permettre aux plus avancés de profiter, en plus de l'espace en ligne commun, d'un espace d'activités individuel et personnalisable pour organiser leurs apprentissages.

6.2. La description de l'espace en ligne conçu

L'espace en ligne a été conçu pour permettre aux élèves de publier des ressources de façon simple et guidée.

6.2.1. L'apparence et la navigation

Pendant la phase de conception, j'ai fait le choix de ne pas investir les espaces personnels et les répertoires de ressources afin de limiter la complexité de la plateforme pour les élèves avec un faible niveau en informatique. L'utilisation de la plateforme pour les élèves est alors limitée à un seul et même espace : « UPE2A Vaucanson (upe2avox) ». La complexité d'une telle plateforme se situe dans la distance entre les pages web (Vitali Rosati, 2012). En effet, si l'élève sélectionne depuis l'espace d'activités une ressource qui a été créée dans la zone « Ressource » de la plateforme, il sera automatiquement dirigé vers cette zone et le lien avec la page d'accueil de l'espace d'activités ne sera plus clairement visible. J'ai exploité l'espace d'activités avec ses pages (ou « onglets ») en lui conférant une apparence de site web classique toujours avec l'intention de réduire la distance d'une page à l'autre. L'espace d'activités se divise ainsi en pages qui recouvrent chacune un type de publication L'intérêt de cette apparence est que le titre de chaque page est toujours visible et que les élèves ne quittent jamais l'espace d'activités, cela réduit le risque d'égarement.

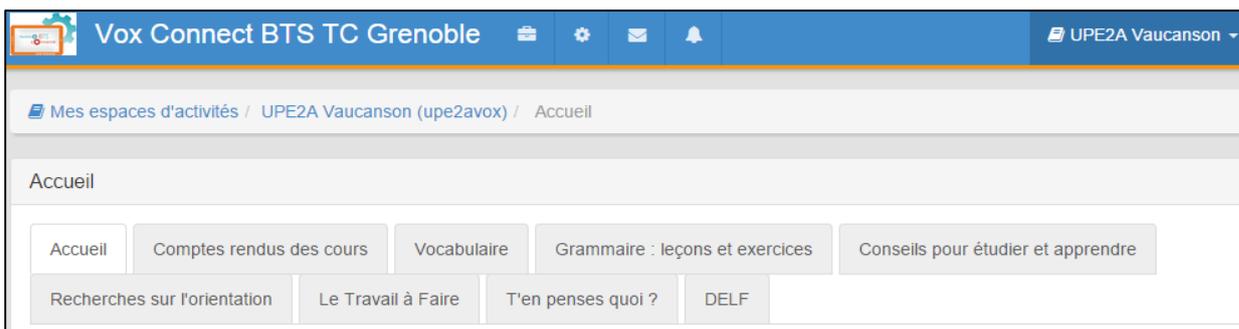


Figure 9 : Apparence générale de l'espace en ligne de l'UPE2A

La page d'Accueil de l'espace d'activités regroupe l'emploi du temps de la semaine pour les séances de tutorat. Les élèves y retrouvent aussi leur fiche d'évaluation pour le projet. Cette évaluation³³ est constituée de deux parties : une évaluation des publications réalisées par les élèves et une évaluation des compétences en TIC et en autonomie méthodologique ciblées par le projet. Les autres pages sont consacrées aux différentes publications: « Comptes rendus des cours », « Vocabulaire », « Grammaire : leçons et exercices », « Conseils pour étudier et apprendre », « Recherches sur l'orientation », « Le Travail à faire ». Une autre page s'est ouverte plus tard - « T'en penses quoi ? » - pour répondre à un besoin d'espace d'expression libre, sans objectif d'autonomisation. Cette page permet la publication de critiques sur des sujets libres ou des contenus multimédias sur lesquels peuvent s'exprimer les élèves. Enfin, une page dédiée au DELF s'est ouverte également et comporte des liens vers des activités en ligne et des examens blancs que j'ai sélectionnés puis que certains élèves ont complétés. Sur chaque page apparaît dans l'ordre³⁴ : les publications des élèves, les objectifs de la tâche et de la ressource à publier, les consignes pour la réalisation de la tâche sous forme de présentation en ligne et sous forme de traitement de texte, directement modifiable.

6.2.2. Les outils de publications

Pour permettre aux élèves de publier eux-mêmes des ressources en ligne sur cet espace d'activités sans utiliser le répertoire de ressources, j'ai utilisé des outils de publications en ligne gratuits. Ces outils ne nécessitent pas d'inscription de la part des élèves mais de la part de l'enseignant qui souhaite les utiliser. Aussi, certains outils passent par une identification, les élèves doivent donc posséder l'identifiant et le mot de passe de connexion.

³³ Voir annexe 7 : fiche d'évaluation des publications et des compétences des élèves

³⁴ Voir annexe 10 : apparence de l'espace en ligne : page des comptes rendus

- Padlet pour publier des fichiers, textes et liens

Padlet est un outil collaboratif qui permet de partager des documents sur des murs virtuels. Il se présente comme un tableau blanc, sur lequel tout utilisateur peut ajouter (sans s'identifier préalablement) un document, du texte ou bien un lien hypertexte. Les publications sont nominatives et titrées. Cet outil est intégrable directement sur la plateforme, les élèves ne quittent donc pas la page web de la plateforme.

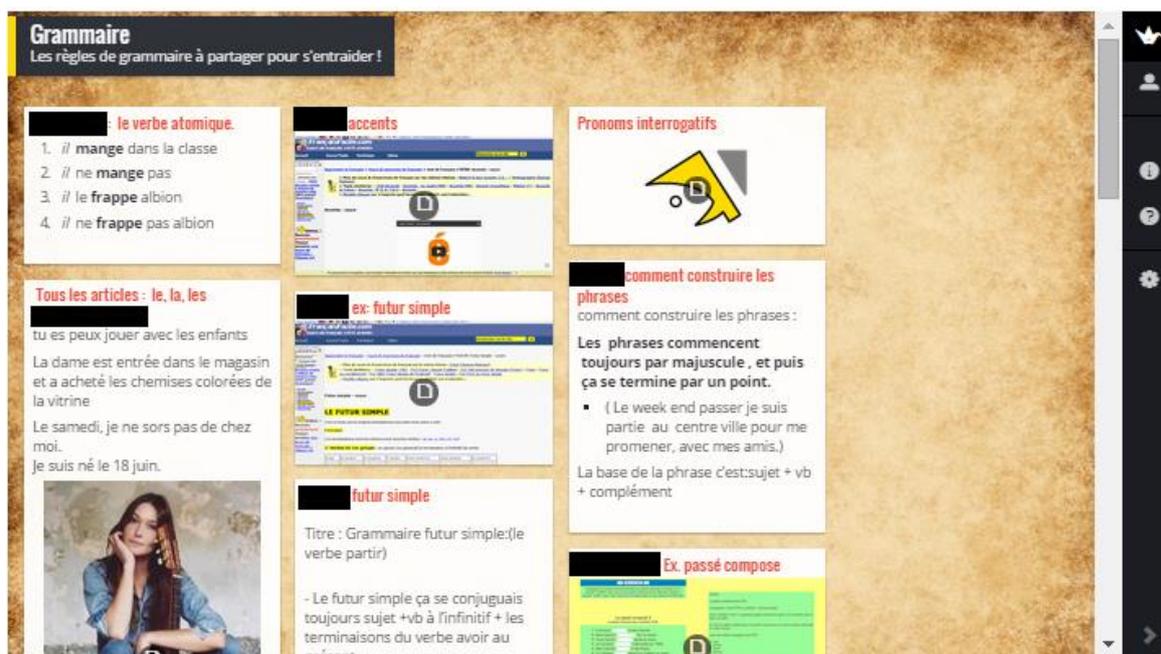


Figure 10 : Exemple du *Padlet* utilisé pour les publications sur les phénomènes grammaticaux

- Mindmeister pour créer des cartes mentales

Mindmeister est une application en ligne qui permet à tout utilisateur qui en a l'accès de créer, compléter ou modifier une carte mentale³⁵ directement en ligne (sans s'identifier préalablement). De même que *Padlet*, cet outil est directement intégrable sur la plateforme.

- StudyBlue pour réaliser des cartes - mémoire

StudyBlue est une plateforme d'apprentissage en ligne dont l'interface est exclusivement en anglais. Ce site propose à ces utilisateurs (l'identification est nécessaire) de créer des cartes-mémoire virtuelles qui peuvent être affichées sous forme de listes ou de

³⁵ Voir Figure 3 Exemple de carte mentale sur le thème des vacances

quizz. Pour chaque carte³⁶ il est possible d'ajouter du texte, des images et un fichier audio. Ces cartes créées sont utilisables par tous les utilisateurs du site StudyBlue si elles sont rendues publiques. Ces ressources ne sont pas directement utilisables sur l'espace d'activités de la plateforme, la connexion au site ou à l'application est nécessaire.

- Learning Apps pour réaliser des exercices

LearningApps est une application en ligne proposant des « petits modules interactifs » créés, modifiés ou simplement utilisés dans une optique d'enseignement-apprentissage. Pour les créateurs du site, « [l]'objectif est de rassembler des modules réutilisables et de les mettre à la disposition de tous. ». Ces modules sont appelés « Applis » et sont surtout des exercices autocorrectifs qui prennent différentes formes : « QCM », « Texte à trous », « Quiz », « Classement », etc. Le site propose également des outils collaboratifs et interactifs³⁷ : « calendrier », « cahier de notes », « chat », etc. Pour mon projet, les élèves devaient créer sur ce site des exercices autocorrectifs³⁸ et rédiger une consigne. Cet outil est directement intégrable sur la plateforme pour l'utilisation des applis créées, mais les élèves doivent se connecter au site pour pouvoir créer un exercice.

6.3. L'organisation du projet

Le projet s'est organisé sur 13 semaines. Chaque séance de tutorat est articulée autour d'un objectif de publication. Les choix pédagogiques propres à l'organisation d'une séance type sont détaillés en fonction de la typologie préalablement établie.

6.3.1. La progression générale

La progression du projet³⁹ se construit autour des publications et de leur présentation aux élèves. Les trois premières séances étaient centrées sur les découvertes des objectifs du projet et de l'espace en ligne sur la plateforme. La progression concernant la suite des séances est articulée autour de la découverte d'une nouvelle tâche ou d'une phase d'évaluation. Les premières tâches (écrire un compte rendu, partager une mini leçon de grammaire, définir et illustrer les mots nouveaux) s'enrichissent des nouvelles et ne disparaissent pas (sauf les définitions qui sont remplacées par les cartes-mémoire). Chaque

³⁶ Voir Figure 4 : Exemple de carte-mémoire réalisée par un élève

³⁷ Les outils collaboratifs ont été utilisés en cours de projet pour la publication dans un cahier de texte des devoirs à faire et en remplacement des forums de la plateforme pour l'échange de conseils et de méthodes de travail.

³⁸ Voir Figure 6 : Exemple d'un exercice autocorrectif publié par un élève sur la conjugaison du futur proche

³⁹ Voir annexe 11 : Progression générale détaillée

séance conserve l'objectif de partage de ressources. Ainsi, dans l'ordre, les tâches qui apparaissent au fil des séances sont la création de cartes mentales, la publication de messages dans les forums, l'écriture d'une critique, la création d'un exercice en ligne, la création de cartes-mémoire et le résumé de ses recherches sur l'orientation. A ces tâches s'ajoutent une séance consacrée à la découverte des profils d'apprentissage à travers un test⁴⁰. De plus, la création de codes à flasher⁴¹ par les élèves a été proposée vers la fin du projet pour renforcer un lien avec l'espace classe des élèves. La fin du projet s'organise en plus autour des co-évaluations avec les élèves de leurs compétences TIC et en autonomie avant un retour individuel sur la globalité du projet.

6.3.2. L'organisation des séances

Pour l'expérimentation de ce projet, les élèves de l'UPE2A ont été divisés en groupe de 3 à 4 élèves. Le choix de constituer des groupes restreints réside dans le meilleur suivi et le plus grand accompagnement qu'ils permettent. En outre, les séances de 2 heures⁴² se répétant chaque jour de la semaine, cela a permis de faire des modifications au niveau du déroulement de la séance d'un jour sur l'autre et d'apporter des améliorations à la plateforme assez rapidement. Il était prévu que chaque groupe, à raison d'une séance de deux heures par semaine en présentiel, se réunisse en salle informatique pour publier les ressources en ligne, en lien avec les cours de FLE/S. Ces groupes ont été créés avec l'enseignant dans l'idée de respecter une certaine hétérogénéité pour favoriser une entraide entre les élèves, selon leurs compétences en français et en informatique. Ils sont aussi organisés en fonction de la disponibilité des élèves par rapport à leur inclusion les après-midis et par rapport à leur présence le matin au cours de FLE/S. En effet, il était préférable que les élèves publiant des ressources l'après-midi le fassent en fonction du cours du matin même. Cependant, les emplois du temps des élèves n'ont pas toujours permis cet aménagement désiré.

6.3.3. La réalisation de la tâche par l'élève

L'organisation de l'espace en ligne et du déroulement des séances s'attachent à développer l'autonomie des élèves dans sa composante méthodologique au travers de la

⁴⁰ Voir annexe 12 : test sur les profils d'apprentissage

⁴¹ Les codes à flasher sont des images-codes-barres, à deux dimensions, que l'on scanne à l'aide d'une application sur téléphone ou tablette pour être dirigé directement sur l'adresse web enregistrée dans le code. Cela permet aux élèves de gagner du temps pour se connecter depuis leur téléphone à un espace de publications en particulier.

⁴² Voir annexe 13: déroulement détaillé d'une séance type

méthode envisagée pour réaliser la tâche. Ainsi, l'élaboration des consignes et leur présentation, l'autoévaluation, la prise en compte des erreurs dans l'acte de régulation des élèves, ainsi que la place du choix dans la réalisation des tâches sont des aspects importants à prendre en compte.

- Les consignes

La planification et la compréhension de la tâche à réaliser⁴³ se fait essentiellement à partir de la compréhension de la consigne. Il faut donc apporter une attention particulière à son élaboration pour en faciliter la lecture par les élèves. Pour encourager les élèves à se représenter les actions à faire j'ai ajouté à la consigne d'écriture générale, un exemple de ce qui est attendu, un encadré « avant de commencer »⁴⁴ amenant l'élève à reformuler ce qu'il doit faire et ainsi à verbaliser les actions à faire. Les critères d'autoévaluation, sont affichés pour permettre à l'élève d'identifier les actions importantes à effectuer avant la réalisation de la tâche. Une trame de rédaction plus ou moins guidée permet d'encadrer la rédaction des niveaux les plus faibles en langue.

Pour créer leurs ressources, les élèves découvrent ces éléments de la consigne sous forme de présentation en ligne navigable *Prezi* ou au choix simplement dans un format linéaire. La présentation navigable peut être plus claire pour certains élèves car elle permet de focaliser leur attention en scindant les éléments d'information importants. Elle permet également aux élèves plus visuels d'apprécier l'association des images avec le texte.

- L'autoévaluation

La lecture des critères d'autoévaluation pendant la réalisation de la tâche sert à vérifier la validité des actions réalisées. Ces retours sont encouragés dans la consigne et dans les *feedbacks* mais ne sont pas rythmées ou obligatoires. Dans un second temps, l'autoévaluation en ligne via un questionnaire sert de bilan après publication et est utilisée comme base à l'attribution d'une note et d'une appréciation à la publication des élèves. Ainsi, les élèves prennent la responsabilité de leur évaluation et posent un regard extérieur et critique sur leur travail.

- La place de l'erreur pendant la tâche

⁴³ Méthodes générales pour apprendre telles que définies dans la partie 2

⁴⁴ Voir annexe 14 : exemple de consignes - partager une leçon de grammaire.

L'indication des critères d'autoévaluation, une boîte à outils avec des aides en ligne et une autoévaluation finale permettent de développer l'autonomie au niveau du contrôle et de la régulation de la tâche par l'élève. Cela se fait en partie par la correction « active » envisagée au moyen des TIC. L'écriture se fait soit dans un éditeur de texte collaboratif en ligne soit directement sur le support de publication pour les cartes mentales et les cartes-mémoire. La réalisation progressive des élèves est visible et modifiable en temps réel sur tous ces supports d'édition. Ainsi, les séances de tutorat s'articulent en partie autour des feedbacks à apporter aux élèves pendant la réalisation de leur tâche notamment dans l'indication d'erreurs. L'erreur est utilisée comme source d'apprentissage via une correction active de l'élève qui va se poser des questions sur la nature de l'erreur et sur les modifications à apporter. Cette correction active développe l'activité de régulation et favorise les apprentissages (Perrenoud, 2002). Elle permet également grâce à l'outil informatique de réduire le caractère culpabilisant de l'erreur qui devient « un indicateur car on peut recommencer, prendre son temps, chercher de nouvelles solutions » (Barbot & Camattari, 1999 : 116).

- Le choix

Le développement d'une communauté d'apprentissage repose en partie sur un engagement personnel, volontaire et actif de la part des apprenants et la responsabilité de chacun pour soi et les autres. Offrir aux élèves de faire des choix permet de « susciter des émotions positives qui leur donnent le goût de s'investir » (Hume, 2009 : 58). Mais cela favorise également la prise de responsabilité et donc la constitution de la communauté d'apprentissage ainsi que l'autonomisation des élèves. L'appréciation des choix effectués fait partie des critères d'autoévaluation. La responsabilité du choix des élèves concerne :

- le type de publication : il n'y a pas d'ordre imposé ;
- le thème de leur publication : un phénomène grammatical moins bien compris ou nouveau, un thème lexical en lien avec le cours de FLE/S ou qui les intéresse, etc. ;
- la présentation : ajouter une image, dessiner des symboles, utiliser des couleurs etc.

PARTIE 4

-

Evaluation du projet et suggestions d'améliorations

Chapitre 7. Présentation de l'évaluation

La méthodologie de recherche retenue est celle de la recherche-action que l'on peut décrire ainsi : « une spirale de cycles de recherche de structure identique. Chacun débute par une observation de ce qui se passe sur le terrain. La réflexion qui suit permet de déterminer un plan d'action. Ce plan est mis en œuvre, ses effets analysés, puis altérés si nécessaire et le cycle reprend en séquences similaires. » (Catroux, 2002).

7.1. Les types de données recueillies

Les données recueillies sont variées et reposent toutes sur des traces écrites, à part l'entretien avec l'enseignant, transcrits en annexe 8. Elles ont été recueillies en cours de projet et en fin de projet.

7.1.1. Un questionnaire d'évaluation pour la phase finale d'évaluation

Un questionnaire d'évaluation du projet⁴⁵ a été administré aux apprenants sur la plateforme pendant les dernières séances de tutorat, de façon anonyme. Ce questionnaire permet de conserver une trace écrite des opinions des élèves. Celui-ci a été élaboré à partir d'une réflexion sur les objectifs pédagogiques fixés, les productions réalisées par les apprenants et mon journal de bord. Il comporte 29 questions dont 12 questions ouvertes pour recueillir les remarques et 17 questions à choix multiples. Ce questionnaire a été préalablement testé par un échantillon d'étudiants de niveaux A2-B1 pour pallier les problèmes éventuels de compréhension. J'ai ainsi diminué et simplifié le nombre de réponses possibles, regroupé des items et réduit la longueur du questionnaire.

7.1.2. Un entretien semi-directif avec l'enseignant de l'UPE2A

Cet entretien⁴⁶ a eu lieu après le projet pour évaluer le ressenti de l'enseignant par rapport au projet et pour revenir sur ses attitudes envers les TIC. Les questions prévues initialement sont les suivantes :

1. Utilisation des TIC : Comment est –ce que tu décrirais ton attitude envers les TIC (en général, des exemples) ?

2. Perception du projet : Quel est ton avis général par rapport au projet mis en place ? Est-ce qu'il a répondu à la situation de départ et à l'étude de besoins ?

⁴⁵ Voir annexe 15 : questionnaire d'évaluation du projet par les élèves et résumé des réponses

⁴⁶ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant

3. Utilisation de l'espace en ligne : Comment tu décrirais ton utilisation (ou non utilisation) de la plateforme et de l'espace en ligne de la classe ? Est-ce que tu pourrais l'expliquer ? Comment est-ce que tu penses utiliser un espace similaire ? Sur Claroline Connect ou un autre support ?

7.1.3. Le journal de bord des séances de tutorat

Le journal de bord⁴⁷ a été commencé avant le début du stage, le 14 janvier. Il contient de manière datée des notes d'observation ou des remarques sur les séances de tutorat, sur les observations en UPE2A, sur des échanges avec l'enseignant. Ces notes ont été utilisées pour apporter des modifications pertinentes à l'espace en ligne et aux séances de tutorat. Ce journal de bord permet également de prendre en compte les ressentis personnels et l'impact du projet sur les élèves à travers les commentaires sur leurs comportements et leurs réactions.

7.1.4. Les publications réalisées par les élèves

Les publications⁴⁸ sont utiles pour évaluer l'intérêt des élèves au projet et les objectifs visés par les tâches au niveau de l'autonomie et des compétences en français. Il est intéressant de les évaluer par rapport à leur longueur, leurs contenus linguistiques, les marques d'adresse ou de réflexivité.

7.1.5. Les évaluations des élèves

Les élèves de l'UPE2, à partir du moment où ils ont publié des ressources, ont pu recevoir une note et une appréciation pour ce projet. Les fiches d'évaluation⁴⁹ ont été complétées en co-évaluation avec les élèves à la fin du projet et leur ont été remises. Ces évaluations ont été regroupées⁵⁰ pour pouvoir comparer les évaluations des acquis des élèves.

7.1.6. L'outil « suivi »

Cet outil statistique disponible sur l'espace d'activité en ligne, permet d'observer les visites des élèves sur l'espace de la classe. L'affichage des dates et heures de connexion permet de quantifier les accès en dehors des séances de tutorat. Ces données peuvent servir

⁴⁷ Les extraits courts ont été directement intégrés dans le corps du mémoire. Les extraits plus longs figurent en annexe 16 : notes et observations pendant le projet extraites du journal de bord.

⁴⁸ Voir annexe 17: les publications des élèves pour l'évaluation

⁴⁹ Voir annexe 7 : fiche d'évaluation des publications et des compétences des élèves

⁵⁰ Voir annexe 18 : évaluation des compétences en TIC et en autonomie

à évaluer une évolution, une corrélation entre une action et des visites supplémentaires. Les données ont été rassemblées dans la fiche de présence⁵¹.

7.2. Le référentiel d'évaluation

L'élément à évaluer est le projet, c'est-à-dire les séances de tutorat et l'espace en ligne conçu sur la plateforme d'apprentissage. Le questionnement est formulé ainsi : « En quoi le projet a-t-il répondu aux besoins des élèves et aux objectifs fixés ? ». A partir de la problématique et des hypothèses de travail ainsi que des objectifs pédagogiques, les critères du référentiel peuvent se diviser en trois catégories :

- la consultation des ressources créées par les élèves ;
- le développement des différentes composantes de l'autonomie ;
- l'intérêt des élèves pour le projet.

- La consultation des ressources créées par les élèves :

Le questionnement est formulé ainsi : « Le projet a-t-il permis aux élèves de l'UPE2A d'accéder à des ressources pour apprendre ? ». Cette question peut être traitée grâce aux indicateurs suivants :

- Les connexions des élèves : tableau de données établi à partir de l'outil « suivi » ;
- les comportements observés dans le journal de bord en ce qui concerne les difficultés de connexion.
- Les remarques et les réponses au questionnaire d'évaluation du projet concernant l'utilisation de l'espace en ligne
- Les publications dans le forum « Comment tu étudies chez toi ? »

- Le développement des différentes composantes de l'autonomie

Le questionnement est formulé ainsi : « Est-ce que le projet a permis aux élèves de développer des compétences en autonomie ? ». Pour y répondre, les indicateurs retenus sont :

⁵¹ Voir annexe 19 : fiche de présence et suivi des connexions élèves hors séances

- Comportements observés dans le journal de bord ;
 - Les progrès observés à travers les évaluations des élèves ;
 - La longueur des publications et la présence de marques énonciatives ;
 - Le point de vue de l'enseignant exprimé au cours de l'entretien ;
 - Réponses aux questionnaires d'évaluation du projet.
- L'intérêt des élèves pour le projet

Pour évaluer l'intérêt porté au projet par les élèves, j'ai sélectionné les indicateurs suivants :

- Taux d'assiduité sur la fiche de présence ;
- Les problèmes rencontrés, notés dans le journal de bord ;
- Les connexions des élèves en fonction de l'inclusion ;
- L'opinion de l'enseignant relevée dans l'entretien ;
- Taux de satisfaction dans le questionnaire.

Chapitre 8. Evaluation du projet

L'évaluation du projet est donc menée à partir du référentiel grâce aux données recueillies et rassemblées dans les annexes.

8.1. Les consultations des ressources

La consultation des ressources créées par les élèves pose la question de l'acte de consultation et celle de l'utilisation que les élèves font de ces ressources consultées.

8.1.1. Les difficultés de connexion

L'acte de consultation peut être rendu difficile par une connexion problématique⁵². On trouve trois types de problèmes relevés dans le journal de bord :

- Au niveau pratique : « les identifiants et mots de passe sont égarés, oubliés, les élèves disent les avoir déchirés pour les garder secrets » (Journal de bord, le 03/03/2015).

⁵² Voir annexe 16 : notes et observations pendant le projet extraites du journal de bord

- Au niveau purement informatique : « Difficultés de connexion à la plateforme, messages d'erreur qui s'affichent, il faut sans cesse actualiser la page » (Journal de bord, le 24/03).
- Au niveau psychologique : « les questions concernant l'adresse web de la plateforme sont toujours aussi fréquentes même si l'adresse est notée au tableau. » (Journal de bord, le 07/04). Les élèves ne semblent pas retenir l'adresse « www.btstechnico.com ». En effet, on note qu'elle exprime une réalité lointaine pour les élèves et cela doit avoir un impact sur la capacité à s'en souvenir. Les élèves ont noté l'adresse dans leur agenda pour pouvoir se connecter chez eux dès la première séance.

On peut déduire que la démarche pour se connecter chez soi est assez longue puisqu'elle implique que les élèves aillent chercher l'adresse du site et leur identifiant. De plus, la connexion ne fonctionne pas toujours du premier coup, cela peut créer des frustrations. Les nombres de connexion⁵³ des élèves à l'espace en ligne hors séance est globalement très peu élevé, mais montre que ni l'absence de maîtrise de l'outil numérique ni les compétences faibles en français, ni le degré faible de scolarisation n'ont empêché les élèves d'accéder à ce projet. En effet, même les élèves dont les compétences en informatiques sont les moins élevées (Ah et Al) ont pu se connecter et ce dès le début de l'utilisation de la plateforme.

8.1.2. L'utilisation faite des ressources par les élèves

Il est intéressant de se poser la question de l'utilisation que font les élèves de l'espace en ligne. Au questionnaire d'évaluation du projet⁵⁴, les utilisations des élèves apparaissent sous deux formes : la prise d'information et l'utilisation des ressources pour pratiquer/étudier à la maison. La prise d'information sur les cours manqués, objectif initial présenté aux élèves, semble être ce qui ressort le plus du questionnaire : « je veux récupérer les cours que j'ai raté » (question 2⁵⁵). Les remarques sur le compte rendu (question 20) indiquent que les élèves utilisent cette ressource pour pallier leurs absences : « comme ça je sais ce qui s'est passé », « parce qu'il y a des jours où on n'a pas été là », « en cas de rendez-vous on peut lire les résumés », « si jamais j'ai des jours où je

⁵³ Voir annexe 19 : fiche de présence et suivi des connexions élèves hors séances

⁵⁴ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (questions 2, 20, 25 et 26.)

⁵⁵ Cette question concerne les heures de tutorat mais la réponse de l'élève est valable pour l'espace en ligne plus que pour les séances de tutorat ne permettant pas en elle-même de récupérer les cours.

suis absent, comme ça je suis capable de suivre les cours en ligne ». De même, à la question 26 sur l'utilisation que font les élèves de la plateforme, certains disent regarder « les informations et les nouvelles », « toutes les nouvelles et productions qu'on doit faire », « ce qui est écrit », « les résumés », « les cours que j'ai ratés » (question 26). On peut déduire des réponses à ce questionnaire que les élèves ont principalement saisi la fonction d'information de ce projet.

En ce qui concerne l'utilisation des autres ressources que le compte rendu, dans le questionnaire les élèves indiquent également venir sur la plateforme « pour étudier un peu, mais aussi pour faire du travail à la maison » (question 2), pour regarder « s'il y a des nouveaux exercices », « le nouveau travail », « pour voir de nouvelles choses, faire du travail à la maison s'il y en a » (question 26). Ainsi les remarques sur l'utilisation des ressources pour étudier et apprendre - bien qu'elles soient moins présentes que celles consistant à revenir sur les leçons manquées – permettent d'attester la fonction de mutualisation visée par le projet puisque les élèves disent utiliser chez eux les ressources publiées par les autres élèves.

Cependant, dans les messages publiés par les élèves dans les forums sur les « conseils pour étudier et apprendre »⁵⁶, un seul élève dit explicitement utiliser la plateforme. Deux messages concernent l'utilisation du blog créé par l'enseignant et montrent ainsi que certains élèves sont très attachés à ces ressources publiées par l'enseignant.

8.2. Le développement des composantes de l'autonomie

L'évaluation des effets du projet sur le développement de l'autonomie traite des différentes composantes et des différents objectifs pédagogiques.

8.2.1. La composante affective

La question se pose ainsi : « Est-ce que les élèves se connaissent mieux et ont pris du recul sur leurs représentations ? »

Un test sur les profils d'apprentissage⁵⁷ qui avait pour objectif de faire prendre conscience aux élèves des manières d'apprendre et des sensibilités de chacun aux différents canaux - visuel, auditif ou kinesthésique - n'a pas eu l'effet escompté. Cet effet

⁵⁶ Voir annexe 17 : les publications des élèves pour l'évaluation (les messages dans le forum « conseils pour étudier et apprendre »)

⁵⁷ Voir annexe 12 : test sur les profils d'apprentissage

est sûrement dû à une mauvaise évaluation des connaissances des élèves : je me suis intéressée à leurs messages dans les forums. A propos de ces échanges, je note : « les participations sont très artificielles, les élèves copient plus ou moins ce qu'il y a d'écrit. [...] Ils ont l'impression de ne rien faire de spécial, que tout le monde fait pareil » (Journal de bord, 01/04.). J'en ai déduit qu'ils n'avaient pas vraiment de techniques de travail à la maison. Mais, après la lecture des conseils liés à leurs résultats au test sur les profils, peu sont ceux qui trouvaient les idées nouvelles. Il semblerait alors qu'ils connaissaient des techniques de travail originales. (Journal de bord, 01/04).

Enfin, la liberté laissée aux élèves de choisir un sujet ou bien une mise en page, a eu des effets positifs sur les publications : l'originalité des publications et la manifestation de la personnalité des élèves. Les publications avec le plus de liberté laissée au niveau du choix du sujet sont les critiques⁵⁸. Ce sont les plus longues, les plus personnelles, et ce sont les publications choisies en priorité par les élèves. Cette liberté est aussi apparente dans certaines publications grammaticales ou lexicales pour lesquelles l'élève a entièrement choisi son sujet sans qu'il fasse partie du remue-méninge préalable ou des propositions : ce sont des publications originales et bien réalisées au niveau de la mise en page et qui montrent ainsi l'implication de l'élève.

8.2.2. La composante sociale

Cette composante sociale était visée à travers les échanges dans les forums, les publications pour les autres et l'entraide pendant les séances. Les marques d'adresse authentiques⁵⁹ aux autres dans les publications sont peu nombreuses, mais des remerciements apparaissent dans les publications d'un élève en particulier : Ah. La conscience d'être lu est évidente pour cet élève.

Dans les messages du forum, lieu d'interaction, les comparaisons n'ont jamais lieu : je n'ai relevé aucune marque de comparaison. C'est une publication sur laquelle je faisais délibérément moins de retours car je voulais justement que les élèves s'expriment librement, en valorisant les contenus et non la forme. Le contraire de l'effet souhaité s'est produit : le manque d'assurance entraîne les élèves à copier ou à ne pas beaucoup écrire. Cette publication aurait dû être plus encadrée pour encourager les comparaisons nécessaires à l'interaction.

⁵⁸ Voir annexe 17 : les publications des élèves pour l'évaluation (critiques : personnelles et originales)

⁵⁹ Les marques d'adresse font parfois partie des critères obligatoires de la publication (critiques et messages dans les forums), ces marques ne sont pas prises en compte ici.

L'aide entre pairs pendant les séances a été très importante et régulière, et tous les profils d'élèves ont pu à un moment apporter leur aide aux autres. Cela s'explique par le fait que les élèves ne faisaient pas les publications dans le même ordre : ainsi un élève, même avec un faible niveau en informatique ou en français peut devenir expert et ainsi aider ses pairs. Comme je le note par exemple dans mon journal, N., novice dans l'utilisation de l'ordinateur a pu aider un autre élève de niveau plus avancé (« N. a pu aider Ia. alors que c'est l'inverse d'habitude », Journal de bord, 24/03). De plus, certaines publications (la création d'exercice notamment) sont plus difficiles et longues que d'autres. Les élèves ayant terminé leur tâche et qui ont déjà réalisé ce type de publication aidaient généralement les suivants à finaliser la leur. Un élève en particulier était rapide dans ses publications (H.), ainsi il prenait régulièrement l'habitude d'aider les autres pendant pour la publication, la navigation sur l'espace en ligne ou pour les recherches. Cependant, la tendance de cet élève en particulier - mais parfois d'autres élèves « experts » aussi - était de « faire à la place des autres »⁶⁰ (Journal de bord, 07/04). Ainsi, il a fallu rapidement obliger les élèves « expert » à expliquer et accompagner les élèves qu'ils aidaient dans la manipulation sans faire à leur place. Malgré cette contrainte, l'entraide fonctionnait très bien et c'est un aspect qu'ont apprécié les élèves comme le montre l'évaluation de leur intérêt pour le projet.

8.2.3. La composante méthodologique

L'impact du projet sur le développement de l'autonomie dans sa composante méthodologique peut se mesurer en partie à travers les progrès des élèves évalués à la fin du projet⁶¹. L'évaluation liée à l'autonomie méthodologique comprenait les items suivant : la gestion du travail, l'attention portée à la consigne, l'autoévaluation des publications. Bien entendu, les progrès des élèves ne sont pas uniquement liés au projet, c'est pourquoi cette évaluation indique les objectifs non atteints du projet pour en étudier les raisons. Les notes du journal de bord viennent compléter ces évaluations avec des ressentis sur les progrès des élèves. Enfin, les réponses au questionnaire notamment sur la question de l'autoévaluation permettent d'éclairer les acquis des élèves.

⁶⁰ « H a naturellement tendance à faire à la place des autres quand ils demandent de l'aide. [je dois] imposer la communication et l'explication, 'montrer mais ne pas faire'. » (Journal de bord, 07/04)

⁶¹ Voir annexe 18 : évaluations des compétences en TIC et en autonomie

Le premier item – la gestion du travail - a été validé par 7 élèves sur 10⁶². La mise en ligne de la fiche d'évaluation et l'ouverture de celle-ci au début de chaque séance avait pour objectif de faire prendre conscience aux élèves de la gestion de leur temps. La fiche d'évaluation a aussi servi à concrétiser la séance de tutorat en actions à faire, en buts à atteindre : « la fiche d'évaluation fonctionne assez bien, les élèves peuvent voir ce qu'il leur reste à faire et la motivation augmente peut être avec l'objectif : faire les productions avant l'évaluation » (journal de bord, 07/05). Les élèves sont d'ailleurs venus plus nombreux vers la fin du projet pour terminer leurs publications. Ainsi, je déduirais que cette fiche d'évaluation a favorisé une organisation chez les élèves dans leur projet individuel.

Des progrès sont notés au niveau de la lecture et compréhension des consignes⁶³ mais certains élèves, surtout ceux dont la scolarisation a été interrompue ou qui ne sont pas inclus en classe ordinaire (Al, N, Sl et Ah) avaient toujours tendance à les lire de manière superficielle ou à ne pas les lire en entier. Notamment le conseil « avant de commencer » qui incite les élèves à reformuler leurs actions n'est pas suivi. En effet, les élèves arrivaient difficilement à juger de leur compréhension, « certains disaient avoir compris sans être capables de formuler les actions à faire » (Journal de bord, le 06/05). Cette étape a donc été moins comprise et appliquée par les élèves. Je ne considérerais pas alors que le projet a permis aux élèves de mieux comprendre ce qu'implique une consigne.

Les progrès dans l'utilisation des autoévaluations ont été appréciés chez presque tous les élèves évalués⁶⁴. Les élèves ont en général compris l'intérêt de l'autoévaluation pendant le projet qu'ils définissent ainsi dans le questionnaire⁶⁵ : « l'autoévaluation sert à publier des mots en ordre », « sert à améliorer la production, pour voir les choses qu'il faut faire, pour avoir une bonne production », « avec l'autoévaluation, on prépare un bon travail », « pour voir si on a rien oublié ». On peut conclure alors que la majorité des élèves semblent être capables d'utiliser cette méthode de travail qui favorise l'autonomie dans la réalisation de la tâche. On peut imaginer alors que l'utilisation régulière de l'autoévaluation pendant le projet peut avoir participé aux progrès des élèves, même si d'autres utilisations peuvent avoir été faites dans les autres cours que suivent les élèves.

⁶² Voir annexe 18 : évaluation des compétences TIC et en autonomie

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (questions 5 et 6)

Cette compétence méthodologique est également visée par la réalisation des différentes tâches. Il est question, dans le journal de bord, de l'aspect chronophage de certaines publications qui sont difficiles à publier pour certains élèves dont le niveau en informatique est faible (« Al. n'a toujours pas publié son exercice » (Journal de bord, 12/05)) ou bien des publications qui nécessitent de trouver des images en ligne que les élèves mettent parfois du temps à sélectionner. (« Flashcards : problème de production lente, le choix des images st difficile » (Journal de bord, 31/03)). Ainsi, on peut se demander si les publications sont véritablement utiles, dans leur rapport temps dépensé et apport méthodologique, étant donné que les élèves ne se connectent que rarement à la plateforme. Un élève a cependant pris entièrement conscience de la responsabilisation amenée par les tâches : « travailler avec les *Flashcards*⁶⁶ te fait être le professeur et en même temps l'élève.»⁽⁶⁷⁾.

En résumé, la méthodologie acquise pendant la réalisation des tâches est bien présente et des progrès ont été appréciés chez tous les élèves mais certaines publications parce qu'elles peuvent être chronophages remettent en question la pertinence de la réalisation de ces ressources.

8.2.4. La composante technique

Le développement de la composante technique s'intéresse à la manipulation des outils, à l'aptitude à faire des recherches et à les publier.

Le rythme hebdomadaire des séances semble suffisant pour créer des automatismes au niveau de la manipulation des outils : « La mise au travail est de plus en plus automatique surtout pour le groupe du mardi qui est très assidu. » (Journal de bord, le 10/04, semaine 8). L'enseignant remarque aussi de nets progrès chez les élèves : « Moi j'ai vraiment vu la différence quand je les amenais [...] en salle info. Les élèves qui étaient bloqués, à partir du moment où tu as commencé ton intervention n'étaient plus bloqués. Ils avaient déjà une méthode d'analyse, une méthode de recherche de problème et de recherche de solution face à l'écran et au clavier. »⁶⁸. De plus, l'évaluation des compétences des élèves note que tous les élèves évalués savent à la fin du projet « produire un document

⁶⁶ *Flashcards* est le terme anglais, (terme utilisé pendant le projet avec les élèves) pour désigner les cartes-mémoire

⁶⁷ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (question 9)

⁶⁸ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant (lignes 40-43)

numérique » et « échanger avec les TIC »⁶⁹. Cette composante semble être celle qui s'est le plus développée d'après l'enseignant : « surtout, c'est qu'on a réussi à combler pour certains - et combler considérablement – [est] la fracture numérique »⁷⁰. L'utilisation du terme « surtout » montre que c'est l'impact qu'a le plus perçu l'enseignant. Les élèves semblent aussi percevoir cet impact : « Le projet collaboration c'est très intéressant, ça nous permet de comprendre la manipulation des ordinateurs. »⁷¹

Cependant, les publications sur l'espace en ligne montrent que peu d'élèves seulement ont pu rassembler des recherches dans le cadre de l'orientation de façon autonome⁷². Aussi, les publications résumant un point de grammaire et partageant des exercices recherchés, sont les publications jugées les plus difficiles par les élèves⁷³. Comme le montrent les réponses à la question 4, les difficultés résident dans plusieurs aspects : la recherche (« trouver des exercices en ligne » « chercher »), l'explication (« trouver les bons mots », « expliquer »), le choix du point de grammaire à rechercher (« trouver des idées », « choisir par quelle part de la grammaire je vais commencer »). Ces trois points sont des objectifs pédagogiques du projet qui n'ont donc pas été atteints pour certains élèves.

Ainsi le projet a pu développer l'autonomie technique au niveau de l'aspect pratique de l'outil mais a connu une certaine limite au niveau des compétences de recherche et de restitution de ces recherches. Ces dernières sont cependant plus difficiles à acquérir que la maîtrise pratique de l'outil et nécessitent des compétences en français assez développées pour pouvoir se repérer sur un site internet spécialisé comme l'est le site « Le point du FLE ».

8.3. L'intérêt des élèves pour le projet

Cet intérêt est mesuré par l'assiduité des élèves aux séances, par les opinions issues du questionnaire anonyme et à travers les comportements observés. L'intérêt que portent les élèves aux séances de tutorat est à séparer de celui porté à l'espace en ligne.

⁶⁹ Voir annexe 18 : évaluations des compétences en TIC et en autonomie

⁷⁰ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant (lignes 37-38)

⁷¹ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (question 2)

⁷² Voir annexe 17 : les publications des élèves pour l'évaluation (*Padlet* sur l'orientation)

⁷³ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (question 4)

8.3.1. L'intérêt pour les séances de tutorat

L'intérêt aux séances peut être évalué par rapport à la présence des élèves. Celle-ci est assez faible : 6 élèves sont considérés assidus⁷⁴, 3 élèves peu assidus alors que 6 élèves sont considérés non assidus. Presque la moitié des élèves de la classe est venue moins de 5 fois au cours des 13 séances. Les élèves totalement inclus en classe ordinaire ne sont pas comptés dans ces effectifs en présentiel puisque leur présence n'était pas considérée obligatoire. Cette assiduité est très irrégulière : les élèves du mardi sont tous assidus et les élèves du vendredi sont principalement non assidus. La présence le mardi après-midi après la séance de tutorat, d'un cours de mathématiques pour les élèves non inclus explique peut-être la présence extrêmement régulière de ces élèves. Aussi, la salle informatique était souvent réservée la première heure le vendredi et le jeudi après-midi⁷⁵, ce qui obligeait les élèves à travailler sur un support papier à partir si possible d'un dictionnaire de français et d'une méthode de français avec des exercices corrigés. Ces outils non seulement font appel à une toute autre méthodologie que les outils en ligne, mais ils sont également compliqués à partager et étaient parfois indisponibles. Cet accès réduit à la salle informatique correspond à l'augmentation des absences de certains élèves comme S., An et Hy et peut être considéré comme une source de démotivation de ces élèves.

En ce qui concerne les élèves assidus, ils semblent avoir apprécié de ces séances d'une part les apprentissages effectués au niveau technique et langagier, et d'autre part l'aide entre pairs. En effet, à la question 2⁷⁶ portant sur la présence des élèves en cours, les élèves ont tendance à justifier leur assiduité par le caractère obligatoire des séances mais aussi par un intérêt pour les différents apprentissages qu'ils y ont effectués. Ces apprentissages se situent au niveau de l'apport technique : « le projet collaboration c'est très intéressant, ça nous permet de comprendre la manipulation des ordinateurs » ; mais aussi au niveau de la pratique de la langue. En effet, les élèves expriment en majorité (10 réponses sur 12⁷⁷) un intérêt prédominant pour la pratique du français pendant les séances de tutorat et l'expriment ainsi dans leur réponse à la question 30 : « c'est bien pour pratiquer le français, pour apprendre du nouveau vocabulaire [...] », « [elles] servent

⁷⁴ Est considéré assidu un élève étant venu au moins 10 fois, peu assidu un élève étant venu au moins 6 fois et non assidu les élèves étant venus moins de 6 fois pendant les 13 séances (la première séance n'apparaît pas car l'obligation d'assister au cours n'était pas claire pour les élèves).

⁷⁵ Voir annexe 16 : notes et observations pendant le projet extraites du journal de bord

⁷⁶ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (question 2)

⁷⁷ *Ibid.* (question 29)

beaucoup à apprendre le français »⁷⁸, et à la question 2 « parce que dans la salle informatique, j'apprends beaucoup de choses et des nouvelles choses et aussi j'apprends le français (écrire et comprendre) »⁷⁹. Aussi, les élèves expriment leur intérêt de manière plus affective dans des remarques comme « parce que je l'aime » ou « parce que c'est très important pour moi »⁸⁰, « c'est très précieux » ou « j'ai aimé faire le travail sur la plateforme »⁸¹. En outre, au niveau de la réalisation des tâches, un élève évoque, dans sa remarque, l'aspect ludique de la tâche : « créer mes exercices en ligne je trouve ça très magnifique parce que en même temps tu travailles et tu joues aussi avec tes idées »⁸².

Comme je l'ai noté en observant les heures en salle informatique par rapport à la composante sociale de l'autonomie, les élèves ont apprécié d'aider les autres et d'être aidés. Dans le questionnaire de fin de projet apparaissent quelques références à la communauté et à l'entraide pendant ces heures de tutorat⁸³ : « [elles] sont vraiment productives car on peut aider les autres », « c'est très utile [...] de donner des consignes aux autres, de les aider et de travailler ensemble. ». Un exemple de comportement observé est particulièrement parlant pour montrer l'effet de partage et d'enthousiasme à « faire pour les autres » : « S. fier et content de son exercice, très heureux de le faire faire à **tous les autres** élèves pour [le] tester » (Journal de bord, 26/03). Il était en effet normal et courant qu'un autre élève teste les publications interactives comme les cartes-mémoire et les exercices. Cet exemple illustre bien l'idée de partage et d'enthousiasme de voir sa publication utilisée par les autres.

8.3.2. L'intérêt pour les ressources créées par les autres

On peut mesurer l'intérêt des ressources créées par les élèves à travers entre autres les remarques présentes dans le questionnaire à la fin du projet et le point de vue de l'enseignant exprimé dans l'entretien.

Un des objectifs des ressources du projet était de permettre une continuité dans les apprentissages de FLE/S principalement aux élèves inclus. Cet objectif n'a pas été atteint puisque les élèves totalement inclus en classe ordinaire ne se sont jamais connectés hors

⁷⁸ *Ibid.* (question 30)

⁷⁹ *Ibid.* (question 2)

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ *Ibid.* (question 28)

⁸² *Ibid.* (question 14)

⁸³ *Ibid.* (question 30)

séance⁸⁴. Il apparaît que ces élèves n'ont pas éprouvé d'intérêt à aller voir les ressources des autres élèves ou à en créer. Ils ont remédié à leurs besoins d'information et d'apprentissage autrement : « [le projet] n'a pas totalement répondu parce que le fait qu'ils manquent des cours, ils l'ont pallié autrement. J'ai l'impression que la plateforme n'est pas venue remplir un manque même si c'était une idée initiale »⁸⁵. De plus, le lien avec le cours de FLE/S s'est progressivement effacé. Dès la première séance je note dans mon journal : « Je me rends compte qu'à cause du fait que je n'ai pas suivi le cours du matin, je n'arrive pas à le suivre de près et leurs notes sont trop condensées pour comprendre. » (Journal de bord, le 03/02). Cela peut expliquer la difficulté à faire des propositions en lien direct avec le cours de FLE/S. Les élèves publiaient des ressources en lien avec des contenus différents - autour du DELF notamment. Je rejoins l'enseignant quand il explique également ce glissement vers d'autres contenus par l'apparition d'un nouveau besoin :

Tu ne t'es pas astreinte à dire « non, non, mais avant tout on revient à ce qui a été fait le matin [..]. Et les élèves en avaient besoin, et toi aussi t'en avais besoin, de mettre ta marque, de faire des choses avec eux. »⁸⁶

Ainsi la plateforme qui devait permettre une continuité avec le cours de FLE/S, même si ce lien était toujours présent, a progressivement diminué, ce qui peut expliquer le manque d'intérêt de certains élèves.

La présence antérieure du blog de l'enseignant a probablement eu un impact également sur l'intérêt des élèves à utiliser les ressources : « c'est un moment où le blog était déjà en place et fonctionnait. Les élèves y allaient. C'est un endroit où j'avais l'habitude de déposer mes activités »⁸⁷. La présence de deux espaces dont l'un est tenu par l'enseignant - qui fait, par ailleurs, figure d'autorité et d'expertise, avec des contenus considérés « professionnels » dans le sens où c'est l'enseignant qui les choisit, les crée - diminue certainement l'intérêt du deuxième pour les élèves. Cela pourrait donc expliquer en partie le manque d'intérêt des élèves pour la plateforme, comme le montre le message d'un élève (non inclus) dans un forum : « Chez moi, je m'entraîne à écouter les CO sur le

⁸⁴ Voir annexe 19 : fiche de présence et suivi des connexions élèves hors séances

⁸⁵ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant (lignes 34-35)

⁸⁶ *Ibid.* (50-52)

⁸⁷ *Ibid.* (71-72)

blog de la classe⁸⁸ » alors que ces activités en ligne sont également disponibles sur l'espace en ligne de la plateforme.

Cependant, d'après les réponses au questionnaire, pour les élèves non totalement inclus en CLO, les publications semblent correspondre à de nouvelles méthodes⁸⁹ - seulement un élève dit n'avoir rien appris - et aucun élève dit avoir eu aucun intérêt pour ces méthodes. De plus, pour les différentes publications, les remarques sont plutôt positives ce qui montre que les publications sont assez appréciées. On retrouve des termes positifs comme « productif, magnifique, nécessaire, bien, mieux, bon, essentiel, important, intéressant »⁹⁰. Un élève évalue cependant la plateforme à la question 27, comme « productive mais dispersive » et « préfère utiliser la méthode traditionnelle ». Un autre élève évalue la portée de sa ressource : il qualifie le fait de créer un exercice de « bien parce qu' [il] aide les autres à comprendre »⁹¹.

Ainsi, l'intérêt des élèves pour les ressources est assez positif aux niveaux méthodologique et social. Cet intérêt concerne exclusivement les élèves assidus aux séances et ne s'applique donc pas aux élèves inclus en CLO. Pour ces derniers les apports du projet apparaissent inexistantes.

8.4. Des propositions d'amélioration

A partir de cette évaluation, des suggestions d'améliorations du projet pour une UPE2A, en « groupe entier » ont été détaillées en annexe⁹². Ces améliorations prennent en compte des effets non envisagés et des modifications à apporter au déroulement du projet.

8.4.1. Un effet non envisagé : un lieu d'expression

L'enseignant fait part durant son entretien des effets du projet sur les élèves :

[...] au niveau des apprentissages en langue, je peux difficilement l'évaluer. Néanmoins, sur la période pendant laquelle tu es intervenue, on peut constater d'énormes progrès. Je pense à N, à Al, mais même d'autres : I, H [...] qui a trouvé un espace d'expression alors qu'il est extrêmement timide, toujours, enfin rien n'est résolu, mais, beaucoup

⁸⁸ Le blog de la classe fait référence au blog de l'enseignant « Les mots clés » et les « CO » font référence à des exercices de compréhension orale pour préparer le DELF.

⁸⁹ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses (question 7)

⁹⁰ Voir annexe 15 : questionnaire de fin de projet et résumé des réponses.

⁹¹ *Ibid.* (question 14)

⁹² Voir annexe 20 : suggestions d'améliorations et proposition d'exploitation en groupe entier

*d'élèves ont pu trouver dans cet espace de la classe, un espace d'expression personnelle et ça je pense que c'est très important.*⁹³

Le projet a donc davantage répondu aux besoins des élèves soit peu inclus, soit avec un au faible niveau de scolarisation, de français et/ou d'informatique. Ils semblent que ces élèves ont trouvé dans ce projet un moyen de progresser en français et en informatique, mais aussi un espace d'expression personnelle. Ce sont les trois effets qui ressortent le plus de l'évaluation du projet et de l'analyse des réponses au questionnaire et de l'entretien mené avec l'enseignant. Ainsi, la réponse à ce besoin d'expression personnelle - besoin qui n'avait pas été pris en compte au départ - est un aspect intéressant à préserver pour la suggestion d'améliorations de ce projet à travers la tâche d'écriture de « critiques ».

8.4.2. La justification des suggestions

Ces suggestions sont adaptées à un environnement numérique similaire à celui décrit dans ce mémoire. L'équipement en tablettes ainsi que l'installation d'une borne Wi-Fi ayant été envisagés pour le lycée Vaucanson, la présence de ces outils numériques connectés est prise en compte aussi. Pour ces suggestions, il s'agit non pas de séances en groupes restreints dédiées au projet mais d'une intégration du projet au cours de FLE/S.

Elles conservent les objectifs pédagogiques des différentes composantes. Les compétences langagières que j'avais incluses dans la composante sociale, en sont extraites et mises davantage en avant. Aussi, la composante sociale englobe explicitement l'objectif de « libérer la parole des élèves ». L'objectif pratique du projet « conserver une « mémoire » du cours de FLE » est à expliciter dès le début du projet pour renforcer l'utilité perçue par les élèves.

Les améliorations concernent les présentations des différentes ressources de manières plus explicites de manière à les découvrir en groupe entier. De même, comme les automatismes de connexion peuvent se créer avec l'habitude, ces ressources mises en ligne par l'enseignant au départ devraient être utiles à des devoirs à faire à la maison ou pour des travaux à rendre. Enfin, une démarche inductive est préconisée pour favoriser la prise de conscience des élèves de l'utilité des ressources et pour favoriser l'implication des élèves à l'élaboration des critères d'évaluation des tâches. Cela devrait permettre une meilleure

⁹³ Voir annexe 8 : entretien avec l'enseignant (lignes 54-60)

réalisation des tâches et une plus grande utilisation des différentes ressources par les élèves.

Conclusion

Au terme de cette expérimentation mise en place dans l'UPE2A du lycée Vaucanson, le questionnement de départ - à savoir : « Comment permettre aux élèves de l'UPE2A-lycée de faire face à l'urgence des apprentissages quand la priorité est donnée à l'inclusion rapide et que les heures de cours de FLE/S, essentielles à leur scolarisation et socialisation, diminuent en raison de l'inclusion ? » - demande d'être encore approfondi.

Comme j'ai essayé de le montrer dans ce mémoire, l'autonomie des apprentissages est une compétence clé à acquérir pour les élèves, et essentielle pour les EANA. L'objectif du projet était bien de travailler explicitement à l'acquisition de la compétence d'autonomie dans les apprentissages en complément des cours de FLE/S. Le projet mis en place a probablement permis à certains élèves de développer des compétences utiles à l'apprentissage : utiliser des méthodes d'apprentissage, autoévaluer un travail en cours de réalisation pour l'améliorer à partir de critères, participer à un projet collectif, s'entraider... Cependant, il paraît évident que les objectifs formulés après l'assimilation des notions théoriques étaient trop ambitieux par rapport aux compétences initiales de ces élèves principalement au niveau de la maîtrise de l'outil numérique mais aussi en français. En effet, que ce soit au niveau de la prise de recul sur les représentations ou au niveau de la verbalisation des actions, les mots manquent parfois aux élèves.

On notera que ce sont surtout des élèves avec peu de compétences en informatique, un faible niveau en langue et un faible degré de scolarisation qui ont pu faire des progrès notables à tous ces niveaux. Ces élèves sont très peu inclus dans des cours de classe ordinaires et manquent peu d'heures de FLE/S. En revanche, le projet n'a pas servi les élèves partiellement voire totalement inclus.

Le besoin de continuité conjointement invoqué pour la mise en place de ce projet, n'a d'ailleurs pas été comblé. Plusieurs raisons viennent expliquer la non-atteinte de cet objectif. L'organisation au niveau du temps a sans doute eu un impact sur l'assiduité des élèves. Mais aussi, le projet s'est enraciné sur une étude de besoin qui n'a sûrement pas été assez approfondie, et ce à deux niveaux : la situation des élèves fortement inclus et l'utilisation d'un blog par l'enseignant.

Il ressort tout de même de l'expérimentation que cette question de l'autonomie dans les apprentissages exige qu'on s'y intéresse de près. Son importance pour les élèves m'a été révélée à travers ce projet et ce mémoire et elle me semble aujourd'hui évidente. On le

voit, le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture cherche à mettre encore plus en avant cette compétence et je ne peux qu'adhérer à cette dynamique dans l'espoir que des méthodes et des outils seront mis davantage à disposition des enseignants.

Il me semble que cette réponse apportée au questionnement de départ – la mise en place du projet – serait à compléter par de nouvelles expérimentations dont les objectifs incluraient l'expression, la communication et la socialisation, en plus de l'autonomie dans les apprentissages. L'ouverture du projet vers d'autres disciplines serait également intéressante à mettre en place avec l'équipe d'enseignants de disciplines FLS et de CLO et serait sûrement très bénéfique pour les élèves inclus comme pour les élèves peu inclus

A travers les suggestions d'améliorations, j'ai essayé de proposer la mise en place d'un espace en ligne qui réponde ainsi à plusieurs objectifs en plus de celui de l'autonomisation. L'enseignant ayant prévu d'utiliser la plateforme d'apprentissage et un espace en ligne similaire, j'ai pris en compte son contexte d'apprentissage, propre au lycée Vaucanson, mais cette exploitation est adaptable à d'autres contextes.

L'équipe pédagogique du lycée Vaucanson a été tout à fait enthousiaste pour la mise en place de ce projet qui utilise la plateforme du lycée. Cet enthousiasme a, bien entendu, favorisé un confort pour mener un projet expérimental. L'intérêt de l'aspect expérimental et des retours permanents sur les séances réalisées est réel pour permettre des améliorations par essais et erreurs et d'en tirer des enseignements pour aller plus loin. Cependant, sur un plan plus personnel, cela engendre une certaine insécurité tant au niveau des résultats obtenus qu'au niveau de leur analyse. L'attitude de l'enseignant-tuteur a été extrêmement encourageante : les portes de l'UPE2A m'ont été grandes ouvertes et j'ai eu le champ libre pour mener mon expérimentation. C'est la première année que l'enseignant-tuteur tient un dispositif en place qui demande énormément d'aménagement pédagogique et administratif. Ainsi, même si la présence d'un soutien régulier est rendu un peu difficile dans ce cadre, tout cela donne un caractère extrêmement enrichissant à la mise en place de ce projet de stage.

C'est ainsi que sur un plan personnel et professionnel, cette expérience m'a permis d'acquérir des compétences dans la conduite d'un projet : d'organiser une progression adaptée, d'en assurer le suivi et d'être à l'écoute des élèves pour le faire évoluer. Ces compétences sont de précieux atouts à réinvestir dans mes projets futurs. Elle m'a aussi

permis de mettre en pratique les connaissances acquises en master et d'en acquérir de nouvelles sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement et sur la question de l'autonomie qui me tient aujourd'hui particulièrement à cœur. J'ai pu, en outre, apprendre à faire preuve de créativité et de réalisme.

Bibliographie

Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans : I. Saleh, D. Lepage & S. Bouyahi, *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, (p.139-159). Vincennes-St Denis : Laboratoire Paragraphe. Disponible en ligne <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/document> [consulté le 20/07/2015]

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. (traduit par J. Lecompte). Paris : De Boeck Université.

Barbot, M.-J. & Camattari, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLE international HER

Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 52-56). Paris : SCEREN.

Bouchard, R. (2008). *La compétence scolaire comme compétence orolographique : une cible décisive pour l'enseignement du français langue seconde aux « enfants nouvellement arrivés en France »*. Dans *Diversité*, 155. Montrouge : CNDP. Disponible en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00431206> [consulté le 17/07/2015]

Brotcorne P. Mertens, L., & Valenduc, G. (2009), *Les jeunes off-line et la fracture numérique : Les risques d'inégalités dans la génération des « natifs numériques »*. Bruxelles : Rapport pour le SPP Intégration Sociale. Disponible en ligne <http://www.ftu-namur.org/fichiers/Jeunes-fracture-num%C3%A9rique.pdf> [consulté le 20/07/2015]

Brunot, R. & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble

Bucheron, D. (2012). Connaitre et utiliser les bons gestes professionnels : des ajustements constants, un jeu délicat de postures d'étayage. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 71-75). Paris : SCEREN.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de*

spécialité, 21 (3). Disponible en ligne <http://apliut.revues.org/4276> [consulté le 17/07/2015]

Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages*. Douai : Éditions Tempes.

Cherqui, G. (2012). Socle commun de connaissances et de compétences, français langue de scolarisation et allophonie. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 71-75). Paris : SCEREN.

Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Disponible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf [consulté le 17/07/2015]

Cortier C. (2012). Mettre en place des dispositifs linguistiques dédiés aux ENAF : l'insertion/intégration toujours en question ?. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 71-75). Paris : SCEREN.

Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CERC et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Dans M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (coord.) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Edition Maison des Langues.

Deschênes, A.-J. (1991). Autonomie et enseignement à distance. Dans *La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 5 (1), 32-54. Disponible en ligne <http://journals.msvu.ca/index.php/cjsae/article/view/2295/2007> [consulté le 27/07/2015]

Dufournet, V. & Payramaraure-Guérout, M. (2012). Individualiser l'apprentissage du FLSCO grâce à la baladodiffusion. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 71-75). Paris : SCEREN.

Duquette, L. & Renié, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Dans T. Chanier & M. Pothier (Dirs), *Hypermédia et apprentissage des langues, études de linguistique appliquée*, 110, 237-246. Disponible en ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000233/document> [consulté le 17/07/2015]

Ginet, A. (dir.) (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias : de la recherche à la mise en pratique*. Paris : Nathan

Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope : Canopé.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Dans *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL. Disponible en ligne <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf> [consulté le 04/03/2015]

Hume, K. (2009). Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents : la réussite scolaire pour tous. Bruxelles : De Boeck.

La Borderie, R. (1991). *Le métier d'élève*. Paris : Hachette éducation.

Linard, M. (2001). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. (p. 41-49). Poitiers : CNDP. Disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php> [consulté le 17/07/2015]

Liquète, V. & Maury, Y. (2007). Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie. Paris : A. Colin.

Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications 45*, La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, p. 82-90. Paris, CLE International.

Meirieu, P. (1997). L'envers du tableau : Quelle pédagogie pour quelle école ? (3^{ème} éd.). Paris : ESF éditeur.

Meirieu, P. (2006). *Faire l'école, faire la classe* (2^{ème} éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

Ministère de l'Éducation nationale (2006). Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe - Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, paru au BO n° 29 du 20 juillet 2006. Disponible en ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> [consulté le 06/06/2015]

Ministère de l'Éducation nationale (2011). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences – Palier 3*. Disponible en ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf [consulté le 10/07/15]

Pagani, O. (2012). Procurer une identité numérique aux ENA : quand le migrant migre en ligne. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 71-75). Paris : SCEREN.

Paquelin, D. (2000). *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*. CNCRE rapport final. Disponible en ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000430/document> [consulté le 04/03/2015]

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur*, 14, 6-11. Disponible en ligne https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#copyright [consulté le 17/07/2015]

Pillonel, M. & Rouiller, J. (2001). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, 393. Disponible en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant> [consulté le 14/06/15]

Pôlet-Masset, A.-M. (1993). *Passeport pour l'autonomie : affirmez votre rôle propre*. Paris : Lamarre.

Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Dans *Cahiers de l'APLIUT*, 23 (1). Disponible en ligne <http://apliut.revues.org/3416> [consulté le 17/07/2015]

Raynal, F. & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^{ème} éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Rézeau, J. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia. Résultats d'une enquête en contexte universitaire. Dans *ALSIC*, 2 (1). Disponible en ligne <http://alsic.revues.org/1581> [consulté le 17/07/2015]

Rigolot, M. (2012). Construire la connaissance autour de l'élève nouvellement arrivé en France. Dans C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : Accompagner, enseigner, évaluer, se former* (p. 58-63). Paris : SCEREN.

Rocha Trinidad, A. (2001). Enseigner en présentiel et à distance. Dans *Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques*. (p. 19-30). Poitiers :

CNDP. Disponible en ligne <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document425.php> [consulté le 22/07/2015]

Royer, M. (2014). Les portraits du jeudi, par Monique Royer : En vrai, la Cour de Babel n'est plus. Dans *Les cahiers pédagogiques, Hors-série 35*. Disponible en ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-vrai-la-Cour-de-Babel-n-est-plus> [consulté le 17/07/2015]

Thélot, C (2004). Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot. Paris : CNDP SCEREN. Disponible en ligne <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/044000483.pdf> [consulté le 17/07/2015]

Verdelhan-bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vitali Rosati, M. (2012). *S'orienter dans le virtuel*. Paris : Hermann. Disponible en ligne <http://vitalirosati.com/liseuse/spip.php?rubrique2> [consulté le 25/07/2015]

Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Revue des HEP*, 1, 71-80. Neuchâtel : CDHEP

Table des illustrations

Figure 1 : Exemple de compte rendu	47
Figure 2 : Exemple de publication sur un phénomène grammatical	48
Figure 3 : Exemple de carte mentale sur le thème des vacances.....	49
Figure 4 : Exemple de carte-mémoire comprenant une image et la nature du mot.....	50
Figure 5 : Exemple de carte-mémoire avec élaboration d'une définition	50
Figure 6 : Exemple d'un exercice autocorrectif publié par un élève sur la conjugaison du futur proche	51
Figure 7 : Exemple de conseils partagés par un élève.....	52
Figure 8 : Exemple de publication résumant le travail de recherche sur l'orientation.....	53
Figure 9 : Apparence générale de l'espace en ligne de l'UPE2A	60
Figure 10 : Exemple du <i>Padlet</i> utilisé pour les publications sur les phénomènes grammaticaux....	61

Table des annexes

Annexe 1 : Mise en réseau de trois lycées grenoblois. <i>Le Dauphiné Libéré</i> , p.5.....	94
Annexe 2 : tableau des élèves - profils et orientation.....	95
Annexe 3 : notes et observations avant le projet.....	97
Annexe 4 : extraits du livret personnel de compétences – compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication.....	98
Annexe 5 : questionnaire anonyme avant le projet – questions et résumé des réponses.....	100
Annexe 6 : extrait du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (2015) - domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre.....	102
Annexe 7 : fiche d’évaluation des publications et des compétences des élèves	104
Annexe 8 : entretien avec l’enseignant de l’UPE2A.....	106
Annexe 9 : présentation de Claroline Connect sur l’espace de l’Université Lyon 1.....	110
Annexe 10 : apparence de l’espace en ligne : page des comptes rendus.....	111
Annexe 11 : progression détaillée	112
Annexe 12 : test sur les profils d’apprentissage	115
Annexe 13 : déroulement détaillé d’une séance type	118
Annexe 14 : exemple de consignes – partager une leçon de grammaire.....	120
Annexe 15 : questionnaire d’évaluation du projet par les élèves et résumé des réponses	122
Annexe 16 : notes et observations pendant le projet extraites du journal de bord	128
Annexe 17 : les publications des élèves - exemples de ressources pour l’évaluation	129
Annexe 18 : évaluations des compétences en TIC et en autonomie.....	133
Annexe 19 : fiche de présence et suivi des connexions élèves hors séances	134
Annexe 20 : suggestions d’améliorations et proposition d’exploitation en groupe entier	135

Annexe 1 : Mise en réseau de trois lycées grenoblois. *Le Dauphiné Libéré*, p.5⁹⁴



Mise en réseau de trois lycées grenoblois

Au vu de leur proximité les uns avec les autres et de la place qu'il y a dans les trois établissements, à partir de la rentrée 2013, les lycées Eaux-Clares, Louise-Michel (notre photo ci-dessus) et Vaucanson s'organiseront en réseau. Cela veut dire qu'ils travailleront ensemble pour proposer une carte de formations la plus complète de l'Académie. Les trois chefs d'établissements concernés travaillent de concert afin de mutualiser leurs formations.

Les élèves scolarisés en classe de seconde dans ce réseau pourront choisir leurs enseignements d'exploration parmi une offre unique dans l'Académie de Grenoble, puisque 11 des 16 enseignements possibles leur seront proposés. Un élève scolarisé dans un des trois lycées pourra tout à fait suivre un ensei-

gnement optionnel dans l'un des deux autres établissements en réseau.

L'offre d'enseignement est très large : économie, sciences, technologie, innovation, santé, littérature, langues vivantes, arts plastiques...

En sport, les élèves pourront pratiquer du rugby, du volley-ball, ainsi qu'une section de haut niveau espoir judo.

Enfin, les élèves du réseau auront accès à 8 séries de baccalauréat, allant des séries générales à celles technologiques, industrielles, de service, de laboratoire et de gestion.

Une palette post-bac est également proposée pour la poursuite d'études dans le réseau, en BTS tertiaire ou scientifique, en classe préparatoire scientifique et technique.

S. B.

⁹⁴S.B. (2012, 17 décembre). Mise en réseau de trois lycées grenoblois. *Le Dauphiné Libéré*, p.5

Annexe 2 : tableau des élèves - profils et orientation

	Age (2014- 2015)	Arrivée dans l'UPE2 A	Nationalité	Classe d'inclusion	dernière classe fréquentée	langues parlées et écrites	niveau en math CIO	vœux d'orientation	Autres infos
SI	16-17 ans	5/3/15	tunisienne						
N a	17-18 ans	17/11/1 4	italienne	Math/sc: 2 ^{nde} -1 ^{ère} S	1 ^{ère}	italien, arabe (oral), anglais (scol)	3 ^{ème}	S astrophysicienne	
E	17 ans	14/10/1 4	albanaise	Maths: 1 ^{ère} Pro. (PLP)	2 ^{nde}	albanais, anglais (7 ans scol +), français (1 an scol)	2 ^{nde}	électricien	MI
Sa	17-18 ans	9/9/14	italienne	2 ^{nde} GT	1 ^{ère}	italien	4 ^{ème}	Bac pro Gestion administration	
Ib	15-16 ans	23/2/15	guinéenne						MI
D	17 ans	9/9/14	italienne	2 ^{nde} Pro. (MEI) Maths: 1 ^{ère} Pro(PLP)	2 ^{nde} techno (redoublement)	italien, arabe (oral), anglais (scol)	2 ^{nde}	Esabac? STI ingénierie informatique	coureur médaillé en Italie
A	15-16 ans	15/10/1 4	italienne		2 ^{nde} pro mécanique	italien, arabe (oral), anglais (scol)	4 ^{ème}	mécanique	1 an d'avance
Y	18 ans	23/2/15	algérienne						
A h	16 ans	13/10/1 4	guinéenne		3 ^{ème} (non scol. 3 ans)	FLscol	primaire	plombier / électricien	MI (migration: Mali, Algérie, Libye)
AI	16-17 ans	15/10/1 4	albanaise		5 ^{ème} + 1 an UPE2A Collège	albanais (niveau 3 ^{ème})	CE1/CE2	mécanique	

	Age (2014-2015)	Arrivée dans l'UPE2 A	Nationalité	Classe d'inclusion	dernière classe fréquentée	langues parlées et écrites	niveau en math CIO	vœux d'orientation	Autres infos
At	16 ans	25/11/14	albanaise		3 ^{ème}	albanais (niveau 3 ^{ème}), anglais (7 ans dont 1an en Suède)	4 ^{ème}		
R	17- 18 ans	10/11/14	algérienne		1 ^{ère} éco gestion	Arabe, français (oral), anglais (scol)	5 ^{ème} / 4 ^{ème}	Plomberie	MI
Si	16-17 ans	15/10/14	italienne		2 ^{nde} STG	italien, arabe (oral), français (oral), anglais (scol)	CM2	CAP ou Bac Pro électricité ou informatique	parents divorcés, vit avec le père
Ia	14-15 ans	8/9/14	italienne	Maths : 2 ^{nde} Pro. (MEI)	2 ^{nde} pro mécanique auto	italien, arabe (oral), français (oral), anglais (scol)	4 ^{ème}	mécanicien auto	1 an d'avance
Ni	16-17 ans	15/10/14	Indienne (punjab)		3 ^{ème}	anglais, Punjabi, Hindi	5 ^{ème} ou moins	littéraire	MI / présent avec petit frère en France
H	15-16 ans	12/10/14	portugaise		1 mois en 2 ^{nde} pro électrotechnique	portugais, anglais (scol)	4 ^{ème}	électronique, BTS informatique	
H y	17-18 ans	10/10/14	congolaise		4 ^{ème} (non scol. 3 ans)	FLscol, anglais (scol)	6 ^{ème}	mécanique	MI
K	17-18 ans	2/9/14	turque	CAP PLA	MLDS EANA	turc		Plasturgie	seul avec père
Is	17 ans	13/5/15	algérienne		1 ^{ère} L (redoublement 2 ^{nde})	arabe, français, anglais	4 ^{ème} / 3 ^{ème}	études plutôt littéraires	

Annexe 3 : notes et observations avant le projet

Mercredi 14/01 : Rencontre avec l'enseignant de l'UPE2A de Vaucanson.

De quoi l'enseignant a besoin ? De quoi les élèves d'UPE2A du lycée ont besoin ?

La commande :

- Qui ? enseignant / CASNAV ? les deux
- Pour qui ?
 - o Ages ? +16
 - o Besoins langagiers ? du A1 au B1
 - o Combien d'élèves ? 16
 - o 10 nationalités, des situations différentes, des langues différentes, des niveaux de scolarisation différents
- Quand ?
 - o Le stage doit durer 4 mois minimum : quand est la fin des cours ? le DELF ? début juin, mi-juin.
- Lieu de stage ?
 - o UPE2A
- Comment ?
 - o Quelles conditions technico-pédagogiques ?
 - o Quel manuel ?
 - o Observation : oui
- Pourquoi ?
 - o A quoi je vais être utile ?

Notes : Première année de cette UPEV2A à Vaucanson. 16 élèves, 10 nationalités, du A1 au B1 et donc hétérogénéité des besoins. **Premiers besoins se font sentir au niveau de la différenciation et de l'autonomie.** L'enseignant utilise un blog : <http://www.lewebpedagogique.com/lesmotscles>

Notes : **Développer l'autonomie des élèves** grâce à ce blog. Une approche par projet permet également de mettre en place une différenciation.

Jeudi 15/01 : Observation et discussions avec l'enseignant et avec Mme Parry.

Deuxième discussion avec l'enseignant.

Notes : difficulté liée à l'inclusion des élèves : **manque d'un vécu commun des cours.** + Les élèves non inclus n'ont pas cours l'après-midi.

Annexe 4 : extraits du livret personnel de compétences – compétence 4 : maîtrise des techniques usuelles de l’information et de la communication⁹⁵

Pallier 2 – page 6

Compétence 4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication - Palier 2		
<i>Le niveau requis au palier 2 pour la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication est celui du brevet informatique et internet niveau école.</i>		
S'APPROPRIER UN ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE DE TRAVAIL	Date	
Connaître et maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur et de ses périphériques		
ADOPTER UNE ATTITUDE RESPONSABLE	Date	
Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus		
CRÉER, PRODUIRE, TRAITER, EXPLOITER DES DONNÉES	Date	
Produire un document numérique : texte, image, son		
Utiliser l'outil informatique pour présenter un travail		
S'INFORMER, SE DOCUMENTER	Date	
Lire un document numérique		
Chercher des informations par voie électronique		
Découvrir les richesses et les limites des ressources de l'internet		
COMMUNIQUER, ÉCHANGER	Date	
Échanger avec les technologies de l'information et de la communication		
La compétence 4 est validée le :		

⁹⁵ LPC simplifié – note de service n°2012-154 du 24 septembre 2012 disponible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/42/6/2012_Livret_personnel_de_compétences_simplifié_3_paliers_230426.pdf

Pallier 3 – page 5

Compétence 4 - La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication - Palier 3		
<i>Le niveau requis au palier 3 pour la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication est celui du brevet informatique et internet niveau collège.</i>		
S'APPROPRIER UN ENVIRONNEMENT INFORMATIQUE DE TRAVAIL	Date	
Utiliser, gérer des espaces de stockage à disposition		
Utiliser les périphériques à disposition		
Utiliser les logiciels et les services à disposition		
ADOPTER UNE ATTITUDE RESPONSABLE	Date	
Connaître et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique		
Protéger sa personne et ses données		
Faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement		
Participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles		
CRÉER, PRODUIRE, TRAITER, EXPLOITER DES DONNÉES	Date	
Saisir et mettre en page un texte		
Traiter une image, un son ou une vidéo		
Organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination		
Différencier une situation simulée ou modélisée d'une situation réelle		
S'INFORMER, SE DOCUMENTER	Date	
Consulter des bases de données documentaires en mode simple (plein texte)		
Identifier, trier et évaluer des ressources		
Chercher et sélectionner l'information demandée		
COMMUNIQUER, ÉCHANGER	Date	
Écrire, envoyer, diffuser, publier		
Recevoir un commentaire, un message y compris avec pièces jointes		
Exploiter les spécificités des différentes situations de communication en temps réel ou différé		

Annexe 5 : questionnaire anonyme avant le projet – questions et résumé des réponses

Des questions pour bien démarrer

1. Quand tu ne peux pas aller en cours de FLE/S, tu récupères le cours :

(Coche (x) une seule réponse)

- a. Toujours
- b. Souvent
- c. Quelques fois
- d. Jamais

2. Tu penses que ce projet va être plutôt :

Coche (x) une seule réponse (a ou b):

- a. Utile : cela va te servir pour mieux travailler
- b. Pas utile : cela ne va te servir à rien

Pourquoi ?

Coche (x) une seule réponse (c ou d) :

- c. Motivant : tu penses que tu vas apprendre plus
- d. Pas intéressant : tu ne penses pas que tu vas apprendre quelque chose

Pourquoi ?

3. Qu'est-ce que tu voudrais voir sur l'espace en ligne ? Note toutes tes idées :

- Le résumé du cours
- Des activités à faire
- Des méthodes pour apprendre/travailler

Résumé des 14 réponses obtenues de manière anonyme :

1. Quand tu ne peux pas aller en cours de FLE/S, tu récupères le cours :

- a. Toujours (4)
- b. Souvent (6)
- c. Quelques fois (4)
- d. ~~Jamais (0)~~

2. Tu penses que ce projet va être plutôt :

- a. Utile : cela va te servir pour mieux travailler (12)

Remarques : parce que dans deux heures, ça va me permet de comprend le français / ça se bien pour le langue, pasque ce se beaucoup parle / Parce que cette metode va aider plusiers des élèves qui ont pas aller au cour / il va bien nous aider pour apprendre le français / Car nous avons besoin de connaitre la langue pour acceder pour les autres cours et surtout l'année prochaine / ce projet va être mieu pour moir pour travailler a plus / pasque il e utile pour le person etranger / parce que il donné les détails de cet travailler

- b. Pas utile : cela ne va te servir à rien (2) :

Remarques : parce que je comprends bien déjà en cours. / parce que je travaille mieux toute seule.

- c. Motivant : tu penses que tu vas apprendre plus (11)

Remarques :: peut-être que en travaillant en groupe j'ai une possibilité de parler plus français. / Oui parce que ce le cours de français / Parce que des élèves que ne pas aller aux cours, ne sont pas jamais perdu la matière. / oui on a toujours besoin pour travailler plus. / car j'ai besoin de connaitre parfaitement la langue pour le travail que je fairra / Je pense que je vais apprendre encore beaucoup des choses / Pasque il e une motivation pour moi / parce que pour prendre le travaille très bien.

- d. Pas intéressant : tu ne penses pas que tu vas apprendre quelque chose (1)

Remarques : peut-être je vais comprendre quelque chose mais je peux l'apprendre toute seule.

3. Qu'est-ce que tu voudrais voir sur l'espace en ligne ? *Note toutes tes idées :*

Des jeux de groupe,		
Des films faciles à regarder,	Donner le sommaire	Des exercices sur imparfait
Qu'est-ce que se passé	Grammaire	Les devoirs
Pour parler	P.O	L'oral
Pour réfléchir le verbes	P.E	Conjugaison
Vocabulaires (3)	C.O	Exercices
Grammaire (2)	C.E	Parole
Donner les significations de un nouveau mot	Des exercices sur passé composé	

Annexe 6 : extrait du socle commun de compétences, de connaissances et de culture⁹⁶ (2015) - domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève sait se constituer des outils personnels grâce à des écrits de travail, y compris numériques : notamment prise de notes, brouillons, fiches, lexiques, nomenclatures, cartes mentales, plans, croquis, dont il peut se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser.

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

⁹⁶ décret n° 2015-372 du 31-3-2015

Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

L'élève connaît des éléments d'histoire de l'écrit et de ses différents supports. Il comprend les modes de production et le rôle de l'image.

Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances.

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. Il comprend la différence entre sphères publique et privée. Il sait ce qu'est une identité numérique et est attentif aux traces qu'il laisse.

Annexe 7 : fiche d'évaluation des publications et des compétences des élèves

Partie 1 : fiche d'évaluation des publications

FICHE D'EVALUATION DU PROJET EN LIGNE		NOM ET PRENOM DE L'ELEVE : _____		
Tâches à réaliser avant le 29/05/2015	Faite le (date)	A refaire	Commentaires (clarté, mise en page, respect des consignes d'écriture)	NOTE
Ecrire un compte-rendu : écrire un récit au passé sur le cours du matin / recopier des corrections ou leçons de façon claire pour les autres.				/2
Partager une leçon de grammaire : Faire des recherches pour mieux comprendre, donner des exemples et des liens vers des exercices en ligne				/2
Définir un mot : Expliquer et illustrer un mot connu	Cette publication a été supprimée en cours de projet et remplacée par les cartes-mémoire.			
Donner une opinion sur un film / un jeu / une musique / un événement : Dire si on aime et pourquoi, donner ses impressions				/2
Ecrire un message dans un forum sur le cours, le français ou l'apprentissage et les méthodes de travail.				/2
Créer un exercice ou une activité en ligne				/3
Créer des cartes-mémoire (Flashcards) en ligne				/2
Créer ou compléter une carte mentale				/2
Effectuer une recherche sur son orientation et publier le résumé.				/5
Note et commentaires :				/20

Partie 2 : fiche Evaluation des compétences (complétée en co-évaluation avec l'élève)

FICHE D'EVALUATION DU PROJET EN LIGNE	NOM ET PRENOM DE L'ELEVE : _____
---------------------------------------	----------------------------------

Compétences	Conditions de validation des items	Pts
TIC (Technologie de l'information et de la communication) (8 points)		
Produire un document numérique : saisir et mettre en page un texte, traiter une image, un son ou une vidéo, soigner la présentation	Validé si les publications sont soignées et mises en page	2
Lire un document numérique : identifier, trier et évaluer des ressources.	Validé si la recherche d'informations sur un phénomène grammatical ou sur l'orientation à partir de documents ou sites web sélectionnés a été faite.	2
Chercher des informations et sélectionner l'information demandée	Validé si les informations issues de ces recherches ont été regroupées dans les documents de manière pertinente.	3
Echanger avec les TIC : écrire, envoyer, publier	Validé si l'élève peut publier un message dans un forum ou une ressource en ligne ou s'il peut envoyer un message.	1
L'Autonomie et l'initiative (12 points)		
Etre autonome dans son travail : - organiser et planifier son travail..... - suivre un guide pour les productions..... - autoévaluer ses productions.....	Validé si les publications ont été faites dans les temps (voir le tableau ci-dessus pour les publications à faire). Validé si l'élève peut respecter les consignes données. Validé si des autoévaluations sont faites et utilisées pour améliorer la publication.	5
Etre autonome dans la recherche et le regroupement de nouvelles informations liées à son avenir	Validé si le travail de recherche sur l'orientation a été fait et si le document est rempli de façon pertinente.	3
S'impliquer et coopérer dans un projet collectif	Validé si la présence est régulière et si l'élève s'investit dans ses publications.	2
Prendre des initiatives et des décisions	Validé si l'élève peut choisir des publications, des thèmes ou des phénomènes de langue en fonction de ses objectifs ou ses difficultés (parmi des propositions si besoin)	2

Annexe 8 : entretien avec l'enseignant de l'UPE2A

Date et durée : le 10/06/2015 de 9h à 10h.

Les objectifs de cet entretien sont de comprendre l'attitude de l'enseignant-tuteur envers les TIC et envers le projet mené pendant mon stage.

1. Utilisation des TIC :

Question : Comment est –ce que tu décrirais ton attitude envers les TIC (en général, des exemples) ?

Enseignant : En général, je dirais curieux et pragmatique. Curieux, parce que même pour mon activité personnelle, que ce soit la musique, l'écriture, le loisir, surfer sur le web ou être en contact avec des gens à travers le monde, je n'hésite pas à être en contact avec les TIC. Je le suis d'ailleurs, j'ai mon téléphone portable en illimité sur Internet, j'ai investi dans du matériel de qualité, voilà. Curieux aussi pour mes élèves, parce que je pense que c'est un biais, c'est un moyen d'approche, c'est un moyen d'apprendre et donc d'enseigner qui fait gagner beaucoup de temps. Et pragmatique. Pourquoi je disais pragmatique : parce que j'ai conscience qu'avant de gagner du temps sur cette technologie il faut en dépenser. Voilà. Donc j'essaye toujours, je n'arrive pas toujours, mais j'essaye toujours d'évaluer la dépense de temps par rapport au gain que j'escompte par rapport à telle ou telle technologie. Le multimodale, pour moi, c'est une évidence : le fait de pouvoir diffuser des sons, des vidéos, des textes, de les mettre en grand dans la classe, de pouvoir en faire un usage collectif, de pouvoir utiliser des pads, un blog, pour avoir un panneau d'affichage, un moyen de communication univoque - mais quand même un moyen de communication - vers mes élèves - pour moi tout ça c'est des évidences. J'ai passé le pas de tout ça.

Q : Aucune réticence alors ?

E : Je n'ai absolument aucune réticence, si ce n'est celle du temps dépensé. C'est peut-être qu'à mon avis un moment je serai trop vieux. C'est à dire qu'à un moment ça me prendra trop de temps par rapport au gain escompté, par rapport aux outils que je sais déjà utilisés. Donc j'apprends les outils de mon époque

2. Perception du projet :

25 Q : Quel est ton avis général par rapport au projet mis en place ?

26 E : Il m'a semblé très bien tenu par toi. Pourquoi tenu ? Parce que c'est un projet qui
27 s'est enraciné sur une analyse de besoins, besoins dont je me suis gardé de te faire part au
28 début. Je me suis bien gardé de rien te dire, en te disant : "Observe ! Viens, tu es toujours la
29 bienvenue. Viens et observe et tu verras ce qui te semble important. ». Toi, t'es partie sur la
30 plateforme, ça aurait pu être tout à fait autre chose que j'aurais accepté, je pense, avec la
31 même bonne volonté.

32 Q : Est-ce qu'il a répondu à la situation de départ, à l'analyse de besoin et comment ?

33 E : Oui et non. Ça n'a pas totalement répondu parce que le fait qu'ils manquent des
34 cours, ils l'ont pallié autrement. J'ai l'impression que la plateforme n'est pas venue remplir un
35 trou même si c'était une idée initiale, bonne idée au départ. Pourquoi pas ? Il y avait un
36 manque, on essaye de combler ce manque. Maintenant j'ai l'impression que ce qu'ils ont
37 gagné, surtout, c'est qu'on a réussi à combler pour certains - et combler considérablement - la
38 fracture numérique pour certains élèves qui ont pu vraiment rattraper un retard qu'ils avaient
39 dans l'approche de l'outil ordinateur. Et ça je ne sais pas comment je ferai les années
40 suivantes. Moi j'ai vraiment vu la différence quand je les amenais moi de mon côté, tout seul,
41 sans toi, en salle info. Les élèves qui étaient bloqués, à partir du moment où tu as commencé
42 ton intervention n'étaient plus bloqués. Ils avaient déjà une méthode d'analyse, une méthode
43 de recherche de problème et de recherche de solution face à l'écran et au clavier. Moins perdu,
44 moins bloqué surtout, vraiment cette paralysie. Alors que d'autres, qui n'ont pas pu bénéficier
45 du projet qui sont arrivés sur la fin avaient encore tous les symptômes du paralytique
46 numérique. A ce niveau-là, sans aucun doute, après, au niveau de combler un manque, je
47 pense moins, moins utile. Mais il a favorisé, puisqu'il y avait les comptes rendus, puisqu'il y
48 avait les activités qui revenaient sur ce qu'on faisait en cours donc il a favorisé. Mais il ne s'est
49 pas astreint à ça et je trouve pense que la flexibilité que t'as su mettre dans le projet était
50 bienvenue. Tu ne t'es pas astreinte à « non, non, mais avant tout on revient à ce qui a été fait le
51 matin » non, ben c'est tant mieux : « on passe à autre chose ». Et les élèves en avaient besoin,
52 et toi aussi t'en avais besoin, de mettre ta marque, de faire des choses avec eux. Et finalement,
53 ils n'avaient pas besoin de revenir systématiquement sur ce qui avait été fait le matin. Et on
54 avance, très bien. Au niveau linguistique, proprement dit, au niveau des apprentissages en
55 langue, je peux difficilement l'évaluer. Néanmoins, sur la période pendant laquelle tu es
56 intervenue, on peut constater d'énormes progrès. J pense à NS, à AL, mais même d'autres : I,
57 H qui est quand même resté jusqu'au bout, qui a trouvé un espace d'expression alors qu'il est

58 extrêmement timide, toujours, enfin rien n'est résolu, mais, beaucoup d'élèves ont pu trouver
59 dans cet espace de la classe, un espace d'expression personnelle et ça je pense que c'est très
60 important, difficilement évaluable. Si on veut une évaluation quantitative, il faut dire que
61 100% des élèves ont eu leur DELF. Donc ça dit quelque chose quand même ça. Ça dit que le
62 projet, pour moi le projet a participé à ça. Comment on peut le prouver ? On ne peut pas, sauf
63 que c'est là.

64 **3. Utilisation de la plateforme**

65 Q : Comment tu décrirais ton utilisation (ou non utilisation) de la plateforme et de
66 l'espace en ligne de la classe ? Est-ce que tu pourrais l'expliquer ?

67 E : Pourquoi je ne l'ai pas utilisée ? C'est une question de temps. J'ai l'envie, comme je
68 disais tout à l'heure, le moment où la plateforme a pris forme, c'est à dire pour moi aux
69 alentours du mois de mars, où tu as commencé à me demander des retours, que j'aie voir etc.
70 ce que j'ai eu du mal à faire, j'ai mis beaucoup de temps à te faire des retours, et en fait c'est
71 un moment où le blog était déjà en place et fonctionnait. Les élèves y allaient. C'est un endroit
72 où j'avais l'habitude de déposer mes activités, la mise en page était évidente pour moi. Donc
73 voilà, je m'étais déjà approprié cet espace, c'était compliqué et chronophage pour moi d'aller
74 m'en approprié un autre. Ça aurait mérité parce que du coup, mes élèves travaillaient sur
75 « mais monsieur la plateforme ou le blog ? », c'était un peu compliqué pour eux. Et je n'ai pas
76 aidé, à ce niveau-là. Mais pour moi, c'était trop tard, j'étais trop vieux en quelques sortes, dans
77 l'année. L'année prochaine, je commencerai uniquement sur la plateforme donc ça, ce sera
78 bien différent. La raison c'est ça : du temps. Je n'ai pas eu de temps et il y a un moment [où]
79 je me suis arrêté pour évaluer justement « est-ce que le temps dépensé va valoir le temps
80 perdu ? ». J'ai continué sur le blog.

81 Q : Comment est-ce que tu penses utiliser un espace similaire ? Sur Claroline ou un
82 autre support ?

83 E : Sur Claroline. Il y aura de tout. Je pense que je vais plus ritualiser l'accès à la
84 plateforme. Il y aura un créneau horaire, sur la semaine, où on fera quelque chose sur la
85 plateforme, et j'aimerais que cette plateforme soit un peu dépositaire comme un journal de
86 bord, un journal de classe. Dépositaire de ce qu'on a fait pendant la semaine avec les élèves
87 qui sont là, parce que tous les élèves ne seront pas là en même temps, c'est quand même la
88 caractéristique d'une UPE2A, mais avec ceux qui seront là, au fur et à mesure de l'année, avec
89 ce qu'on verra au niveau linguistique. Donc je compte toujours utiliser la fonction blog, disons

90 panneau d'affichage c'est comme ça que je l'appelle avec des liens pour qu'ils aillent faire des
91 exercices et qu'il y ait un rendu ensuite collectif en présentiel. Mais aussi, qu'il y ait un côté
92 production, un peu dans la veine de ce que t'as lancé avec des critiques de film ou avec
93 conseils pour la préparation du DELF, des choses comme ça. Donc, de la production guidée
94 par moi, voire très guidée, enfin, de l'usage pédagogique au pied de la lettre, de la plateforme,
95 pas très épanouissante on va dire mais au moins qui sera dans l'utilisation de l'outil numérique
96 mais je sais qu'on gagnera à ce niveau-là pour les élèves. Et puis, ouvrir sur de la créativité le
97 plus possible, des textes collectifs, des vidéos qu'on pourra mettre en ligne, des photos, des
98 textes, des images, des pads, des enregistrements, images interactives, des flash-codes :
99 utiliser tout ça. Et j'aimerais avoir un petit point d'accroche sur leur portable, parce que la
100 plupart ont quand même des smartphones. Pas simplement des téléphones portables,
101 carrément des smartphones. Et j'aimerais bien que l'UPE2A puisse débarquer sur leur
102 portable. Je sais c'est un peu invasif ce que j'envisage. Mais garder le lien toute la semaine
103 avec ses élèves, c'est quand même important : leur donner du travail, qu'ils puissent écouter
104 un enregistrement, j'pense à ça principalement : écouter un enregistrement ou regarder une
105 vidéo, qu'ils puissent la voir sur leur smartphone avec les actualités de la plateforme, quelque
106 chose comme ça.

Annexe 9 : présentation de Claroline Connect sur l'espace de l'Université Lyon 1⁹⁷

Claroline Connect - Une plateforme nouvelle génération pour inventer la formation de demain



Née de la fusion des plateformes Spiral Connect et Claroline, **Claroline Connect** est une plateforme interconnectée avec son environnement proche, mais aussi au cœur d'un réseau mondial. C'est une plateforme ouverte sur le web d'aujourd'hui et tournée vers les usages de demain.

Elle permet de satisfaire des usages variés dans des contextes variés, tant pédagogiques que de travail collaboratif, tant dans le monde de l'enseignement que dans celui de l'entreprise.

Plus de souplesse et de flexibilité, plus de simplicité d'usage, d'intuitivité, plus de stabilité, découplage des cours et autres espaces d'activités, création de véritables écosystèmes de formations composées de ressources variées, d'activités collaboratives, implication des étudiants qui deviennent eux-mêmes acteurs et créateurs de ressources au même titre que les enseignants, connexion avec les applications administratives des organisations utilisatrices, déploiement d'un réseau mondial de plateformes interconnectées, ouverture à l'apprentissage tout au long de la vie... **tels sont les objectifs de cette nouvelle plateforme.**

7 months ago

⁹⁷ Disponible en ligne à <http://claco.univ-lyon1.fr/>

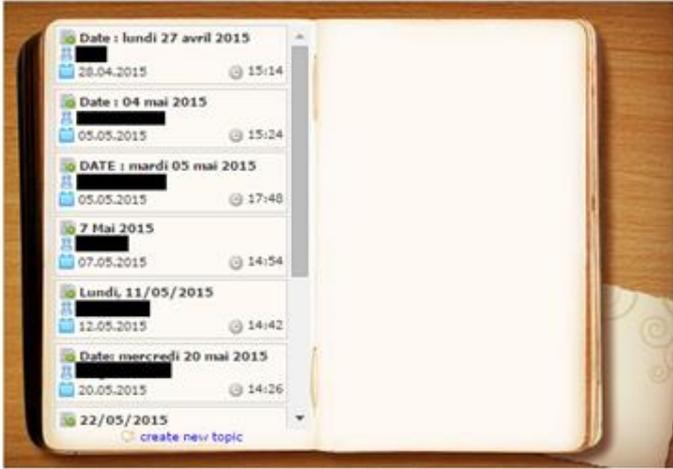
Annexe 10 : apparence de l'espace en ligne : page des comptes rendus

Accueil Comptes rendus des cours Vocabulaire Grammaire : leçons et exercices Conseils pour étudier et apprendre Recherches sur l

Le Travail à Faire Ten penses quoi ? DELF

Les comptes-rendus des cours

Pour lire les **comptes rendus** : cliquez simplement sur **[OK]** dans le cahier ci-dessous



Objectifs

Objectifs du compte rendu :

- **Ecrire** un récit au passé : raconter des événements
- **Inform**er les absents de ce qui a été fait le matin
- **Lire** et s'**informer** sur les cours qu'on a raté !

Consignes

Comment faire ?



EGRIRE UN COMPTE RENDU

1. Regarde le Prezi pour lire la consigne.
(clique sur la flèche droite pour lire la présentation et gauche pour revenir en arrière)

2. Clique ici pour écrire un **Compte-rendu Niveau 1 (A2)**.
Clique ici pour écrire un **Compte-rendu Niveau 2 (B1)**.

Annexe 11 : progression détaillée

Séance	Objectif(s) de la séance	Contenus
1	Découverte du projet : Réalisation d'une publication à plusieurs	Ecriture individuelle, mise en commun et publication sur le blog : un compte rendu, une mini leçon de grammaire, une définition et une illustration d'un mot nouveau.
2	Découverte d'une plateforme d'apprentissage : Inscription et découverte via des activités en ligne	Création d'une adresse électronique et inscription à la plateforme ; Lecture de la charte d'utilisation (simplifiée) et exercice de compréhension ; Activités en ligne sur le profil et les espaces de la plateforme.
3	Découverte des objectifs du projet : Découverte de l'organisation de l'espace, des publications et de l'évaluation	Découverte des différentes publications et des étapes avant publication (consignes, production, autoévaluation, publication) Découverte de la fiche d'évaluation et de la méthode d'évaluation Publication individuelle : écrire compte rendu, une mini leçon de grammaire, expliquer/illustrer du vocabulaire, créer/compléter une carte mentale
La progression concernant la suite des séances est articulée autour de la mise en place d'une nouvelle publication pour les élèves ou d'une phase d'évaluation. Les premières publications individuelles annoncées ci-dessus s'enrichissent des nouvelles et ne disparaissent pas. Chaque séance conserve l'objectif de partage de ressources même si celui-ci n'est pas précisé.		
4	Découverte du forum : publier un message dans un forum pour échanger sur les pratiques Découverte de la critique : publier une opinion sur un sujet libre	Activités en ligne sur le thème du « forum » (origine, objectif, structure du message) Ajout de publications : publier un message dans un forum, écrire une critique sur une sujet libre.
5	Découverte de l'exercice en ligne : Comprendre une consigne et ce qu'elle implique	Activité sur les consignes de type DELF Ajout d'une publication individuelle : créer un exercice en ligne.

6	Découverte des profils d'apprentissage : Réaliser un test ⁹⁸ sur les profils d'apprentissage	Lecture du test en commun et réponses individuelles. Lecture des résultats et des conseils en lien avec les résultats. Discussion sur les résultats et les conseils.
7	Découverte des Cartes-mémoire : Publier des ressources pour l'apprentissage du vocabulaire : activité de reformulation et élaboration	Activité de découverte avec un exemple de cartes-mémoire Ajout d'une publication individuelle : créer des cartes-mémoire
8	Découverte du travail sur l'orientation (à faire pendant les vacances) : Faire des recherches sur un site donné, dans des fichiers-ressources, sur un moteur de recherche et restituer des données sous forme de texte et/ou d'image.	Lecture des consignes individuelles puis mise en commun des difficultés liées aux consignes Discussion sur le travail à faire
9 et 10	Retour sur le travail sur l'orientation : Terminer les recherches et réaliser la publication sur l'orientation	Retour sur la méthode de recherche dans les catalogues de formations et métiers.
11	Découverte des codes à flasher : accéder à la plateforme et aux espaces de publications sur le portable.	Découverte des codes à flasher à partir d'un exemple : code qui mène sur la plateforme Elaboration de codes à flasher pour les différents espaces de publication (les élèves choisissent) et création d'une affiche avec les codes pour la classe ⁹⁹ .

⁹⁸ Voir annexe 12 : test sur les profils d'apprentissage

⁹⁹ Les codes à flasher sont des images-codes-barres, à deux dimensions, que l'on scanne à l'aide d'une application sur téléphone ou tablette pour être dirigé directement sur l'adresse web enregistrée dans le code. Cela permet aux élèves de gagner du temps pour se connecter depuis leur téléphone à un espace de publications en particulier.

	Co-évaluation des compétences acquises : Participer à l'évaluation de ses compétences, avoir un regard critique sur son travail	Entretien individuel avec les élèves sur les compétences acquises pendant le projet
12	Evaluation du projet : Evaluer de façon anonyme le projet, répondre à un questionnaire en ligne	Questionnaire en ligne anonyme sur la plateforme, les publications et les séances de tutorat
13	Evaluation des élèves : Comprendre les notes attribuées et lire les commentaires	Retour individuel sur la fiche d'évaluation, la note attribuée et les appréciations.

Annexe 12 : test sur les profils d'apprentissage¹⁰⁰

Nom : _____ Date : _____

Lis la phrase et écris le chiffre **1, 2** ou **3** dans la **case blanche**.

Les numéros signifient :

1 = Non

2 = Oui, quelques fois

3 = Oui, presque toujours

Les phrases de 1 à 15	A Visuel	B Auditif	C Kinesthésique
1. J'aime dessiner des symboles ou des marques dans mes cahiers			
2. Quand je parle je bouge mes mains ou mon corps			
3. Quand je veux mémoriser quelque chose, cela m'aide de faire une image dans ma tête (imaginer la chose ou l'action)			
4. Quand je ne suis pas sûr de l'orthographe d'un mot : je l'écris et vois si cela semble correct.			
5. Quand je lis, j'entends les mots dans ma tête ou je lis à haute voix.			
6. Je pense mieux quand je me lève et que je marche (plutôt que de rester assis)			
7. Il est plus facile de mémoriser quelque chose si je l'écris.			
8. J'ai besoin de parler des choses pour les comprendre.			
9. Je préfère écouter les explications du professeur (plutôt que de les lire.)			
10. Je peux voir les lettres et les mots dans ma tête quand je les épelle.			
11. J'apprends mieux quand j'essaie tout seul par moi même			
12. Je peux me rappeler ce que j'ai appris sans prendre des notes.			
13. J'ai de la difficulté à rester assis longtemps.			
14. Je préfère lire sur des choses nouvelles plutôt que d'écouter les explications du professeur.			

¹⁰⁰ Ce test a été adapté du questionnaire VAK (Hume, 2009), disponible en ligne sur le site web compagnon de l'ouvrage : <http://www.deboecksuperieur.com/>

15. Quand j'ai besoin de me rappeler quelque chose, je m'en parle à moi-même.			
Résultats : Additionne chaque colonne (A, B et C) dans les cases blanches correspondantes. Le numéro le plus grand te donne une idée de ton style d'apprentissage préféré.			
Visuel = Total A			
Auditif = Total B			
Kinesthésique = Total C			

Lis les conseils correspondant à ton style d'apprentissage :

Quelques conseils :

Si ton total A est le plus grand : tu es plutôt **visuel (tu aimes voir et regarder), alors tu peux :**

- Prendre des notes en surlignant les mots importants avec des couleurs.
- Faire des cartes mentales pour mieux mémoriser le vocabulaire
- Faire des Flashcards (jeu de Memory)
- Dessiner pour mémoriser, faire des fiches avec des dessins et des couleurs
- Réécrire les mots nouveaux
- Lire beaucoup

Si ton total B est le plus grand : tu es plutôt **auditif (tu aimes écouter et parler), alors tu peux :**

- Lire le cours à voix haute et se poser des questions
- Discuter des leçons, des nouveaux mots avec d'autres élèves
- Expliquer ce qu'on a appris aux autres
- Répéter à voix haute plusieurs fois
- Épeler les mots à voix haute
- Écouter la radio
- Chanter à voix haute ce que tu as appris (inventer une mélodie)

Si ton total C est le plus grand : tu es plutôt **kinesthésique (tu aimes bouger et faire), alors tu peux :**

- Créer tes propres exercices sur des nouvelles notions et faire des recherches pour apprendre tout seul
- Marcher en relisant le cours à voix haute (ou en récitant)
- Associer un geste à un nouveau mot (mimer le mot par exemple)
- Apprendre un cours ou des nouveaux mots en jouant avec une balle (ou une pâte à modeler, ou une chose que l'on peut manipuler)
- Réécrire les mots nouveaux à la main
- Associer ce que tu as appris à des impressions vécues (associer à un événement personnel)
- « Jouer » ce que tu as appris : faire un jeu de rôle.

Questions :

Es-tu plutôt d'accord ou pas d'accord avec les résultats ?

Quels sont les conseils que tu connais et fais déjà ?

Quels sont les conseils que tu aimerais essayer ?

Annexe 13 : déroulement détaillé d'une séance type

Déroulement général : 2 h en salle informatique, groupe de 3-4 élèves, un poste par élève.					
Description de l'activité	Durée	Matériel et support utilisés	Différenciation : aide supplémentaire	Rôle du tuteur	Rôle des élèves
Présentation de la séance de la semaine (objectifs et ajouts)	10mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ L'ordinateur et le bureau de l'enseignant. ◆ Le tableau 	-	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Animation : démonstration sur un ordinateur ◆ Inscription des objectifs de la séance au tableau. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Partagent de nouvelles idées ◆ Discutent les nouvelles informations
Remue-méninge	10 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Le tableau ◆ Cahier de français (des élèves) 	-	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Animation : pose des questions pour éclaircir les idées et obtenir plus de détails 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Travail en groupe : ils proposent des idées et un élève note au tableau pour les autres
Choix d'une publication et d'un thème	5 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Fiches d'évaluation en ligne si besoin ◆ Le tableau ◆ Cahier de français (des élèves) 	-	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Questionnement ◆ Aide : Lecture de la fiche d'évaluation pour choisir. ◆ Aide aux choix : Lecture de la fiche d'évaluation, propositions de publications. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Faire un choix, ◆ se mettre d'accord si besoin
Connexion et ouverture des documents adéquats	5 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Un poste par élève ◆ Tableau (pour indiquer l'adresse de la plateforme) 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide : indications pour se repérer, rappel des identifiants. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Travail individuel ◆ Aide entre pairs
Lecture des consignes	Varie	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Les documents de consignes (Prezi et éditeur de texte en ligne) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Consignes simplifiées ◆ Présentation variée des 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide et animation : s'assurer de la lecture entière des consignes et de leur compréhension (reformulation, nouveaux 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Travail individuel : Lire les consignes ◆ Reformuler au tuteur la consigne comprise ou demander de l'aide

			consignes	exemples etc.)	
Réalisation de la ressource	Varie : 20 mn 45 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Les consignes et documents d'aides en ligne ◆ Editeur de texte en ligne ◆ Cahier de français 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autocorrection davantage guidée ◆ Moins de correction demandée 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide et animation : suivi des réalisations en temps réel. ◆ Aide : <i>feedbacks</i> pour une autocorrection active de l'élève ◆ Déplacement pour donner des conseils et guider l'élève si besoin 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide entre pairs ◆ Travail individuel sur poste ◆ Autocorrection active et individuelle
Autoévaluation de la ressource créée	5 mn 10 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Questionnaire d'autoévaluation en ligne ◆ Ressource de l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Autoévaluations simplifiées 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide et animation : s'assurer de la compréhension des questions 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Travail individuel en ligne.
Publication	Varie : 2 mn - 15 mn	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Support de publication (varie) ◆ Ressource de l'élève dans l'éditeur de texte 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Attention supplémentaire 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide et animation : guide et accompagne la publication 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aide entre pairs ◆ Test des pairs pour vérifier le bon fonctionnement des ressources interactives

Annexe 14 : exemple de consignes – partager une leçon de grammaire

Partager une leçon de grammaire

- **La consigne :**
Vous choisissez une règle de grammaire que vous avez apprise.
 1. **Lire** la règle de grammaire sur le site du [Point du FLE](#)
 2. **Écrire** les phrases comme exemples (avec vos mots) et **trouver** les exercices en ligne.
 3. **Publier** les phrases dans le Padlet et les liens vers les exercices en ligne.

Avant de commencer à écrire :

Est-ce que tu as compris la consigne ?
Reformule : explique ce que tu dois faire (avec tes mots).

- **Aides pour écrire :**
 - [Cliquer ici](#) pour conjuguer un verbe.
 - Utiliser [un dictionnaire](#) pour l'orthographe.

- **Exemples :**
Aller voir dans le Padlet dans la page GRAMMAIRE

- **Les critères d'évaluation → Relis tes phrases en pensant à chaque critère**
 1. J'ai **compris** la leçon de grammaire.
 2. J'ai donné **un titre** à ma leçon de grammaire.
 3. J'ai **vérifié** si mes phrases sont correctes. (**Vérifie l'orthographe des mots sur le dictionnaire et la conjugaison sur <http://les-verbos.com/>**)
 4. J'ai **structuré** la règle avec des titres et des numéros.
 5. J'ai respecté les règles d'écriture (les **majuscules** en début de phrase et la **ponctuation**).
 6. J'ai ajouté un lien vers **un exercice en ligne** (ou un jeu)
 7. J'ai utilisé différentes **mises en forme** pour les mots importants (**en gras**, *en italique*)

Écrire ci-dessous des phrases comme exemples pour chaque partie de la règle :

Titre :

Phrases comme exemples :

- **Trouver** les exercices en ligne et copier les liens (l'adresse de la page web) ci-dessous. Coller cette adresse dans le Padlet.

http://

- **Faire l'auto-évaluation en ligne :**

<http://fr.ze-questionnaire.com/repondre.php?s=40829&d=SPKOV7w5Ytpf>

- **Publier tes phrases ET les exercices sur la plate-forme.**

Annexe 15 : questionnaire d'évaluation du projet par les élèves et résumé des réponses

Les questions ont été renumérotées pour faciliter la lecture de l'évaluation. Les erreurs d'écriture ont été laissées telles qu'elles dans cette annexe, mais sont corrigées dans le corps du mémoire.

1. Ma présence : je suis venu(e)

toutes les semaines (environ)	9	75 %
une semaine sur deux	3	25 %
presque jamais	1	8.3 %

2. Peux-tu expliquer pourquoi ?

r.d.v spécial

parce que je l'aime et je pense que est obligatoire.

e un orario di scuola e devo venire

Le projet collaboration c'est très intéressant, ça nous permet de comprendre la manipulation des ordinateurs. Puis ça nous aide à améliorer le vocabulaire, les conjugaisons, la grammaire...

parce que c'est très important pour moi ce pour ça je suis venu toutes les semaines

je viens là parce que dans la salle informatique je apprend beaucoup de choses et nouvelles choses et aussi je apprend le français (écrire et comprendre)

je veux récupérer les cours que j'ai ratés

normalement je suis venu à la plateforme pour étudier un peu, mais aussi pour faire des travaux pour la maison

je suis venu toutes les semaines parce que c'est obligatoire

3. En général, les productions sont...

assez faciles	4	33.3 %
un peu difficiles	8	66.7 %
trop faciles	0	0 %
trop difficiles	0	0 %

4. Pourquoi est-ce difficile ? Qu'est-ce qui est difficile ?

La grammaire c'est difficile pour trouver les bons mots

La grammaire pour trouver des exercices en ligne, sur l'ordinateur c'est ça qui est difficile pour moi.

-

trouver des idées et chercher

car c'est nouveau pour moi

je ne sais pas, je ne peux pas.

je pense que la grammaire c'est la plus difficile parce que les conjugaisons des verbes c'est mon pire. Et comment je suis très mal avec de la grammaire c'est très difficile pour moi expliquer et choisir quelle part de la grammaire je vais commencer.

rien est difficile

oui	9	75 %
non	3	25 %

11. Que penses-tu des cartes mentales ?

un peu difficile pour moi
 La carte mentales ce très bonne c'est ça qui permets à comprends des émotion des mots.
 sont essential pour apprendre quelque chose difficile
 avec les carte mentales j'ai appréhender beaucoup de vocabulaire, gram-mer et des nouvelles chose.
 c'est un nouveau méthode pour moi et que je doit travailler plus pour apprendre.
 les idee sont clere avec la carte mentale
 sincèrement, je ne l'aime pas vraiment
 c'est un bon méthodes pour apprendre du vocabulaire.

12. Les exercices en ligne : c'est la première fois que je crée un exercice.

oui	9	75 %
non	3	25 %

13. Créer un exercice m'aide à mieux comprendre les consignes.

oui	11	91.7 %
non	1	8.3 %

14. Que penses-tu de créer ton exercice en ligne ?

c'est productive
 Je l'ai aimé et pourquoi une chose nouvelle pour moi
 de créer mes exercice en ligne je trouve ça très magnifique parce que en même temps tu travail et tu jour aussi avec tes ides.
 c bien parce que je me laide les autre pour comprendre
 c'est très bien et très nécessaireux pour moi.
 exercice en ligne c'est encore plus mieux pour trouve les vocabulaire
 pensons serait bien .
 Ce bien

15. Grammaire : C'est la première fois que je cherche une leçon sur Internet.

oui	6	50 %
non	6	50 %

16. Que penses-tu des publications de "Grammaire" :

rien
 "Grammaire" c'est un productions très obligation parce que il y a tout les mot que on doit prendre
 grammaire ça reste encore en peut difficile pour moi mais je pense de travailler plus pour apprendre mieux.
 Ce très bien
 c'est très important ça serre beaucoup pour construire les phrases
 avec le gram-mer je apprendre le verbe, conjugaison, et encore beaucoup des chose.

et je vraiment aimé et aussi très difficile

17. Les critiques : "T'en penses quoi ?", j'ai aimé donner mon opinion.

oui	9	75 %
non	3	25 %

18. Les critiques : j'ai lu les opinions des autres

oui	8	66.7 %
non	4	33.3 %

19. Compte rendu (résumés des cours) : C'est la première fois que je résume mon cours.

oui	7	58.3 %
non	5	41.7 %

20. Que penses-tu des comptes rendus ?

ce utile

bien parce que quand je pas allé en cours je trouve le cours sur internet et comme ça je sais que-ce que se passe dans le cours

je penses que c'est bien de lire et le résumé du cours parce que il y a des jour que on a été pas

Ce intéressant parce que en cas des rend-vous on peut lire les résumés sur internet.

Je pense que cela sert beaucoup pour les gens

sont productive

si jamais j'ai des jours ou je suis absent et comme ça je suis ca capable des suivre les cours en ligne.

21. Le travail sur l'orientation : J'ai aimé faire le travail sur l'orientation

oui, pour apprendre du nouveau vocabulaire.	4	33.3 %
oui, pour faire une recherche sur le métier.	11	91.7 %
oui, pour faire une recherche sur les formations.	6	50 %
non	0	0 %

22. Le travail sur l'orientation est utile pour moi.

non, car il y a le CIO.	3	25 %
oui, pour compléter les informations du CIO.	9	75 %

23. Je peux rechercher des informations de façon autonome maintenant.

oui	10	83.3 %
non	2	16.7 %

24. Avec ce projet, j'ai appris à

utiliser un dictionnaire en ligne	2	16.7 %
utiliser Google / Google Images	4	33.3 %
utiliser le correcteur automatique (les mots soulignés en rouge).	4	33.3 %
chercher une conjugaison en ligne.	4	33.3 %
trouver l'orthographe correcte des mots en ligne.	4	33.3 %
Je savais déjà faire tout cela.	4	33.3 %

Je ne sais pas encore faire cela. **0** 0 %

25. Je trouve que la plateforme est

inutile.	3	25 %
utile pour travailler chez moi.	9	75 %
utile quand je ne suis pas allé en cours le matin.	7	58.3 %

26. Si tu vas sur la plateforme, qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que tu regardes ?

rien
.
quand je entre sur la plateforme je regard si il y a des nouveaux exercice.
les information et les nouvelles
je regarderai tout les nouvelle et productions que on doit faite
r
Je lis et je regarde ce qui est écrit
quand je vas sûr la plateforme je regarde le nouvelle travail et qu'est que j'ai fait dans la école
je vas sur la plateforme pour voir des nouveaux choses, faire des travaille pour la maison si il y
a.
Si je vais sur la plateforme, je regards le résumés
je regarde mes cours que j'ai raté et je fais les devoir
je fais

27. Si tu ne vas pas sur la plateforme, explique pourquoi

parce que je ne dois internet
quelque fois je ne vais pas a la plateforme parce que je suis occupe avec outre choses ou je
vais aider mon père a faire quelque chose
si j'ai n'y pas sûr la plateforme j'ai faire le travail a production écrite dans la ma livre de français
et quelque fois je suis très occupé dans la quelque chose travail
parce que des fois je suis occupe de faire d'autre choses.
je pas lr temps
je vais sur la plateforme pour étudié
pour
à mon avis, je pense que les plateforme sont beaucoup productive sauf que sont dispersive
donc je préfère utiliser la méthode traditionnelle

28. Qu'est-ce que tu aurais aimé avoir ou faire sur la plateforme ?

j'aimerais voir des vidéo sur le thème des cours
tout les chose que j'ai pas compris
je souhaiterais de change background du site.
.
-
r
no
j'ai aime faire le travail sûr la plateforme
maintenant la plateforme c'est bien comme ça

résumer la journée

pour

29. Les heures en salle informatique pour le projet sont :

utiles pour pratiquer le français.	1	83.3
	0	%
utiles pour pratiquer l'ordinateur, l'informatique.	3	25 %
utiles pour découvrir des nouvelles choses (méthodes et sites internet)	6	50 %
inutiles.	0	0 %

30. Que penses-tu des heures de cours en salle informatique ?

c bien pour pratiquer le français , pour prend des nouvelles vocabulaire et tu sais que-ce que se passe dans le cours quand tu a absente .

je pense que je dois tranvaile beaucoup

sont-ils utile

des heures de cours en salle informatique c'est très précieux

r

c`est bien.

sont vraiment productive car on peut aider les autres

parfait

je trouve que faire des heures de cours en salle d'informatique ce très utile de apprendre , faire disparaitre les point faibles , de donne des consignes a les autres de les aide et travailler ensemble.

ils pensent qu'ils servent beaucoup à apprendre le français

Ce parfait

Annexe 16 : notes et observations pendant le projet extraites du journal de bord

Séance 4 du Ma. 10/03 au V. 13/03
<u>Vendredi 13/03</u> : pas d'accès à Internet, on travaille sur les traitements de texte en espérant que ça remarche. Ib. écrit un compte rendu, D. une critique. <i>Notes de fin de semaine :</i> Prévoir les problèmes d'accès à Internet : imprimer les documents nécessaires à l'écriture
Séance 5 du Ma. 17/03 au V.20/03
<u>Ma 17</u> : pas d'accès à la salle info car réservée la première heure : écriture la première heure à la main dans la salle de classe adjacente à la classe de l'UPE2A. Les élèves choisissent une publication. Nouvel élève est arrivé : Sl. A deux Sl et Al font une carte mentale. H écrit une critique, N se lance dans l'activité sur les consignes. <u>Jeudi 19</u> : pas d'accès salle info. Salle de l'UPE2A. Dictionnaire du CDI et méthode de FLE. R est tout seul et fait une publication « grammaire ». <u>Vendredi 20</u> : pas d'accès salle info : Hy tout seul – publication « critique » <i>Notes de fin de semaine :</i> Le fait de travailler seulement une heure en salle info pour certains groupe n'a pas été assez pour recopier un long texte ou autres
Séance 6 du Ma. 24/03 au V. 27/03
<i>Notes de fin de semaine :</i> Salle info réservée première heure jeudi et vendredi Difficultés de connexion à la plateforme, messages d'erreur qui s'affichent, il faut sans cesse actualiser la page
Séance 7 : 31/03 au V. 03/04
Jeudi et vendredi : pas d'accès à la salle info la première heure, test d'apprentissage sur papier.
Séance 8 : Ma. 07/04 au V.10/04 découverte du travail à faire pendant les vacances : travail sur l'orientation
<i>Notes de fin de semaine :</i> <ul style="list-style-type: none">- Problème de salle informatique (réservée la première heure ou la deuxième)- des difficultés d'accès à la PF au niveau des connexions qui ne fonctionnent pas tout de suite (actualiser F5)

Annexe 17 : les publications des élèves - exemples de ressources pour l'évaluation

« Critiques » : publications personnelles et originales

T'en penses quoi ? les films et courts métrages

le titre du film c'est "le royaume"

j'ai vu cette film pour la premier fois
c'est un film pour les enfants
il y'a beaucoup de choses que passe pas bien avec me
personnage dans la film. La premier personnage c'est un
animal et le deuxème c'est un homme qui aime fait
un château et il a donné une hâche et le animal il a
coupé tout le pins dans la foret sur faire un château
pour lui , et je aime cette film parce que li y'a un joli
musique et le dessine
je aiem pas parce que castor se construire une château
dans une foret

Jeux, films, musique : Donner votre opinion

Anonyme
AVR. 9, 2015 2:25PM

a le sport

le sport

Je pense que le sport est bien pour la santé et vous fait grandir parce qu'il vous fait communiquer avec d'autres personnes et vous fait réaliser des choses aussi le respect d'une autre personne et surtout de l'entraîneur.

Je connais beaucoup des jeunes qui aiment beaucoup le sport.

Et ces choses que je ai apprises à travers le football.

Pour vous c'est quoi le sport ?

Jeux, films, musique : Donner votre opinion

Anonyme
MARS 27, 2015 3:13PM

AI /Le Foot...

Foot aujourd'hui c'est très différent de 20 années avant...
Mais le foot ce toujours le sport le plus populaire, pour moi le foot c'est ma vie, je commencé quand j'avais 6 ans. Mon équipe préférée c'est Arsenal une équipe anglais. Le problème aujourd'hui c'est l'argent la plupart des joueurs jouent pour de l'argent, avant foot c'est une passion pour le jouer. Quelle est votre équipe préférée? et votre joueur préféré?

« Critiques » : publications personnelles et originales

Jeux, films, musique : Donner votre opinion

D

13/03/2015

LA PLANÈTE BLEUE

Dans la terre le taux de pollution augmente, la température moyenne de notre planète augmente aussi, les principales causes de cette pollution sont les industries qui produisent des gaz nuisibles à la santé dans l'air qu'ils vont créer l'effet serre

À mon avis je pense que il y a les avantage et les inconvénients, par exemple les industries quand ils produisent les produits c'est une avantage et quand ils produisent les gaz nuisibles à la santé c'est un inconvénient, après ça dépend de nous, par exemple si quelqu'un jette par terre une ordure il contribue en faveur de la pollution et c'est seulement un inconvénient

Anonyme
MARS 13, 2015 3:29PM



Diyaa

Jeux, films, musique : Donner votre opinion

Anonyme
MARS 17, 2015 3:23PM

H / League of Legends

C'est un jeu-vidéo mais très psychologique aussi.

En ce jeu a chemins qui s'appelle Lanes il a Top Lane c'est la Lane du Tank la personnage plus résistant, il a Middle Lane c'est la personnage Magic, il a Bottom Lane c'est la unique lane avec 2 personnages, la personnage qui est la plus violent et la personnage qui protège tout la équipe, et finalement c'est la jungle il a le personnage qui aide tout las outres lanes. Et l'objectif de cette jeu c'est détruire la base ennemi.

A mon avis ce jeu est très drôle avec des amis et aux mémé temps c'est psychologique aussi parce que comme tout les jeux a des situations différents par exemple un personnage est meilleur que un autre et nos devons réfléchir sur nos actions et si l'ennemi tuez-nous il gagne d'argent et il va acheter des objets et avec plus objets il fait plus mal et c'est ça que j'aime de ce jeu.

Estque vous avez joué ce jeu? Qu'est que tu pensez?

Je : Donner votre opinion

Anonyme
MARS 20, 2015 3:20PM

hi y la musique

Le titre de chanson: Adorons l'éternel

Pour moi la musique est un art qui combine le son d'une maniéré agréable a l'oreille je pense que c'est bien d'écouter la musique des fois cela nous donne des conseils dans la vie j'adore surtout la musique religieuse par exemple le gospel,,

cela mes donne l'envie d'être musicien un jour j'ai l'impression que dans la vie tout ça va passermais la musique ça va rester parce que au ciel nous allons chanter je déteste les gens qui n'aiment pas la musique et vous vous aimez aussi la musique ?

les messages dans le forum « conseils pour étudier et apprendre »



12.05.2015



14:14

Quand j'arrive a la maison je prends mon cahier, **me connecte a plateforme de la classe** et je lis 3 fois tout que ma classe a fait dans le jour.



13.05.2015



14:03

Moi aussi je l'utilise pour regarder les vidéo et les événements intéressant.
Puis je regard **votre bloc de la classe**<http://lewebpedagogique.com/lesmotscles/> j'utilise ce blo pour voire si il y-a nouveau texte ou pour l'écouter CO DE DELF.



13.05.2015



14:32

Le jour du DELF, le CO on l'écoute deux fois, première écoute, moi je comment à prendre les notes dans mon brouillon. Puis deuxième écoute je complète mes notes. Donc chez moi je m'entraîne à écouter le CO **sur le blog de la classe**. Je écoute le vidéo en même temps je prends les notes pour améliorer mon niveau.

les messages publiés sur le *Padlet* « Orientation » par les élèves

H [REDACTED] / Système Électronique Numérique

mon métier c'est pour réparer les ordinateurs, et le système informatique de chacun avec plus vitesse et efficacité possible pour satisfaire la clientèle. il faut étudier plus pour obtenir le bac, et pratiquer les méthodes de travail de la interprise. la qualités qu'il faut sont la responsabilité, la précision et la organisation. le vocabulaire important a connaitre est configuration, efficacité et rigoureux. je choisi cette métier parce que j'aime travailler dans un ordinateur. Et parce que c'est une profession du futur.

[REDACTED] CAP installation sanitaire. Je voudrais faire la formation installation sanitaire, pour bien gagner ma vie. J'aimerais bien cette formation, c'est un travail manuel puis il demande la précision et l'expérience. Bonne continuation pour tout le monde merci.

[REDACTED] restauration cuisine et restauration rapide

personnellement le fiche de métier et formation est très important dans la vie pour Déterminer la piste et les enseignants professionnelle et pour compris nous on fait quoi dans la vie

Annexe 18 : évaluations des compétences en TIC et en autonomie

Compétences : x = validée NE = Non évalué (travail non fait)	Ah	Al	An	D	H	I	N	R	SI	Y
TIC (8pts)										
Produire un document numérique : saisir et mettre en page un texte, traiter une image, un son ou une vidéo, soigner la présentation (3pts)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Lire un document numérique : identifier, sélectionner, trier et évaluer des informations (2pts)	x				x		x	x	x	x
Échanger avec les TIC : écrire, envoyer, publier (2pts)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Prendre conscience des enjeux citoyens des TIC (1pt)	x		x	x	x	x		x		x
L'autonomie et l'initiative (12 points)										
Être autonome dans son travail : (5pts) - organiser et planifier son travail - suivre un guide pour les productions - autoévaluer ses productions	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Être autonome dans la recherche et le regroupement de nouvelles informations liées à son avenir (3pts)	x	NE	NE	NE	x	1/3	x		x	x
S'impliquer et coopérer dans un projet collectif (2pts)	x	x			x	x	x		x	x
Prendre des initiatives et des décisions (2pts)				x	x	x	x	x	x	x
Note (20pts):	15	9.5/15	10.5/15	12/15	19	17	18.5	14.5	16	17.5

Annexe 19 : fiche de présence et suivi des connexions élèves hors séances

	24/02/2015	03/03/2015	10/03/2015	17/03/2015	24/03/2015	31/03/2015	07/04/2015	28/04/2015	05/05/2015	12/05/2015	19/05/2015	26/05/2015	Total	Assiduité**	Connexions Hors séance		
Séance	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13					
Groupe du mardi																	
H.	1	2	3	4		5	6	7	8	9	10	11	11	Assidu	6		
Al	1	2	3	4	5	6			8	9	10	12	12	Assidu	2		
N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	13	14	14	Assidu	5		
Sl		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	11	Assidu	12		
I		1	2		3	4	5	6	7	8	9	10	10	Assidu	1		
Groupe du mercredi																	
Ah		1	2		3	4		5	7	9	11	12	12	Assidu	31		
R				1	2	3	4		5		6	7	7	Peu assidu	1		
Sr ((inclusion totale)				0.5	INCLUSION TOTALE EN CLASSE ORDINAIRE (1ère scientifique)												0
Na (inclusion totale)					INCLUSION TOTALE EN CLASSE ORDINAIRE (Seconde technique au lycée Louise Michel)												0
Groupe du jeudi																	
Y		1		2	3	4	5	6	7	F		8	8	Peu assidu	9		
S.	1	2		3	4					F			4	Non assidu	0		
K				0.5	1				2	F	3	4	4	Non assidu	0		
An	1	2	3				4			F	5	6	6	Peu assidu	0		
Groupe du vendredi																	
D (inclusion totale*)	1		2				3	4	F	F	5	6	6	(inclusion)	0		
E					1			F	2	F	3	4	4	Non assidu	0		
Ib			1			2	3	F	F	F	4	5	5	Non assidu	0		
At					1			F	2	F			2	Non assidu	0		
Hy				1	2			F	F	F			2	Non assidu	0		
* élève inclus totalement : présence non obligatoire																	
** Evaluation de l'assiduité :																	
Entre 10 et 13 : assidu																	
Entre 6 et 10 : peu assidu																	
Moins de 6 : non assidu																	

Annexe 20 : suggestions d'améliorations et proposition d'exploitation en groupe entier

Projet : Création d'un espace en ligne animé par les élèves

Les objectifs :

- Conserver une « mémoire » de cours de FLE pour les élèves inclus et pour les élèves arrivant en cours d'année.
- Développer l'autonomie méthodologique dans les apprentissages : apprendre à utiliser des méthodes pour apprendre et étudier.
- Développer l'autonomie technique dans les apprentissages : apprendre à maîtriser les outils numériques pour apprendre et étudier.
- Développer l'autonomie sociale dans les apprentissages : développer un sentiment de groupe et libérer la parole des élèves.
- Développer des compétences en français : production et interaction écrite.

Organisation pédagogique : (varie) en groupe classe/ individuel /binôme

Matériel nécessaire : un poste informatique ou tablette avec accès à internet pour la réalisation des publications en classe ou en salle informatique. (*Facultatif : une caméra ou un appareil photo*)

Prérequis : pas de prérequis nécessaire

Phase 1 : la mise en place de l'espace

C'est à l'enseignant de mettre en place un espace en ligne sur une plateforme d'apprentissage ou sur un autre support au choix. La proposition est ici faite sur la plateforme d'apprentissage Claroline Connect, utilisée pendant le stage et appropriée à cet usage.

Caractéristiques de l'espace en ligne

L'espace en ligne, pour répondre au mieux aux objectifs doit permettre aux élèves d'avoir la main sur l'espace en ligne pour le modifier, même hors de la présence de l'enseignant. Il doit permettre d'identifier les utilisateurs et leurs actions : les publications

doivent être nominatives pour que les élèves puissent s’y identifier. La signature peut être manuelle ou automatique. Enfin, il doit également permettre la communication - au moins de manière asynchrone -entre les différents acteurs : enseignants et élèves.

Organisation de l’espace

Voici une proposition pour les différentes « pages » ou « sous-espaces » de l’espace en ligne commun à la classe :

- L’« Accueil » propose des informations pour les élèves au niveau administratif, les emplois du temps, les dates importantes en lien avec les cours de FLE/S, des annonces etc. Cette page n’est pas modifiée par les élèves directement, elle ne nécessite aucun outil de publication.
- L’espace « Comptes rendus des cours » peut accueillir un lien vers un outil d’édition¹⁰² de texte qui permet de modifier les contenus et ainsi de compléter les comptes rendus des cours.
- La page « Grammaire : leçons et exercices » contient les exemples de phrases illustrant des leçons de grammaire et les exercices trouvés ou créés par les élèves sur des tableaux blancs virtuels.
- La page « Vocabulaire » affiche un tableau blanc avec des liens vers les ressources créées sur des applications en ligne. Les ressources lexicales pour apprendre du vocabulaire comme les cartes-mémoire ou les cartes mentales peuvent s’organiser de façon thématique. On peut ajouter ici un accès vers des dictionnaires et des imagiers disponible en ligne.
- La page « DELF » recouvre des espaces de publication en ligne (type Padlet) des conseils et des activités disponibles en ligne pour la préparation des élèves à l’examen du DELF. Les sous-espaces sont établis en fonction des quatre activités langagières évaluées au DELF.
- La page « Comment travailles-tu ? » est composée d’un accès à des forums (ou ces forums peuvent être directement intégrés sur la page) et d’un tableau blanc virtuel (type Padlet) pour partager des conseils et de méthodes. Le forum permet

¹⁰² La plateforme Claroline Connect propose l’outil « cours » qui peut être utilisé ici mais les comptes rendus ne s’afficheront pas directement sur la page.

d'interagir alors que le tableau virtuel permet d'afficher des idées et des conseils sous différents formats, sans interaction.

- L'« Orientation » permet de regrouper toutes les informations importantes concernant l'orientation des élèves. Elle peut se composer de trois sous-espaces : un forum spécifique à cette question, un espace de ressources et de guides, un tableau blanc virtuel résumant les projets d'orientation des élèves.
- L'espace « T'en penses quoi ? » : Cette page est un tableau blanc virtuel qui fonctionne comme espace d'expression libre pour les élèves

Phase 2 : La mise en route

L'objectif de la mise en route pour les élèves est de connaître l'espace en ligne et de prendre conscience des objectifs des différentes ressources.

- ***L'espace en ligne***

L'enseignant présente l'espace en ligne au groupe entier. Il explique le projet : la participation active des élèves à cet espace en ligne par la publication des ressources et autres documents. L'enseignant encourage les élèves à proposer de nouveaux contenus tout au long du projet.

- ***La Charte d'utilisation***

L'enseignant étudie avec les élèves la charte d'utilisation de l'espace en ligne. L'enseignant introduit des notions indispensables : les verbes « pouvoir » et « devoir » ainsi que le lexique informatique. Ce travail pourrait être inclus à une séquence pédagogique sur le règlement intérieur du lycée.

- ***L'inscription des élèves***

L'inscription des élèves se fait de manière guidée en salle informatique. Les élèves doivent tout d'abord créer une adresse électronique¹⁰³ pour pouvoir s'inscrire. Les élèves découvrent ensuite cet espace en ligne et ce qu'il propose (profil, forums, espaces, ressources disponibles). On peut inclure la description du profil dans une séquence sur la présentation de soi, la description et le faire compléter par les élèves au fil de l'année et des acquisitions langagières.

¹⁰³ Un accord a été établi entre La Poste et l'Education Nationale : <http://education.laposte.net/>

- ***La mise en ligne des ressources***

L'enseignant met en ligne les premières ressources pour les élèves et les encourage à aller voir l'espace en ligne en dehors des cours. Les devoirs à faire devraient être étayés par ces ressources : pour chaque devoir à faire l'enseignant peut faire référence à une ressource mise en ligne. Cette étape permet de créer des habitudes de connexion et de familiariser les élèves avec l'espace.

- ***L'explication des publications***

L'enseignant utilise un exemple authentique survenant dans le cours ou créé pour le cours de FLE/S. A partir de cet exemple, il peut questionner les élèves sur l'utilité de l'activité : « pourquoi résumer la leçon d'aujourd'hui ? », « à quoi sert d'écrire une question pour les autres ? » etc.

Phase 3: la prise en main de l'espace par les élèves

L'objectif pour les élèves est de publier sur l'espace en ligne, de prendre en main l'espace en ligne pour en être les acteurs.

- ***Création de la ressource en groupe classe***

Une fois que les objectifs de l'activité sont clairs pour les élèves, le groupe classe crée une ressource similaire. L'enseignant anime la réalisation de cette tâche, les élèves participent et un élève écrit une copie à l'ordinateur ou sur tablette. La première publication a lieu en groupe classe et est faite par l'enseignant.

- ***Définition des critères d'autoévaluation (évolutifs) de la ressource.***

Cette ressource et les exemples donnés par l'enseignant vont former un corpus. En groupe classe, il s'agit ensuite de définir les critères de réussite de la ressource. L'enseignant anime et les élèves participent. Ces critères sont conservés pour être utilisés à chaque création de ressource par l'élève comme moyen d'autoévaluation au cours de la réalisation de la tâche.

- ***Publications des élèves***

Pendant les cours de FLE/S, individuellement ou en binôme, les élèves créent régulièrement des ressources pour appuyer les leçons et les publient depuis les tablettes ou en salle informatique. Aussi, dans le cas où les élèves créent des affiches pour la classe, il sera possible d'y insérer des codes-images sur les affiches. Ces codes, lisibles par les tablettes et téléphones portables, peuvent diriger l'utilisateur directement vers les publications en lien avec l'affiche.

La mise en ligne ne se restreint pas à des ressources pour apprendre, les élèves peuvent publier et compléter un emploi du temps en ligne avec les devoirs à faire (une application du site *LearningApps* s'adapte très bien à cette utilisation) ; des productions réalisées par les élèves pendant les cours ; des vidéos de l'enseignant, des élèves (jeux de rôle ou reportage réalisés dans le cadre du cours).

Table des matières

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PARTIE 1 - ETUDE DU CONTEXTE ET PROPOSITION D'UN PROJET	10
CHAPITRE 1. L'UPE2A DU LYCEE VAUCANSON	11
1.1. LES EXIGENCES MINISTERIELLES POUR L'ACCUEIL DES EANA.....	11
1.1.1. <i>La prise en charge des EANA</i>	11
1.1.2. <i>Les EANA de plus de 16 ans</i>	12
1.2. AU LYCEE VAUCANSON.....	15
1.2.1. <i>L'inclusion des élèves</i>	15
1.2.2. <i>Le profil des élèves</i>	16
1.2.3. <i>L'enseignant de FLE/S</i>	17
1.2.4. <i>L'organisation de l'UPE2A du lycée Vaucanson</i>	17
CHAPITRE 2. ETUDE DES BESOINS ET PROPOSITION DE PROJET	18
2.1. LES BESOINS DES ELEVES.....	18
2.1.1. <i>Un besoin d'autonomie pour apprendre</i>	19
2.1.2. <i>Un besoin de communauté</i>	19
2.2. UNE PROPOSITION DE PROJET.....	20
2.2.1. <i>L'autonomisation et la création d'une communauté via les TIC</i>	20
2.2.2. <i>Les objectifs du projet</i>	21
2.2.3. <i>La démarche d'expérimentation du projet</i>	22
2.3. L'EMERGENCE D'UNE PROBLEMATIQUE.....	23
PARTIE 2 - NOTIONS CLES DE L'EXPERIMENTATION	25
CHAPITRE 3. LA COMPETENCE D'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES	26
3.1. L'AUTONOMIE EN EDUCATION	26
3.1.1. <i>L'évolution de la notion en France</i>	26
3.1.2. <i>L'autonomisation des élèves</i>	27
3.2. UNE TYPOLOGIE DE L'AUTONOMIE DANS LES APPRENTISSAGES.....	28
3.2.1. <i>La justification de la typologie</i>	28
3.2.2. <i>La composante affective : se connaître</i>	29
3.2.3. <i>La composante sociale : échanger pour co-agir</i>	31
3.2.4. <i>La composante méthodologique : utiliser des méthodes</i>	31
3.2.5. <i>La composante technique : utiliser les TIC</i>	33
CHAPITRE 4. LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE ET L'UTILISATION DES TIC	35
4.1. LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE POUR L'AUTONOMISATION	35
4.1.1. <i>L'approche co-actionnelle</i>	35
4.1.2. <i>Des tâches communicatives à visée actionnelle</i>	36
4.1.3. <i>La création d'une communauté d'apprentissage</i>	37
4.2. L'UTILISATION DES TIC POUR L'AUTONOMIE	38
4.2.1. <i>Les impacts des TIC sur les composantes socio-affectives</i>	38
4.2.2. <i>Les apports méthodologiques et techniques</i>	39
4.2.3. <i>L'impact pédagogique des TIC</i>	40
PARTIE 3 - MISE EN ŒUVRE DU PROJET	43
CHAPITRE 5. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DETAILLES DU PROJET	44
5.1. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES LIES A L'AUTONOMISATION	45
5.2. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DES TACHES	46
5.3. LES COMPETENCES EN FRANÇAIS CIBLEES PAR LES TACHES.....	54

CHAPITRE 6. DEROULEMENT DU PROJET	57
6.1. L'ETUDE DE L'EXISTANT : LE NUMERIQUE AU LYCEE VAUCANSON.....	57
6.1.1. <i>Le matériel disponible.....</i>	57
6.1.2. <i>Le blog de la classe.....</i>	57
6.1.3. <i>La plateforme d'apprentissage du lycée : Claroline Connect.....</i>	58
6.2. LA DESCRIPTION DE L'ESPACE EN LIGNE CONÇU	59
6.2.1. <i>L'apparence et la navigation</i>	59
6.2.2. <i>Les outils de publications.....</i>	60
6.3. L'ORGANISATION DU PROJET	62
6.3.1. <i>La progression générale</i>	62
6.3.2. <i>L'organisation des séances</i>	63
6.3.3. <i>La réalisation de la tâche par l'élève</i>	63
PARTIE 4 - EVALUATION DU PROJET ET SUGGESTIONS D'AMELIORATIONS.....	66
CHAPITRE 7. PRESENTATION DE L'EVALUATION	67
7.1. LES TYPES DE DONNEES RECUEILLIES	67
7.2. LE REFERENTIEL D'EVALUATION	69
CHAPITRE 8. EVALUATION DU PROJET.....	70
8.1. LES CONSULTATIONS DES RESSOURCES	70
8.1.1. <i>Les difficultés de connexion</i>	70
8.1.2. <i>L'utilisation faite des ressources par les élèves.....</i>	71
8.2. LE DEVELOPPEMENT DES COMPOSANTES DE L'AUTONOMIE.....	72
8.2.1. <i>La composante affective.....</i>	72
8.2.2. <i>La composante sociale.....</i>	73
8.2.3. <i>La composante méthodologique.....</i>	74
8.2.4. <i>La composante technique.....</i>	76
8.3. L'INTERET DES ELEVES POUR LE PROJET	77
8.3.1. <i>L'intérêt pour les séances de tutorat.....</i>	78
8.3.2. <i>L'intérêt pour les ressources créées par les autres.....</i>	79
8.4. DES PROPOSITIONS D'AMELIORATION.....	81
8.4.1. <i>Un effet non envisagé : un lieu d'expression</i>	81
8.4.2. <i>La justification des suggestions</i>	82
CONCLUSION.....	84
BIBLIOGRAPHIE	87
TABLE DES ILLUSTRATIONS	92
TABLE DES ANNEXES	93
TABLE DES MATIERES	140

MOTS-CLÉS : Autonomie, Apprentissage, UPE2A-lycée, élèves allophones nouvellement arrivés de plus de 16 ans, TICE

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur le développement de l'autonomie dans les apprentissages pour des lycéens allophones en UPE2A-lycée. Il rend compte de l'expérimentation mise en place dans l'UPE2A du lycée Vaucanson, à savoir : la conception d'un espace en ligne sur lequel les élèves publient des ressources pour apprendre qu'ils créent eux-mêmes et l'animation de séances de tutorat pour les accompagner dans ces publications et leur autonomisation. L'objectif de ce mémoire est d'évaluer le projet mis en place au niveau de sa capacité à répondre aux besoins des élèves en autonomie.

Ce mémoire traite donc des notions d'autonomie en éducation, de l'approche actionnelle et des TIC et de leur rôle pour l'autonomisation. Il présente une typologie de la compétence en autonomie dans les apprentissages adaptée au public allophone de niveau lycée ainsi que des propositions d'améliorations de l'espace en ligne conçu et de son exploitation.