



Intégration de la perspective actionnelle dans un cours à distance : dynamisation du cours de PLEaD à travers la mise en place d'un projet de télécollaboration

Swati Sharma

► To cite this version:

Swati Sharma. Intégration de la perspective actionnelle dans un cours à distance : dynamisation du cours de PLEaD à travers la mise en place d'un projet de télécollaboration. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01370749

HAL Id: dumas-01370749

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01370749>

Submitted on 23 Sep 2016

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.



Intégration de la perspective actionnelle dans un cours à distance

Dynamisation du cours de PLEaD à travers la mise en place d'un projet de télécollaboration

SHARMA Swati

Sous la direction de FRANÇOIS MANGENOT

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage
Section Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits -

Année universitaire 2015-2016



Intégration de la perspective actionnelle dans un cours à distance

Dynamisation du cours de PLEaD à travers la mise en place d'un projet de télécollaboration

SHARMA Swati

Sous la direction de FRANÇOIS MANGENOT

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du Langage
Section Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier mon Directeur de mémoire, Monsieur François Mangenot, qui a patiemment attendu l'arrivée de ce mémoire après un an de stage MAE sans donner de nouvelles. Sa présence m'était de temps en temps rappelée par sa renommée dans le monde du FLE, jusque dans les universités indonésiennes.

Je remercie ensuite très chaleureusement Madame Nathalie Dessartre, Coordinatrice du Département de Langue Française, qui m'a non seulement accueillie lors de mon arrivée au Brésil mais aussi hébergée pendant deux mois alors qu'il m'était impossible de retirer de l'argent avec ma carte bleue. Je lui dois beaucoup.

Mon travail s'est effectué en la chaleureuse présence d'Ayumi, qui a été à la fois collègue, amie, guide touristique et qui a été d'un soutien précieux pour la vie de tous les jours. Merci à toute la famille pour tous ces beaux moments.

Je remercie enfin ma famille, Andy, mes amis et mes collègues de master pour leur soutien et leurs conseils, ainsi que tous les enseignants du Master FLE de Grenoble qui nous ont transmis leur énergie et qui répondent présent lorsqu'il y a un problème.

Merci à tous.

DECLARATION

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

NOM : Sharma.....

PRENOM : Swati.....

DATE : 05 / 09 / 2016.....

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Présentation du stage	7
CHAPITRE 1. LES INSTITUTIONS	9
1. L'UNIVERSITE FEDERALE DU PARANA ET LE CONTEXTE EDUCATIF BRESILIEN	9
2. LE CENTRE DE LANGUES ET INTERCULTURALITE (CELIN)	10
CHAPITRE 2. DESCRIPTION DE LA COMMANDE DE STAGE	13
1. MISSION D'ENSEIGNEMENT	13
2. MISSION PRINCIPALE	14
3. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	15
4. OUTILS D'ANALYSE ET COLLECTE DE DONNEES	16
Partie 2 - Apports théoriques	17
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE (EAD)	19
1. DES COURS PAR CORRESPONDANCE AUX MOOCS	19
2. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE AU BRESIL	22
3. EAD, DES INCONVENIENTS ?	24
CHAPITRE 4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	28
1. QU'EST-CE QUE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ?	28
2. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LE WEB 2.0	32
3. PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET TELECOLLABORATION	35
Partie 3 - Mise en place du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance	38
CHAPITRE 5. MISE EN PLACE DU COURS DE PLEAD	39
1. CREATION DU COURS	39
2. ADAPTATION SUR LA PLATEFORME MOODLE	40
3. CONSTAT ET DIFFICULTES DE DEPART	44
CHAPITRE 6. TENTATIVE DE DYNAMISATION DU COURS DE PLEAD	47
1. TENTATIVE D'AMELIORATION DE LA FORME	47
2. TENTATIVE D'INTEGRATION D'UNE APPROCHE PAR TACHES	50
3. PROJET DE TELECOLLABORATION AVEC LES ETUDIANTS BRESILIENS	52
Partie 4 - Bilan et propositions d'améliorations	55
CHAPITRE 7. BILAN DU COURS DE PLEAD	56
1. LIMITES DU COURS DE PLEAD	56
2. ÉCHANGES ENTRE APPRENANTS : UN BILAN MITIGE	59
3. ANALYSE DES TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS ET DU QUESTIONNAIRE	64
CHAPITRE 8. PROPOSITION DE REMEDIATION DU COURS	69
1. INCLURE UN PROJET DE TELECOLLABORATION	69
2. ORGANISATION DU COURS	70
3. CONTENU ET PROPOSITION DE TACHES	73
Conclusion	83

Introduction

Depuis 2001, l'approche préconisée dans l'enseignement des langues par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est la perspective actionnelle, approche que la plupart des manuels de FLE adoptent aujourd'hui. Tandis que beaucoup d'enseignants de langues se basent sur l'approche du CECRL pour construire leurs cours, certains souhaitent au contraire en être indépendant. Nous avons pu faire l'expérience de cette dualité lors de notre stage au Centre de Langues et Interculturalité (CELIN) à Curitiba au Brésil, stage qui s'est déroulé de février à juin 2015 dans le cadre du Master 2 Français Langue Étrangère (FLE) professionnel à l'Université Stendhal – Grenoble Alpes.

Nous répondions à une commande émise par le CELIN et dont la finalité est de proposer un cours de portugais langue étrangère à distance (PLEaD) aux futurs étudiants étrangers venant étudier à Curitiba. Nous avons pour mission d'aider à mettre en place ce cours sur la plateforme Moodle, agissant donc sur le plan technique, avec l'aide d'Ayumi N. Shibayama, enseignante de portugais. Cependant, étant nous-même habituée à la perspective actionnelle enseignée dans le Master FLE à Grenoble, nous ne pouvions rester neutre quant à cette autre méthodologie utilisée dans le cours de PLEaD. Après discussions avec plusieurs enseignants, il en est ressorti que beaucoup de tâches proposées par les manuels ne peuvent s'adapter au contexte institutionnel brésilien d'où la volonté de se détacher de l'approche du Cadre. Nous avons à ce moment des doutes quant à l'implication des apprenants si le cours devait être mis en ligne tel quel. Nous avons tout d'abord tenté l'expérience puis, ressentant le besoin de redynamiser le cours, avons proposé quelques changements. Nous sommes ainsi arrivée à la problématique suivante : Dans quelles mesures peut-on intégrer la perspective actionnelle afin de dynamiser le cours de Portugais Langue Étrangère à Distance ?

Nous tenterons de répondre à cette problématique par un mémoire en quatre parties. La première, très brève, présente simplement le contexte dans lequel notre stage s'est déroulé. La deuxième, théorique, rend compte des recherches en ce qui concerne l'enseignement à distance et la perspective actionnelle. La troisième partie concernera la mise en place du cours de PLEaD ainsi que les constats qui en ont découlé. Enfin, nous proposerons un bilan en quatrième partie qui se terminera sur des propositions de remédiation.

Partie 1

-

Présentation du stage

Nous avons effectué notre stage au Centro de Línguas et Interculturalidade¹ (CELIN), centre de langues rattaché à l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) dans la ville de Curitiba. Cette première partie se veut courte afin de ne pas s'attarder sur le contexte du stage, mineur par rapport à la problématique traitée dans ce mémoire. Dans un premier chapitre, nous présenterons les institutions où nous avons fait notre stage : l'UFPR et le CELIN. Un bref historique du contexte éducatif brésilien nous semble important afin de mieux comprendre les complexités éducatives auxquelles fait face le Brésil aujourd'hui. Puis, dans un second chapitre, nous exposerons la commande de stage avec les différentes missions assignées pour terminer sur la formulation de la problématique et les outils de collecte des données.

¹ Traduction : Centre de Langues et Interculturalité

Chapitre 1. Les institutions

Ce premier chapitre fait la description des deux institutions où notre stage s'est déroulé. Bien que nous ne travaillions pas à l'Université Fédérale du Paraná mais utilisons simplement ses locaux, cette institution-mère est fortement liée au Centro de Línguas et se doit d'être présentée, ne serait-ce que pour tenter de comprendre le système éducatif brésilien.

1. *L'Université Fédérale du Paraná et le contexte éducatif brésilien*

L'Université Fédérale du Paraná (désormais UFPR) est située dans la ville de Curitiba au Brésil, capitale de l'État du Paraná. Curitiba est dans le Sud du pays, à 400 km environ de la ville de São Paulo. À partir des années 1870, des vagues d'immigrations européennes puis japonaises commencent à arriver, créant une ville multiculturelle. Curitiba a su garder la richesse de ces cultures à travers les nombreux monuments aux architectures étrangères et les nombreuses fêtes célébrées tout au long de l'année.



Figure 1 : Logo de l'UFPR

Il existe au Brésil 176 universités et plus de 700 institutions d'enseignement supérieur. L'Université Fédérale du Paraná fut créée en 1912 par plusieurs intellectuels de l'État du Paraná, dont le médecin Victor Ferreira do Amaral. Elle fut la première institution de l'enseignement supérieur à porter le nom d'Université et fait maintenant partie des dix meilleures universités brésiliennes, se plaçant en huitième place, selon le *Ranking Universitário Folha* (RUF)² de S. Paolo datant de 2015. Au classement mondial, elle se situe entre la 651^e et 700^e place, selon le *QS World University Rankings* datant de 2014. Y sont enseignées de nombreuses disciplines telles que les sciences juridiques et sociales, l'ingénierie, la médecine, le commerce, les sciences humaines, lettres et arts, etc., proposant un total de 124 licences, 71 masters et 44 doctorats. Il n'existe pas un seul campus regroupant les différents départements mais bien 12 campus, car l'université a des établissements de part et d'autre de la ville et s'étend même en dehors, dans les autres villes de l'État du Paraná. En 2015, l'université a enregistré 27404 étudiants, selon le *Ranking Universitário Folha* (RUF).

Le Brésil étant un pays avec une population importante, l'accès à l'éducation est très particulier. Il existe des écoles privées ainsi que publiques, dans lesquelles nous

² <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/perfil/universidade-federal-do-parana-ufpr-571.shtml>

pouvons clairement faire la distinction entre les classes aisées et les classes sociales défavorisées de la population. Les classes sociales défavorisées envoient leurs enfants dans les écoles publiques, gratuites, et souvent en surnombre. Le programme proposé est de 4 heures par jour, soit le matin, soit l'après-midi, afin que l'école puissent recevoir tous les inscrits. Les écoles privées sont, elles, très coûteuses et chaque enfant est un véritable investissement. Le programme proposé est de 6 heures minimum par jour, sur une journée complète. Par la suite, il existe une véritable contradiction dans le système brésilien car les meilleures universités sont publiques et non privées. Les enfants des écoles privées se retrouvent donc dans les universités publiques, gratuites, et les universités privées qui sont, elles, coûteuses, ne sont choisies qu'en dernier recours. Quant aux enfants des écoles publiques, ils ont la plupart du temps des lacunes qui ne leur permettent pas d'entrer à l'université publique et n'ont pas les moyens d'aller à l'université privée. Ils ont donc très rarement accès à l'enseignement supérieur.

Afin de sélectionner les étudiants, il existe un examen d'entrée à l'université, appelé *Vestibular*. Il se déroule en deux parties : la première est sous forme de QCM d'un total de 80 questions sur 9 sujets différents tels que la littérature, la biologie, la physique, la chimie, les mathématiques, l'histoire, la géographie, le portugais, et une langue étrangère (anglais, français, allemand, espagnol, ou italien). La deuxième partie se compose de cinq dissertations en portugais. Environ 50 000 étudiants sont sélectionnés pour la première partie et seuls 15 000 pour la deuxième. Une politique de discrimination positive a été mise en place pour ce concours : 20% des places sont réservées aux étudiants issus des écoles publiques, et 20% aux Afro-Brésiliens. Il est donc difficile d'entrer à l'université et les étudiants des universités publiques proviennent majoritairement des classes aisées de la population.

C'est dans une démarche de démocratisation de l'enseignement des langues que l'UFPR a créé en 1995 un centre de Langues et Interculturalité appelé Centro de Línguas e Interculturalidade (désormais CELIN). Avec en perspective l'idée que la connaissance doit être partagée, aussi bien dans le milieu universitaire que pour la population, le CELIN a souhaité rendre accessible à tous l'enseignement des langues.

2. Le Centre de Langues et Interculturalité (CELIN)

Le CELIN est une branche du département des Sciences Humaines, Lettres et Arts de l'Université Fédérale du Paraná. Il a été créé en 1995 par le Département de Lettres

Étrangères Modernes (DELEM) de l'UFPR pour permettre aux diplômés de l'Université Fédérale d'avoir une première expérience professionnelle dans l'enseignement, et aux enseignants de l'Université de mener à bien leurs recherches en langues et cultures. La préoccupation du CELIN est de former des enseignants compétents en didactique, non seulement du point de vue linguistique mais également culturel. Seul l'enseignement de la langue d'un point de vue grammatical n'est pas ce qui est demandé aux enseignants car le CELIN considère qu'il est indispensable d'enseigner la culture afin de développer des connaissances en relations internationales et notamment afin que l'apprenant puisse réfléchir sur sa propre culture. C'est dans cette optique que cette institution organise de nombreux événements culturels en plus des cours de langues.



Figure 2 : Logo du CELIN

Curitiba étant une ville très diversifiée culturellement, le CELIN propose des cours de langues et culture des différentes communautés présentes dans la ville. Il offre ainsi une vingtaine de cours de langues : européennes, asiatiques, du Moyen-Orient et des populations indigènes. Y sont aussi proposés des cours d'esperanto ou encore de langues mortes telles que le latin ou le sanskrit.

L'institution propose des cours extensifs et intensifs. Les cours extensifs durent quatre mois et correspondent à un semestre de 60 heures de cours. Les semestres commencent en mars et en août. Les cours intensifs ont lieu pendant les vacances d'été (janvier/février) et les vacances d'hiver (juillet). Ils durent trois à quatre semaines et sont proposés des cours de 30h, 45h, 60h ou 90h.

Environ 200 enseignants et stagiaires donnent des cours de langues dans l'institution et le centre accueille chaque année plus de 7000 étudiants. Le public du CELIN est constitué d'étudiants, de travailleurs et de retraités, Brésiliens et étrangers. Beaucoup d'étudiants étrangers viennent y prendre des cours de portugais afin de pouvoir suivre une licence ou un master à l'UFPR par la suite.

Les locaux du CELIN sont situés à côté des bâtiments des Sciences Humaines, Lettres et Arts de l'UFPR. Certains cours du CELIN sont aussi donnés dans les bâtiments de l'UFPR, ce qui était mon cas. Les locaux du CELIN sont équipés de vidéos-projecteurs, et il est possible d'obtenir un lecteur CD. On retrouve les mêmes équipements à l'UFPR

mais chaque salle est équipée d'un ordinateur avec écran, ce qui n'est pas le cas au CELIN. Pour les manuels et ouvrages de didactique du FLE, les étudiants et professeurs peuvent acheter leurs livres auprès d'un vendeur qui vient deux fois par an.

En plus des cours de langues, l'institution propose des cours de littérature, cinéma, rédaction en langue portugaise, rédaction de textes académiques, poésie et écriture littéraire, et un système de tandem. Au total, une quarantaine de cours sont donnés. Un de ses objectifs étant la diffusion de la culture, il propose chaque semaine des activités culturelles à destination des étrangers afin de découvrir la culture brésilienne. Le centre appuie notamment tous les projets de diffusion de la culture, que ce soit des expositions, pièces de théâtre, concerts de musique traditionnelles, des concours, des conférences, des récitations, des cours et toutes autres fêtes culturelles. Toutes les sections de langues sont ainsi chargées de diffuser la culture de la langue enseignée, comme par exemple des projections de films en version originale. Ces événements culturels s'adressent non seulement aux enseignants et aux élèves mais sont aussi ouverts au public externe au CELIN et sont souvent en partenariat avec les différents départements de l'UFPR et les autres institutions de langues de la ville.

Enfin, en plus des événements culturels, le CELIN organise des événements pédagogiques et administratifs pour continuer à former ses enseignants. Des événements spécifiques à chaque langue sont organisés ainsi que des événements concernant la pédagogie en général. Les thèmes abordés concernent l'enseignement des langues, comme l'interculturalité, l'évaluation, l'acquisition des langues, etc. Des rencontres et discussions sont aussi mises en place pour établir les objectifs et plans d'action du CELIN, dans le but de se développer tout en garantissant une qualité de ses espaces de formation.

Avec ce premier chapitre, nous avons découvert les institutions dans lesquelles nous avons travaillé, l'UFPR et le CELIN, ce qui nous permettra dans un deuxième chapitre de mieux comprendre les différents commanditaires du stage.

Chapitre 2. Description de la commande de stage

Ce deuxième chapitre résume les missions que nous avons eues au cours de ces cinq mois de stage. Nous formulerons la problématique en fin de chapitre et présenterons les outils que nous avons utilisés pour collecter les données.

1. Mission d'enseignement

Il nous semblait important qu'il y ait une mission d'enseignement dans notre stage, et non seulement de l'ingénierie pédagogique, puisque nous n'avions pas d'expérience d'enseignement à l'étranger. Le stage au Centro de Línguas et Interculturalidade entraînait parfaitement dans les critères puisque l'une des missions était de l'enseignement.

Nous devions effectuer quatre heures d'enseignement par semaine, divisées en deux fois deux heures, en suivant le programme du manuel utilisé par le centre. Les stagiaires prennent normalement un niveau grand débutant « básico 1 » mais notre responsable de stage et coordinatrice du Département de Langue Française, Mme Dessartre, nous a confiée le niveau « básico 3 » puisque nous ne parlions pas un mot de portugais. Il nous était au départ difficile de connaître le niveau des apprenants avant de les avoir en classe car le Centro de Línguas ne se réfère pas au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), par souci d'être plus indépendant de l'Europe. Plus tard, nous avons su que la méthode utilisée était ALTER EGO + A1, et que nous devions traiter deux unités et demies en un semestre. Étant stagiaire, nous devions préparer les cours et envoyer les préparations à la responsable de stage et Coordinatrice du Département Langue Française. Cette façon de travailler n'était pas décrite dans le descriptif du stage mais a eu un effet positif puisque nous avons pu acquérir une manière de travailler très systématique.

La classe que l'on nous a confiée avait un niveau mi-A1, d'après la progression du manuel ALTER EGO + A1. Il s'agissait d'un public lusophone et les apprenants s'exprimaient déjà très bien grâce à la proximité des langues romanes, ainsi qu'à la culture latine de manière générale. En effet, les apprenants étaient très enthousiastes à l'idée de parler et il était facile de les faire s'exprimer, que ce soit individuellement ou en groupe. La classe de 16 apprenants était composée d'étudiants, de jeunes travailleurs et de travailleurs ayant la cinquantaine, tous venant de domaines différents. La classe était donc hétérogène au niveau de l'âge et du parcours mais cela n'a posé aucun problème, que ce soit dans la progression, le travail en groupe ou l'ambiance de la classe. Chaque classe a deux cours de

français par semaine. Les apprenants payent les cours relativement chers, il y a donc assez peu d'absentéisme et les devoirs à la maison étaient faits par tous, même si certains travaillent beaucoup. C'était une classe très agréable et débiter avec un public brésilien est une chance pour gagner en confiance et être à l'aise dans ses cours. En plus de l'enseignement, nous devons participer aux réunions de professeurs ainsi que préparer et faire passer les examens oraux et écrits.

2. Mission principale

La mission principale de ce stage était la mise en place du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance (PLEaD). Ce cours en ligne a été créé à la suite de l'accord qui a donné naissance au Master double diplôme de l'Université Stendhal et de l'Université Fédérale du Paraná. Ce master double diplôme consiste à suivre la première année du Master à l'Université Stendhal et la deuxième à l'Université Fédérale du Paraná. Le projet du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance existait avant la création du double diplôme mais a officiellement vu le jour après l'accord. Il a été question de le proposer aux étudiants grenoblois qui effectueraient leur deuxième année de Master à l'UFPR.

Notre mission était d'adapter ce cours, qui allait voir le jour pour la première fois, sur la plateforme Moodle. Le cours avait déjà été conçu par des enseignants de portugais et était présenté sur un document Word. Les enseignants ne maîtrisant pas la plateforme Moodle, notre rôle était de mettre en ligne le cours en utilisant les différentes fonctionnalités de la plateforme et applications interactives³ afin de le rendre le plus dynamique possible. Nous travaillions en équipe avec Ayumi N. Shibayama, enseignante de portugais, avec qui la collaboration a duré cinq mois.

Au départ, il était prévu que nous ayons cinq participants. Quatre d'entre eux étaient inscrits au Master Français Langue Étrangère double diplôme de l'Université Stendhal (France) et l'Université du Paraná (Brésil). Cependant, seules deux étudiantes ont participé au cours du début à la fin, avec une courte pause au milieu de la part d'une des étudiantes pour cause d'examens. Il a donc été difficile d'avoir des participants pour ce premier lancement, ce qui est aussi dû en partie à la nouveauté du Master double diplôme⁴.

³ Un exercice interactif est réalisé grâce à un logiciel dédié au e-learning. L'apprenant doit interagir avec le contenu de la page écran pour résoudre l'exercice.

⁴ Il s'agissait à cette époque de la seconde promotion du Master double diplôme.

3. Formulation de la problématique

Lorsque nous avons débuté la mission de l'adaptation du cours sur la plateforme Moodle, nous avons observé que la première unité n'était pas basée sur la perspective actionnelle ou sur une approche par tâches, pourtant privilégiée par le Conseil de l'Europe et étudiée au cours du Master FLE à l'Université Grenoble-Alpes. La lecture des différentes unités du cours de PLEaD proposées par les enseignants de portugais nous a permis ensuite de constater plusieurs points : les unités n'étaient pas basées sur une approche par tâches ; les unités n'utilisaient pas les fonctionnalités de la plateforme Moodle ; il y avait une utilisation très faible d'outils du web 2.0 ; les échanges entre les participants n'étaient pas incités ; la longueur des unités risquait de décourager les apprenants.

Nous pensions qu'un cours à distance basé sur la perspective actionnelle et sur une approche par tâches serait plus motivant pour les apprenants mais dans le même temps notre travail ne consistait pas en l'analyse des unités. Le cours avait été créé par des enseignants brésiliens qui avaient passé beaucoup de temps à son élaboration, il était donc délicat de demander à le modifier car changer d'approche signifiait remanier entièrement le cours. Plusieurs questions se sont alors posées : Comment dynamiser le cours de PLEaD ? Quels outils utiliser ? Était-il possible d'intégrer la perspective actionnelle ? À quel(s) niveau(x) ? Comment inciter les apprenants à échanger entre eux ? Nous avons pu agir sur certains aspects et nous proposons de traiter la problématique suivante : Dans quelles mesures peut-on intégrer la perspective actionnelle afin de dynamiser le cours de Portugais Langue Étrangère à Distance ?

Nous distinguerons plusieurs étapes quant à cette problématique. Premièrement, il s'agissait pour nous d'adapter le cours sur la plateforme Moodle. Sur quels aspects pouvions-nous donc travailler pour rendre le cours plus dynamique, sans modifier le contenu du cours ? Ensuite, malgré le fait que notre mission consistait seulement en l'adaptation sur la plateforme Moodle, nous avons pu petit à petit intégrer une approche par tâches. Nos interrogations concernaient donc l'intégration de la perspective actionnelle : comment l'intégrer tout en gardant le contenu du cours ? Jusqu'où pouvions-nous l'intégrer ? Enfin, constatant une certaine baisse de participation des apprenants, nous pensions qu'une dynamisation des échanges entre eux pourraient les remotiver : quels moyens utiliser pour cela ? Notre mémoire fera donc l'état de nos questionnements, propositions et bilans du cours de PLEaD.

4. Outils d'analyse et collecte de données

Plusieurs acteurs ont participé à la mise en place du projet de PLEaD et les collectes de données ont été regroupées. Ainsi, un questionnaire a été créé à la fin du cours réunissant toutes les questions. Avec ce questionnaire, nous avons évalué l'accès à la plateforme Moodle, la satisfaction des apprenants quant au cours et les propositions d'améliorations. Pour notre part, nous voulions savoir quelles unités et quelles activités avaient été préférées ainsi que celles qui ont été moins appréciées afin de mieux comprendre ce qui a motivé les apprenants. Seule une des participantes a répondu au questionnaire.

Cependant, grâce à la présence de l'une des enseignantes brésiliennes à l'Université Stendhal à la fin du cours de PLEaD, les deux étudiantes ont passé un entretien. Elles ont ainsi pu s'exprimer sur les problèmes rencontrés pendant le cours. Nous analyserons les réponses des étudiantes grâce aux transcriptions, en dernière partie de ce mémoire. L'enseignante leur a notamment remis un diplôme de participation au cours.

Dû à un problème technique, nous avons peu de données concernant les échanges entre apprenants. Tous les cours en ligne antérieurs à l'année 2016 ont malheureusement été supprimés de la plateforme Moodle de l'UFPR en raison d'une erreur et n'ont pas pu être récupérés. Nous avons retrouvé quelques échanges entre apprenants qui constitueront une base pour l'analyse en quatrième partie de ce mémoire.

Partie 2

-

Apports théoriques

Les nouvelles technologies ont une place majeure dans le monde d'aujourd'hui. Avec le développement d'internet, les pratiques pédagogiques tout comme les supports utilisés sont en pleine mutation et vont jusqu'à redéfinir les rôles des enseignants et des apprenants. Les formations à distance prennent aujourd'hui de l'ampleur et leur quasi gratuité attire de plus en plus de public. Dans cette partie, nous ferons un court historique du développement des cours à distance avec un bref détour du côté brésilien. Nous verrons dans le même temps quels sont les critères qui nous permettent de différencier les cours à distance des cours traditionnels et ce qui se cache derrière les différents termes utilisés : « FAD », « FOAD », « EAD », « TIC ». Dans le chapitre 4, nous présenterons la perspective actionnelle et verrons en quoi cette approche pédagogique s'adapte particulièrement bien aux formations ouvertes et à distance.

Chapitre 3. L'enseignement à distance (EAD)

1. Des cours par correspondance aux MOOCs

1.1. Les cours par correspondance

Les formations à distance (FAD) se sont petit à petit développées au XIXe siècle avec les « cours par correspondance » (Glikman, 2002). Ces cours ont notamment servis de remédiation pour palier les grandes distances géographiques comme aux États-Unis, et c'est en 1880 qu'est née l'université par correspondance dans la ville de Boston. Les pays européens développent des cours à distance dès la fin du XIXe siècle. Du côté des langues, les premiers cours par correspondance ont été lancés en 1856 par l'Institut Toussaint et Langenseherdt en Allemagne (Papi, 2014). En 1924, la *British Broadcasting Company*⁵ (BBC) lance des cours de langue française à la radio. Les textes étaient auparavant imprimés et publiés dans le journal *Radio Times* pour que les auditeurs puissent le lire en même temps qu'ils l'écoutaient (Déniz, 2003).

Ces cours étaient destinés à un public adulte et l'objectif principal était avant tout commercial. Les premiers cours pour enfants débutent en 1905 aux États-Unis, à la *Calvert School*, une école privée de Baltimore. Ils s'étendent ensuite au secteur public dans des pays aux distances géographiques importantes comme le Canada, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, afin de pouvoir dispenser l'enseignement obligatoire aux enfants (Glikman, 2002). En Asie, ce sont par milliers que s'inscrivent les étudiants dans les universités de l'*Indira-Gandhi National Open University* en Inde (1985) et de l'*Open University of China* (1979), ayant aujourd'hui respectivement 4 millions d'étudiants pour la première et 2,7 millions pour la seconde. Il faut cependant relativiser le nombre d'inscrits car une grande partie abandonne en cours de formation (Papi, 2014).

En France, c'est dans le contexte de la Seconde Guerre Mondiale que naît le CNED⁶, alors appelé « Centre national d'enseignement par correspondance ». Le CNED est un établissement public à caractère administratif du Ministère de l'Éducation Nationale. Il n'est pas aussi développé que ses équivalents dans les autres pays européens, avec des effectifs de 120 000 inscrits pour le CNED, 168 000 pour l'*Open University* (Royaume-

⁵ La British Broadcasting Company créée en 1922 devint la British Broadcasting Corporation en 1927 (<https://fr.wikipedia.org>).

⁶ Il prendra le nom de CNED, « Centre national d'enseignement à distance », en 1986.

Uni), 260 000 pour l'*Universidad Nacional de Educación a Distancia* (Espagne), mais dépasse la *Fern Universität in Hagen* (Allemagne) dont l'effectif est de 77 000. Le support utilisé est l'imprimé : les élèves s'inscrivant à un cours reçoivent un livre (avec couverture souple) en format papier. Ils doivent ensuite le lire et régulièrement envoyer des devoirs aux enseignants, dont les notes constitueront une moyenne qui permettra de faire passer l'étudiant au niveau supérieur. Le CNED est le seul établissement de cours à distance qui prépare aux examens nationaux et ne délivre pas un diplôme spécifique, contrairement aux établissements étrangers cités plus haut. En revanche, contrairement aux organismes cités plus haut, le CNED n'est pas une université et ne peut donc délivrer de diplômes universitaires, sauf lorsqu'il y a une collaboration comme c'est le cas de la filière FLE avec l'université de Grenoble. Aujourd'hui, les effectifs du CNED diminuent face à la diversité de l'offre de cours en ligne, dont certains sont entièrement gratuits comme sur la plateforme FUN⁷ créée en 2013 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Nous parlerons de ces plateformes par la suite.

1.2.TIC et FOAD

L'acronyme « TIC » signifie Technologies de l'Information et de la Communication⁸. Un « E » peut se rajouter lorsque l'on applique l'ensemble des outils multimédias à l'enseignement, donnant le sigle « TICE » (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Depuis la naissance des formations à distance jusqu'à aujourd'hui, l'évolution des technologies de l'information et de la communication a accompagné le développement de celles-ci, que ce soit en diffusant un enseignement par la radio, la télé et plus tard par l'internet. En 1991, les formations à distance ont évolué en de nouveaux dispositifs qu'un groupe de travail de la Commission Européenne a nommé « Open and Distance Learning », traduit en français par « Formations Ouvertes et À Distance » (« FOAD »). Blandin (1999) a défini les termes « ouvert » et « à distance » :

- *Apprentissage ouvert* : le terme « ouvert » montre l'accessibilité de ces formations quant au contenu, à la structure, au temps et au lieu de l'apprentissage, au mode d'enseignement et aux différents supports qui les composent.

- *Apprentissage à distance* : il n'y a plus le contrôle de l'enseignant et l'apprenant est beaucoup plus livré à lui-même que dans les formations traditionnelles.

⁷ France Université Numérique (<https://www.fun-mooc.fr>)

⁸ Puren (2009a) préfère parler de « technologies éducatives ».

Les formations ouvertes et à distances sont différentes de l'enseignement traditionnel en ce qu'elles n'ont pas les mêmes unités de temps, d'action et de lieu. Selon Blandin, il s'agit d'une formation à distance lorsque l'unité de lieu est brisée, c'est-à-dire que l'enseignant et l'apprenant ne sont physiquement pas dans le même espace. Lorsque les unités de temps et d'action sont brisées, il s'agit d'une formation ouverte, même si l'unité de lieu est respectée, par exemple lorsque les apprenants travaillent en autonomie. Si les trois unités sont brisées, il s'agira d'une formation ouverte et à distance. Il faut ensuite différencier les formations synchrones et asynchrones. Il s'agira d'une formation synchrone si les échanges entre les participants se font en temps réels (chats, visioconférence), et d'une formation asynchrone si les échanges se font en différé (mails, forums). Ainsi, les formations du CNED sont donc des FOAD asynchrones car l'apprenant reçoit les cours par courrier puis choisit quand et ce qu'il étudiera. En revanche, les cours de français proposés par la BBC sont des formations à distance synchrone car le cours est diffusé à un horaire fixe et l'apprenant n'a pas le choix du contenu. En ce qui concerne le cours de PLEaD, il s'agira d'une formation ouverte et à distance asynchrone.

Bien que les TICE soient le support des FOAD, tout enseignement utilisant les TICE n'est pas forcément à distance. En 2000, l'Union Européenne souhaite moderniser l'enseignement et prévoit d'équiper les écoles et de former ses enseignants à internet et aux multimédias en supposant que « les TIC devraient servir à améliorer la qualité de l'enseignement prodigué » (cité par Papi, 2014, p.48). Le développement des TIC a donc fait évoluer les pratiques pédagogiques des cours à distance mais aussi des cours dits en « présentiel ». D'après le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, la FOAD est née des TIC :

« Un nombre grandissant d'établissements d'enseignement supérieur développent des pratiques pédagogiques nouvelles qui s'appuient sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) : c'est l'ensemble de ces dispositifs qu'on regroupe sous l'appellation de "formation ouverte et à distance". » (cité par Papi, p.45).

En somme, les TIC contribuent à faire évoluer les pratiques pédagogiques et inversement, l'utilisation des TIC par le domaine de l'enseignement contribue à faire évoluer les TIC.

1.3. Les MOOCs

C'est en 2013 que le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche met le numérique « au cœur de son projet »⁹. La plateforme FUN, France Université Numérique est créée pour être « le levier d'une université en mouvement ». Leur objectif est la réussite étudiante et l'élévation du niveau de connaissances et de qualification en formation initiale et continue. Le Ministère répond ainsi à l'essor mondial des MOOCs (*Massive Open Online Course*, ou cours en ligne massifs et ouverts) et prend exemple sur des plateformes américaines comme Coursera¹⁰ et EdX. Les MOOCs, aussi appelé Formation en Ligne Ouverte à Tous (FLOT), sont des cours gratuits en ligne autorisant n'importe qui à s'y inscrire, d'où l'adjectif « ouvert ». N'ayant aucune limite en nombre d'inscription, parfois plus de 100 000 personnes peuvent être inscrites à un seul cours, d'où l'adjectif « massif ». Les cours sur les MOOCs sont en général gratuits, néanmoins si l'on souhaite obtenir un diplôme ou un certificat, il faudra déboursier une somme d'argent. À titre d'exemple, le certificat du cours d'introduction à l'informatique par l'université de Harvard coûtera \$90 sur la plateforme EdX. Ainsi, les MOOCs proposent des cours moins chers et permettant une souplesse et un parcours personnalisé.

Il existe cependant des avis divergents quant à la valeur de ces diplômes : Comment peut-on vérifier l'identité de la personne derrière son écran lorsque qu'elle passe un examen ? Peut-on vraiment attester d'un savoir acquis sans avoir vu la personne à l'œuvre ? Ces diplômes sont-ils vraiment reconnus dans le monde du travail ? Ces questions font débat actuellement. Voyons maintenant ce qu'il en est du côté de l'enseignement à distance au Brésil.

2. Le contexte de l'enseignement à distance au Brésil

C'est au début de la 2nde Guerre Mondiale qu'apparaissent les premiers enseignements à distance (EAD) au Brésil, un peu moins d'un siècle après ceux des pays industrialisés. Durant cette période, la progression de l'EAD reste très minime car le système de communication et des transports n'était pas assez développé pour le soutenir.

⁹ Plus d'informations sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid74147/france-universite-numerique-enjeux-et-definitions.html>)

¹⁰ Coursera (<https://www.coursera.org>) / EdX (<https://www.edx.org>)

De plus, les cours à distance n'étaient pas reconnus publiquement, ce qui n'encourageait ni les élèves à s'y inscrire, ni les institutions à développer ce genre de cours. C'est à partir des années 1990 que le gouvernement brésilien commence à soutenir les projets d'enseignements à distance. Les premiers cours concernent les domaines de l'informatique et des langues étrangères. En 1996, les cours à distance sont reconnus juridiquement et deviennent l'équivalent des cours en présentiel, ce qui crée un marché pour les institutions privées. L'EAD recense plus de 2,5 millions d'étudiants. Un Secrétariat de l'Éducation à Distance¹¹ est créé, rattaché au Ministère de l'Éducation, pour favoriser la recherche dans ce domaine et tenter d'intégrer les technologies de l'information et des communications dans l'enseignement à distance.

L'EAD devient alors un instrument de politique publique de l'État dont le but est de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur, notamment avec la création en 2005 de l'Universidade Aberta do Brasil¹² (UAB). Les cours étant moins chers que dans l'enseignement traditionnel, la demande augmente fortement et de nombreuses institutions privées soutenues par l'État voient le jour. Parmi les institutions les plus importantes, nous pouvons citer EADCON, l'Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), l'Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), le Groupe Uninter et la Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC). Vu l'importance du marché que représente le Brésil, de nombreux groupes nationaux et étrangers investissent massivement dans l'EAD, comme par exemple le groupe national Positivo ou encore le groupe américain DeVry dont les recettes s'élèvent à 1 milliard de dollars en 2008.

Devant le potentiel du marché de l'EAD, beaucoup d'institutions se sont créées, ne respectant pas forcément la qualité des enseignements (Moran, 2009, cité dans Dalla et Souza-Santos, 2011i). Le Ministère de l'Éducation et de la Culture a ainsi tenté en 2003 de mettre en place des règles de bases concernant l'organisation, la conception théorique, la méthodologie et la qualité de l'EAD, écartant les institutions inexpérimentées dans le domaine de l'éducation et cherchant le profit avant tout.

Bien qu'il ne soit pas un centre spécialisé dans les cours à distance, le CELIN, Centro de Linguas et Interculturalidade, souhaite lui aussi avoir une offre de cours de

¹¹ Secretaria de Educação a Distância (SEED)

¹² Université ouverte du Brésil

portugais langue étrangère à distance pour ses futurs étudiants. Le premier lancement de ce cours sera analysé dans la partie III de ce mémoire.

3. EAD, des inconvénients ?

Si l'enseignement à distance apparaît pour certains comme révolutionnaire dans l'enseignement, d'autres y voient encore beaucoup d'inconvénients et nous avons pu en faire l'expérience pendant le premier lancement du cours de PLEaD.

3.1. Le rapport au multimédia

Le développement des formations à distance répond à un besoin de démocratisation du savoir mais aussi à une raison économique : moins d'enseignants pour toucher un maximum de public. Le savoir se transmet alors par les outils multimédias et l'internet. Cependant, nous pouvons nous demander si notre rapport au multimédia est aussi évident qu'il n'y paraît, à l'heure où les smartphones et tablettes sont omniprésents. Tout d'abord, les enseignants ne sont souvent pas formés aux outils multimédias et ont du mal à se les approprier, comme nous le verrons plus loin dans l'analyse du cours de Portugais Langue Étrangère à distance. En effet, si les plateformes d'apprentissage en ligne proposent de nombreux outils d'apprentissages, ils ne sont pas pour autant simples à utiliser et peuvent vite décourager des enseignants habitués à une méthode plus traditionnelle : « les produits multimédias sont souvent trop pointus, trop opaques et trop peu souples pour être facilement utilisés par des enseignants qui les connaissent mal » (Mangenot, 2002, pp. 34). Il s'agit ensuite de pouvoir expliquer comment se servir d'un tel outil à l'apprenant, chose rendue difficile dans les cours entièrement à distance.

Du côté de l'apprenant, si l'on présume qu'une certaine autonomie d'apprentissage sera développée par le multimédia, elle n'en n'est pas pour autant évidente : « il semble que le multimédia facilite cette démarche {rendre les apprenants autonomes}, de par la plus grande initiative qui est laissée à l'apprenant ; mais avoir l'initiative ne signifie pas avoir la capacité de le faire. » (Rivens Monpean, 2004, cité par Soubrié, 2006). Nous citerons Mangenot (2002) dont la phrase résume bien la situation : « on ne s'improvise pas auto-apprenant, il faut apprendre à devenir autonome et pour cela il faut avoir du personnel qualifié à sa disposition » (p.34). L'apprenant doit donc avoir développé une certaine

autonomie d'apprentissage afin de pouvoir suivre un enseignement à distance, autonomie qui sera rendue possible grâce à l'aide d'un enseignant maîtrisant les outils multimédias.

Enfin, beaucoup d'exercices dans les formations à distance reposent sur l'auto-correction, surtout dans les MOOCs destinés à des milliers d'apprenants. Si les exercices auto-correctifs apportent une correction quasi instantanée, l'évaluation de la réponse (ou *feedback*) en est relativement pauvre. Alors qu'un enseignant peut précisément expliquer quelle est l'erreur commise par l'apprenant, un logiciel se contentera de comptabiliser la réponse comme « juste » ou « fausse » en donnant éventuellement une correction, sans toutefois apporter d'explications sur l'erreur. À titre d'exemple, nous avons participé à un cours de portugais en ligne sur la plateforme Coursera, dont l'une des activités était de donner l'interprétation d'un dessin. Il s'agissait d'une question ouverte¹³, c'est-à-dire dont la réponse n'est pas pré-établie, laissant ainsi une certaine liberté d'expression à l'apprenant. Une fois la réponse validée, il apparaît à l'écran un exemple de réponse possible. Nous n'avons donc aucun retour sur les erreurs éventuelles de notre production et la réponse sera à priori validée quoi qu'on écrive.

Le rapport direct qui s'établit avec l'enseignant lors d'un face-à-face est donc indispensable, que ce soit pour les corrections ou pour apprendre à être autonome. Les cours ouverts et à distance sont pratiques dans certains cas mais ne peuvent prétendre remplacer un cours en présentiel. Nous préférons ainsi les modes d'apprentissages mixtes, ou *blended learning*, c'est-à-dire alliant l'enseignement en présentiel et à distance, laissant une liberté et une autonomie aux apprenants tout en leur permettant d'avoir un contact direct avec un enseignant.

3.2.Des taux d'abandon élevés

Les formations à distance connaissent des taux d'abandon relativement élevés, atteignant jusqu'à 2/3 des inscrits (Glikman, 2002). Selon Glikman, il y aurait plusieurs facteurs qui expliqueraient ces taux aussi élevés : le temps, l'isolement, le manque d'autonomie des apprenants, le manque d'accompagnement et la « question primordiale du lien social ». Chacun de ses critères sera évoqué par les apprenantes dans les entretiens menés à propos du cours de PLEaD. Tout d'abord, le manque de temps décourage les apprenants qui doivent s'organiser seuls dans leur apprentissage. Nous retrouvons ensuite

¹³ Dans le cas contraire, il s'agit d'une question fermée, dont la réponse doit être choisie parmi une liste proposée.

la question du manque d'autonomie de l'apprenant. Ils se lancent en effet dans les formations à distance, sans y être préparé, et c'est pourtant bien l'enseignant qui doit aider l'apprenant à développer des stratégies d'apprentissage, selon le CECRL (2001), ce qui rejoint le point suivant. La question du manque d'accompagnement est ainsi un facteur majeur. Les formations à distance se réjouissent du nombre d'inscrits qui se comptent en milliers, mais les moyens mis en place pour les accompagner ne suivent pas. Glikman va même jusqu'à dire qu'en raison des coûts relativement bas des formations à distance, les abandons permettent de financer les tuteurs pour ceux qui persévèrent. Quant au sentiment d'isolement qu'ont les apprenants dans ces cours, Glikman préconise la communication en ligne avec les autres participants afin de créer une communauté d'apprentissage qui se soutient. Nous retrouverons ces facteurs dans l'analyse du cours de Portugais en partie III.

3.3. Vers une marchandisation du savoir ?

La diminution importante des coûts que permet l'apprentissage à distance fait que l'enseignement est vu comme une activité commerciale, voire une industrialisation du savoir, ce que dénoncent de nombreux enseignants-chercheurs (Papi, 2014). Permettre aux apprenants d'apprendre à distance, de chez eux donc, fera faire des économies de bâtiments au long terme. Utiliser des supports en ligne (audio, vidéo, etc.) diminuera le nombre d'enseignants nécessaires à la transmission du savoir puisque celui-ci aura été enregistré. Il n'y aura donc plus besoin d'avoir autant d'enseignants que dans les formations en présentiel.

Enfin, répond-on à une réelle demande de cours à distance ou bien n'est-on pas simplement en train de copier nos homologues américains ? Les établissements souhaitent-ils vraiment améliorer leurs enseignements à travers une autre forme de pédagogie ou bien veulent-ils simplement être plus visibles au niveau international ?

Dans ce chapitre, nous avons vu comment se sont développés les cours à distance du XIXe siècle à aujourd'hui, en allant d'un simple cours en format papier envoyé par la poste à un cours utilisant les technologies du web. Mais en quoi consistent ces technologies ? C'est ce que nous allons découvrir dans le chapitre suivant, en abordant la notion de « web 2.0 » et ses multiples possibilités. Mais avant cela, nous présenterons une approche pédagogique qui, selon nous, se prête bien à l'enseignement à distance. En effet de nos jours, lorsque nous créons un cours à distance, il ne s'agit plus de mettre en ligne un document de type PDF que l'apprenant imprimera et lira chez lui jusqu'à l'examen,

comme c'était le cas avant l'arrivée des MOOCs. Aujourd'hui, un cours à distance se doit de s'adapter aux technologies du web pour espérer maintenir la motivation des apprenants et pour cela, changer d'approche pédagogique. L'approche que nous présenterons au chapitre suivant est la perspective actionnelle. Quelles sont ses particularités ? En quoi diffère-t-elle des autres approches pédagogiques ? C'est ce dont nous traiterons au chapitre suivant.

Chapitre 4. La perspective actionnelle

Ce chapitre présente l'approche préconisée pour l'enseignement des langues depuis 2001, la perspective actionnelle. Nous verrons quelles en sont ses particularités et comment elle peut s'articuler avec le web 2.0 ainsi qu'avec la télécollaboration.

1. *Qu'est-ce que la perspective actionnelle ?*

1.1. *Selon le CECRL*

Nous choisissons de définir la perspective actionnelle selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (en anglais, *Common European Framework of Reference for Languages*) car c'est sur celui-ci que se basent tous les manuels de FLE aujourd'hui. Le CECRL est une publication du Conseil de l'Europe, fruit d'une longue réflexion entre acteurs du domaine de l'enseignement. Ce cadre se propose comme une base sur laquelle enseignants, formateurs, concepteurs, jurys et administratifs peuvent s'appuyer pour construire cours, manuels, examens, référentiels etc. Il définit les différents niveaux de compétences d'un apprenant dans une langue, de débutant (A1-A2) à avancé (C1-C2). Ces niveaux sont reconnus par l'ensemble des pays européens et par beaucoup d'institutions hors d'Europe telles que les Alliances et Institut Français, les universités et autres écoles de langues, le Cadre est donc une base de référence.

L'approche privilégiée est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprenant est considéré comme un acteur social qui apprend une langue pour pouvoir accomplir des tâches qui ne sont pas forcément langagières, elles-mêmes ancrées dans un contexte (CECRL, 2001, p.15). En d'autres mots, il s'agit non pas d'apprendre une langue simplement pour pouvoir reproduire des énoncés, mais pour être capable d'émettre et de recevoir une séquence discursive orale ou écrite afin d'accomplir une tâche dans un certain contexte (ibid.). L'apprenant n'est alors pas considéré comme un simple élève évoluant dans un contexte éducatif mais comme un véritable acteur social qui évoluera dans une société, l'objectif du CECRL étant de « façonner » des citoyens européens pouvant évoluer dans les différents pays d'Europe. L'approche retenue est donc celle d'une approche par tâches, reprise aux didacticiens anglo-saxons (*Task-based language learning and teaching*) (Mangenot & Louveau, 2006).

1.2.L'approche par tâches

Nous allons tenter de définir¹⁴ la notion de tâche, sur laquelle la perspective actionnelle se base. Au sens large, la tâche est une action qui peut être langagière, comme faire une réservation dans un hôtel, impliquant donc de communiquer avec autrui, mais pas nécessairement (Long, 1985, cité par Ellis, 2003). Mangenot et Louveau (2006) qualifient de *tâches ouvertes* celles déclenchant des productions langagières orales ou écrites, et de *tâches fermées* celles qui n'en déclenchent pas. Certains auteurs ont choisi de centrer la définition sur l'aspect langagier, c'est-à-dire qu'une tâche implique forcément l'usage du langage (Weber, 1985, Nunan 1989, cité par Ellis, 2003) ce qui paraît pertinent d'un point de vue pédagogique.

Le CECRL définit la notion de tâche ainsi :

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

D'après cette définition, communiquer ne fait pas forcément partie intégrante de la réalisation d'une tâche, cependant on trouve plus loin le terme de « tâches communicatives » où l'apprenant va devoir interagir, comprendre et produire un texte (au sens large) oralement ou à l'écrit et parfois combiner plusieurs activités langagières, ce qui reprend l'idée de Weber (1985) et Nunan (1989). Nous pouvons observer que les tâches se rapportent au domaine éducatif mais aussi aux domaines personnel, public et professionnel.

Ellis (2003) liste les différents critères se retrouvant dans une tâche :

- 1/ La tâche est un programme de travail (« *a workplan* » (Breen, 1989))
- 2/ La tâche met l'accent sur le sens
- 3/ La tâche implique un processus d'utilisation du langage basé sur le monde réel
- 4/ La tâche implique une des quatre activités langagières
- 5/ La tâche enclenche un processus cognitif
- 6/ La tâche aboutit sur de la communication

¹⁴ Cette notion fait toujours débat entre les différents didacticiens.

Une tâche n'est donc pas un fait du hasard mais est planifiée, organisée par l'enseignant. La forme est moins privilégiée que le sens, même si l'apprenant devra faire attention aux deux (forme et sens) puisque l'un est inclus dans l'autre (Nunan, 1989, Widdowson, 1998). La tâche doit se baser sur ce que l'on peut accomplir dans la société, par exemple remplir un formulaire. Elle implique forcément une activité langagière, c'est-à-dire soit de la production orale ou écrite, soit de la compréhension orale ou écrite. Dans tous les cas, les tâches impliquent un processus cognitif, tel que sélectionner, raisonner, classer, séquencer l'information et la transformer. Enfin, une tâche doit permettre à l'apprenant de communiquer, puisqu'il s'agit d'apprendre une langue.

Ellis (2003) fait la distinction entre le *résultat* de la tâche et son *but*. Le résultat sera l'action vers laquelle tend la tâche alors que le but est l'intention pédagogique que l'enseignant avait lorsqu'il a donné la tâche à effectuer. Ainsi, il est possible d'arriver à un excellent résultat sans toutefois atteindre le but de la tâche. L'auteur donne à titre d'exemple une tâche où il faut repérer les différences entre deux images. Si l'apprenant pointe du doigt toutes les différences, il aura atteint le bon résultat mais n'aura pas atteint le but de la tâche. S'il passe par le langage pour identifier les différences, il aura atteint le but de la tâche.

Cependant, l'enseignant ne doit pas mettre l'accent sur le but de la tâche car il y a un risque que l'apprenant *montre* ce qu'il a appris (« *displaying* »). Il faut convaincre celui-ci que ce qui importe est le résultat car de cette manière l'apprenant *utilisera ses connaissances en langue* pour y parvenir (« *using language* »). En somme, il faut faire en sorte que l'apprenant utilise ses connaissances en passant par un processus cognitif, qu'il raisonne, et qu'il ne récite pas simplement ses connaissances parce qu'il a compris qu'on attend de lui qu'il utilise les bonnes structures pour résoudre la tâche. Pour illustrer cela, nous citerons le témoignage d'un étudiant de l'université du Kwazulu-Natal en Afrique du Sud (Mangenot & Soubrié, 2010b). Cet étudiant a suivi un cours de 13 semaines dont l'objectif était de réaliser un audioguide sur sa région à l'attention de touristes francophones, ce qui est un parfait exemple de tâche actionnelle. Voici son témoignage (traduction de l'anglais) :

« Je trouve que ce cours était excellent pour acquérir la langue. Il était enrichissant du fait qu'il nous a fait utiliser la langue de manière pratique. Avoir un but précis nous a fait oublier que nous apprenions, parce que nous étions concentrés sur le travail à accomplir et non sur le langage à travers lequel nous accomplissions ce travail ».

Ceci illustre bien le fait qu'il faut mettre l'accent sur le *résultat*, qui est de produire un audioguide, et non sur le *but*, qui est de travailler la langue. De cette manière, l'apprenant a pu faire un travail indirect sur la langue en vue de réaliser la tâche.

D'autre part, Nunan (1989) préconise que l'on regarde la tâche aussi du point de vue de l'apprenant. Jusqu'à présent, nous nous plaçons du point de vue de l'enseignant mais nous devons garder à l'esprit que la réalisation d'une tâche peut être interprétée d'une autre manière par l'apprenant. Il propose donc aux enseignants d'insérer dans le cours des stratégies d'apprentissage afin que l'apprenant soit sensibilisé à son propre processus d'apprentissage. De cette manière, il pourra réfléchir à quoi faire et comment le faire, en étant conscient qu'il peut organiser son propre apprentissage. On observe donc dans l'approche par tâches une évolution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant.

1.3.Rupture ou continuité avec l'approche communicative ?

Les chercheurs en didactique des langues-cultures (DLC) débattent sur la question de la rupture ou de la continuité entre la perspective actionnelle (désormais PA) et l'approche communicative (désormais AC), apparue au début des années 80 alors qu'il existe très peu d'outils informatiques pour l'apprentissage. Il y a ceux qui se placent du côté de la continuité, comme Coste, un des auteurs du CECRL, Beacco (2007), Bérard (2009), et ceux qui voient une rupture, comme Puren (2011) ou Robert et Rosen (2009). Nous allons récapituler sous forme de schéma (Figure 3) inspiré par le tableau de Rosen (2009) les orientations principales des deux approches :

Nous pouvons constater plusieurs disparités entre les deux approches pédagogiques susmentionnées. Une des ruptures étant notamment le fait que la centration est faite sur le groupe dans la PA et non sur l'apprenant comme dans l'AC. Il s'agit d'action dans la PA alors qu'il s'agit de communication dans l'AC. Nous retrouvons cependant l'idée de *tâche* aussi bien dans l'AC que dans la PA, ce que rappellent les auteurs parlant de continuité entre les deux approches. Ainsi, selon Bérard (2009, cité par Puren 2011, pp.2-3) : « Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue. » La perspective actionnelle serait donc dans la continuité de l'approche communicative tout en ayant poussé plus loin le concept de l'approche par tâches. Nous nous placerons cependant du côté de la rupture dans la mesure où nous considérons que la centration sur le groupe est un élément propre à la PA et n'était pas préconisée dans l'AC. De plus, le web 2.0 s'est

développé sous la PA et son utilisation permet d'approfondir l'approche par tâches en lui offrant plus de possibilités, bien qu'elles ne soient pas toujours pertinentes comme nous le constaterons dans la partie bilan de ce mémoire.

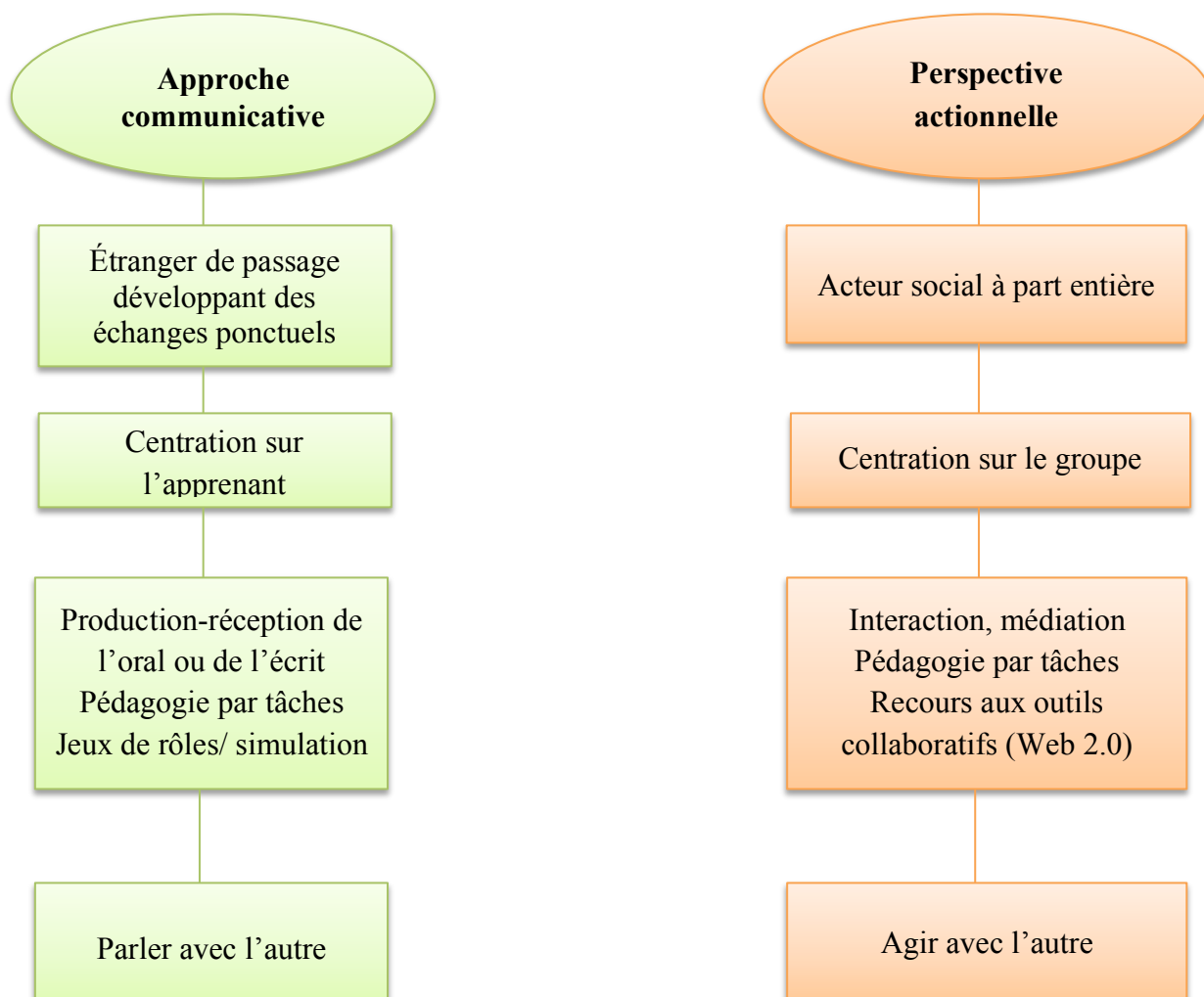


Figure 3 : Schéma comparatif entre l'approche communicative et la perspective actionnelle

2. La perspective actionnelle et le web 2.0

2.1. Le web 2.0

Le web 2.0 est apparu vers 2004 (Dejean & Nissen, 2013). Le concept de *web 2.0* a été utilisé par O'Reilly, consultant en informatique et considéré comme un des leaders dans le monde d'internet, lors d'une conférence avec Medialive International¹⁵. Depuis, ce concept est largement utilisé, souvent à tort car un désaccord persiste quant à sa définition.

¹⁵ Société américaine spécialisée dans les technologies de l'information (IT). Elle organise les plus gros événements dans ce domaine. (www.bloomberg.com)

Ce qu'il faut retenir du web 2.0 est que les entreprises fournissent des services aux internautes qui créent eux-mêmes le contenu. Le contenu n'est pas généré par les entreprises car elles ne font que stocker les données dans des bases de données. Nous pouvons citer l'exemple de Wikipedia, l'encyclopédie collective, dont le contenu n'est pas créé par la Fondation Wikimedia, qui ne fait qu'héberger le site, mais qui fonctionne uniquement grâce au contenu créé par les internautes. Il y a donc une dimension participative au web 2.0 où les utilisateurs sont aussi acteurs et non plus de simples consommateurs (Ollivier & Puren, 2011). Mangenot (2013) parle alors de *web social*, d'*internet social* ou encore de *web participatif* pour désigner le web 2.0 et lui attribue une « dimension horizontale de participation » car elle rend « chaque internaute potentiellement producteur et non seulement lecteur de « textes » (au sens le plus large du terme) » (p.41). Le web 2.0 se prête ainsi totalement à l'approche par tâches de la perspective actionnelle dans le sens où elle demande aux apprenants de réaliser des actions collectives. Nous allons maintenant passer en revue les différents outils collaboratifs que le web 2.0 permet d'utiliser et que l'on peut utiliser dans les cours en ligne.

2.2.Les outils du web 2.0

Ollivier et Puren (2011) présentent les principaux outils du web 2.0 utilisant des technologies différentes. Parmi elles, ils citent :

1/ Le blogue. Il permet aux utilisateurs de créer un site très rapidement et d'y publier billets et commentaires. Ceux-ci peuvent être laissés sous les billets par les autres internautes.

2/ Le « wiki ». C'est un logiciel permettant aux personnes qui en ont accès d'éditer une page web ensemble. L'encyclopédie Wikipédia en est un exemple : elle autorise tous les internautes à l'éditer.

3/ Les réseaux sociaux. Ce sont des services permettant aux personnes d'être en contact et de publier des messages textuels, vidéos, photos, ou sonores, comme avec Facebook ou encore LinkedIn, qui est à visée professionnelle.

4/ Les messageries instantanées, forums et espaces de discussion. Grâce au web 2.0, il est très facile de communiquer entre internautes, soit de façon synchrone – en temps réel – soit de façon asynchrone, où les internautes se laissent des messages auxquels les autres internautes répondent plus tard.

5/ Les sites de partage de documents. Il est facile et rapide de partager une vidéo, un texte, des photos ou des documents sur le web, grâce à des sites comme *Youtube* pour les vidéos, *Instagram* pour les photos, ou *Soundcloud* pour les documents sonores.

6/ Les *mash-ups*. Ce sont des sites qui permettent d'afficher des documents sur une seule page, de les classer et de les déplacer à volonté. L'accès à une page peut être autorisée à plusieurs personnes qui arrangent ensuite la page de manière collaborative. Nous pouvons donner le site *Padlet* en exemple.

7/ Les flux RSS, lecteurs de flux et agrégateurs. Les internautes peuvent s'abonner aux flux RSS des sites qui les intéressent et ainsi recevoir les articles sans avoir à aller directement sur le site en question.

8/ Les sites de partages de signets. Ils offrent la possibilité aux internautes de déposer des favoris et ainsi de les retrouver depuis n'importe quel ordinateur. Les utilisateurs peuvent ensuite partager ces listes de favoris avec d'autres personnes.

9/ Les mondes virtuels et les jeux en réseau. Ceux-ci permettent aux utilisateurs d'endosser un personnage et de le faire évoluer dans un monde virtuel. Ils demandent aux utilisateurs d'installer le logiciel correspondant au jeu.

Pour le cours de PLEaD, nous n'avons utilisé qu'une minorité de ces outils : ceux du point 4. Il aurait été intéressant de faire utiliser un outil de chacune des catégories par les apprenants et de comparer ceux qui leur auraient été les plus utiles dans leur apprentissage. Nous allons maintenant voir comment nous pouvons allier ces outils à l'enseignement.

2.3. Enseignement et web 2.0

Les évolutions technologiques n'ont pas toujours été en accord avec les évolutions didactiques, comme ça a été le cas pour l'AC (Dejean & Nissen, 2013). Avec l'apparition du web 2.0 vers 2004, le développement des outils technologiques a en revanche accompagné la perspective actionnelle qui a été lancée par le CECRL en 2001. À partir de ce moment-là, l'apprentissage a pris d'autres formes, qu'il ne pouvait prendre auparavant.

Ollivier et Puren (2011) présentent quatre formes d'apprentissages qu'a permis l'évolution d'Internet : l'apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d'informations ; la collaboration, l'interaction et la co-construction de savoir ; la publication et l'apprentissage ; l'apprentissage et la mobilité. Le web nous donne en effet accès aux

travaux des chercheurs, qui n'étaient pas accessibles à tous auparavant. En plus de cela, les internautes peuvent trouver toutes sortes d'informations sur des supports différents, ce qui permet aux apprenants d'apprendre de manière autonome en écoutant par exemple la radio ou en lisant les journaux de la langue cible. Cependant, l'apprenant peut rapidement être enseveli sous une multitude d'informations et il est parfois nécessaire que l'enseignant fasse un tri au préalable : « L'apprenant doit savoir comment chercher et trouver des informations, mais surtout il doit être capable d'en évaluer la qualité et la pertinence, de les sélectionner, de les organiser et de les utiliser afin d'atteindre l'objectif d'apprentissage qu'il s'est fixé » (Ollivier & Puren, 2011, p. 44).

Cependant ces outils technologiques ne font pas l'unanimité chez les enseignants et chercheurs. Alberio (2010, cité par Mangenot, 2014) expose le problème rencontré avec les avancées technologiques :

Un défi majeur posé par les objets techniques contemporains est le rythme apparemment incontrôlable de leur développement et la puissance non mesurée de leur influence sur les activités humaines. Dans tous les domaines, le poids de l'innovation est tel que les exigences techniques prennent régulièrement le pas sur le souci des finalités, l'évaluation des résultats et la réflexion critique sur l'action.

Nous avons tendance à nous saisir des outils technologiques dès qu'ils sont lancés sans toutefois réfléchir à leur utilisation, leur pertinence et leur but dans l'apprentissage. Ainsi, selon Mangenot (2014), les nouvelles technologies ne sont pas forcément propices à l'innovation pédagogique.

3. Perspective actionnelle et télécollaboration

La perspective actionnelle peut s'allier au web 2.0 mais aussi à la télécollaboration. O'Dowd et Ritter (2006, cité par Mangenot, 2011, p.14) donnent une définition de la télécollaboration en langues :

Le terme télécollaboration désigne l'usage d'outils de communication en ligne pour rapprocher des apprenants de langues de divers pays en vue de mener un projet commun et des échanges interculturels. Ce type de pédagogie des langues basée sur le réseau comprend un large spectre d'activités et exploite des outils de communication variés.

La télécollaboration est donc l'action d'échanger avec un locuteur d'un autre pays dans le but d'apprendre de cet échange, notamment d'un point de vue interculturel, ce que Mangenot a mis en place à travers *Le français en première ligne*¹⁶. Cela est rendu possible grâce aux outils de communication. Les outils de communication propres aux web se résument aux courriels, forums, chats, vidéoconférences, blogs et réseaux sociaux. Mangenot et Louveau (2006) classent ces outils selon trois critères qui permettront de les appréhender d'un point de vue pédagogique : la chronologie (synchrone / asynchrone), les différentes modalités (écrit, son, image fixe ou vidéo), et la structure des échanges (communication collective ou interindividuelle, structurée ou non).

Parmi les outils de la télécollaboration, nous pouvons citer Skype, qui est un logiciel de vidéoconférence permettant de contacter une personne ayant une (bonne) connexion internet, peu importe où elle se trouve. Ce logiciel permet notamment d'envoyer des fichiers sons, audios ou vidéos ou de chatter avec son interlocuteur. Nous pouvons l'utiliser aussi bien avec un ordinateur qu'avec une tablette ou un smartphone. Outre les chats via des sites, comme la fonctionnalité « clavardage » de Moodle, il existe des applications spécialement développée pour communiquer que l'on peut utiliser dans un but pédagogique. Parmi ces applications qui sont le plus souvent sur smartphones mais aussi sur tablettes, nous pouvons citer Whatsapp, Viber, Line. Ces applications s'utilisent le plus souvent pour s'envoyer des messages textes mais nous pouvons également envoyer un message audio, des vidéos, ou même faire une vidéoconférence (avec Viber). Ces applications évoluent constamment en fonction de la concurrence et sont de plus en plus performantes. Elles sont entièrement gratuites, il faut simplement se créer un compte.

Conole & Alevizou (2010, cité par Ollivier & Puren, 2011, p.39) déplorent que l'enseignement supérieur n'utilise pas le web 2.0 à sa juste valeur : « Il y a un fossé entre les attentes/la promesse liée/s à l'utilisation des technologies et les expériences et les usages réels ». Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il est difficile de trouver un site correspondant à la tâche que l'on souhaite faire accomplir à nos apprenants, ou encore parce que les enseignants eux-mêmes n'ont pas intégrés le web 2.0 dans leur classe (Ollivier & Puren, 2013). Enfin, n'oublions pas que les apprenants sont encore en

¹⁶ Ce projet de télécollaboration auquel nous avons participé fait collaborer des étudiants du Master FLE de l'Université Grenoble Alpes avec des apprenants étrangers (lettons et chypriotes pour ma part). Les étudiants du Master FLE doivent créer des séquences didactiques sur un thème particulier, ce qui doit susciter des échanges interculturels.

apprentissage et qu'il peut être rassurant pour eux d'évoluer dans un contexte éducatif et non confrontés à des locuteurs natifs qu'ils ne connaissent pas et dont ils ne peuvent prévoir la réaction (Ollivier & Puren, 2013). Nous allons dans la troisième partie de ce mémoire rendre compte de la mise en place du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance et du constat de départ (chapitre 5). Puis, nous expliquerons comment nous avons tenté de rendre ce cours plus dynamique (chapitre 6) à travers plusieurs changements apportés.

Partie 3

-

Mise en place du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance

Chapitre 5. Mise en place du cours de PLEaD

Nous présenterons dans ce chapitre les différentes étapes du cours de PLEaD, de sa création à sa mise en place sur la plateforme Moodle. Nous verrons en quoi Moodle s'adapte bien à l'enseignement à distance et listerons les fonctionnalités utilisées pour le cours. Nous terminerons sur le constat de départ qui a ensuite influencé la mise en place du cours.

1. Création du cours

Ce cours en ligne a été créé à la suite de l'accord qui a donné naissance au Master double diplôme de l'Université Stendhal, aujourd'hui Université Grenoble-Alpes (UGA), et de l'Université Fédérale du Paraná. Ce master double diplôme consiste à suivre la première année du Master à l'Université Grenoble-Alpes et la deuxième à l'Université du Paraná. Le projet du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance existait avant la création du double diplôme mais a officiellement vu le jour après l'accord. Il a été question de le proposer aux étudiants grenoblois qui effectueraient leur deuxième année de Master à l'UFPR.

À l'origine, ce cours fut créé pour répondre à une demande croissante de cours de portugais langue étrangère (PLE). En effet, l'Universidade Federal do Paraná (UFPR) reçoit d'année en année de plus en plus d'étudiants étrangers venant étudier. En moyenne, 70% d'entre eux remplissent les cours de PLE au CELIN et, face à l'augmentation du nombre d'élèves, l'institution a dû revoir l'organisation de ses cours. Une des solutions proposées pour répondre à la forte demande a été la création d'un cours de PLE à distance, que les étudiants étrangers pourraient suivre de leur pays d'origine avant d'arriver à Curitiba. C'est dans ce contexte qu'en 2010, le cours de portugais langue étrangère à distance (PLEaD) a fait partie du projet de coopération entre l'Université Grenoble-Alpes et l'UFPR. C'est ensuite en 2015 que le cours de PLEaD a été proposé sous forme de cours « pilote » aux étudiantes du Master double diplôme, dans l'idée qu'ensuite le cours serait proposé aux étudiants d'autres universités. Le PLEaD est maintenant un déploiement du projet de recherche du département de langues étrangères modernes (DELEM) de l'UFPR appelé "*Ensino de línguas materna e estrangeiras a distância*"¹⁷.

¹⁷ Traduction : « Enseignement de langues maternelle et étrangères à distance »

Le cours de PLEaD a impliqué de nombreuses personnes, de sa réalisation à son lancement. Le contenu du cours a été créé par des enseignantes brésiliennes de portugais langue étrangère : Fernanda Deah Chichorro Baldin et Jovânia Perin Santos. L'adaptation de ce contenu à un environnement de cours à distance a été confiée à deux autres enseignantes de PLE, Maria Fernanda Araújo Lisboa et Sandra Lopes Monteiro. En 2013, l'équipe pédagogique et administrative a décidé de faire appel au *Centro de Computação Científica e Software Livre* (C3SL) de l'UFPR pour s'occuper de l'hébergement du cours et à des professeurs de différentes institutions partenaires, notamment de l'université Stendhal, pour continuer à développer le cours. Enfin, il a fallu choisir des enseignants-tuteurs étant un minimum spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères à distance avec la plateforme Moodle et c'est à ce niveau-là qu'avec notre collègue Ayumi nous sommes intervenues.

Notre travail consistait à mettre en place le cours en l'insérant et en l'adaptant sur la plateforme Moodle. Le cours a débuté au mois de mars et s'est terminé fin juin, s'étalant sur un semestre brésilien. Le cours tel qu'il a été construit par les enseignants se compose de douze unités didactiques qui contextualisent l'apprentissage de la langue avec comme objectif de développer l'usage de la langue dans diverses pratiques sociales. Chaque unité a un thème différent et dure entre 5h et 15h.

2. Adaptation sur la plateforme Moodle

Le choix de la plateforme pour le cours de PLEaD s'est fait en fonction de ce qu'utilisait l'UFPR : Moodle, qui est une plateforme en ligne destinée à l'enseignement. Elle a été créée en 2001 par Martin Dougiamas, informaticien australien. Ses recherches en nouvelles technologies appliquées à l'enseignement le conduisirent à créer une plateforme libre d'accès, qui deviendra plus tard Moodle. Cette plateforme avait déjà été choisie par l'Université Fédérale du Paraná, l'administrateur a donc créé un espace pour le PLEaD. Il est dommage que les enseignants ayant fait le cours n'aient pas connu les fonctionnalités de la plateforme et les possibilités qui en découlent. Aussi, nous présenterons rapidement certaines de ces fonctionnalités.

La plateforme Moodle convient bien à l'enseignement grâce à ses différents rôles et ses nombreuses fonctionnalités que nous allons exposer. Tout d'abord, la plateforme propose plusieurs rôles qui définissent les possibilités d'actions des personnes. Un cours est d'abord créé par le créateur de cours, mais ce n'est pas forcément lui qui l'alimentera.

Une fois le cours créé, c'est l'*enseignant* qui va ensuite pouvoir organiser son cours de la façon dont il le souhaite, en ajoutant ou supprimant des ressources. Il existe ensuite un rôle d'*enseignant non éditeur*, que l'on peut aussi appeler tuteur puisqu'il a la possibilité d'évaluer le cours mais ne peut le modifier. Le rôle d'*étudiant* est simple, il peut bien sûr accéder aux cours et y participer. Moodle permet aussi un accès « anonyme », c'est-à-dire qu'une personne peut se connecter sans avoir à s'identifier et ainsi naviguer dans les différents cours en accès libre. Cependant, les utilisateurs anonymes peuvent seulement lire les cours, ils ne peuvent pas y participer et publier de messages. Le rôle d'*enseignant*, a été attribué à ma collègue Ayumi et moi-même, et celui d'*étudiant*, a été attribué aux apprenants.

Parmi les différentes fonctionnalités les plus intéressantes de Moodle, nous pouvons citer : la Leçon, le Forum, le Clavardage ou Chat, le Dépôt de devoirs, le Sondage, le Test, les exercices HotPotatoes, le Wiki ou encore un Glossaire. Parmi ces fonctionnalités, celles que nous avons utilisées pour le cours de PLEaD sont la leçon et le forum. Nous n'avons pas utilisé les autres fonctionnalités telles que le clavardage ou le wiki pour la simple raison que le nombre de participants au cours de PLEaD était trop limité. De même, nous avons préféré utiliser le formulaire de Google Drive pour sonder les étudiants car ceux de Google Drive sont plus esthétiques, ce qui nous a semblé important dans un cours à distance.

Nous avons majoritairement utilisé la fonctionnalité « leçon », qui permet à l'enseignant de créer une suite de pages où l'on peut insérer des activités et les entrecouper de questions obligatoires pour vérifier la compréhension de la leçon par l'apprenant. Les questions peuvent être à choix multiples (QCM), d'appariement (où il faut relier des éléments de réponses), ou à réponse courte (où il faut rédiger une réponse). L'apprenant peut ensuite passer à la page suivante, être redirigé vers le début de la leçon ou sur une autre page suivant la réponse qu'il donne. L'enseignant peut voir la progression, le temps passé sur la leçon et le résultat de chaque apprenant à la fin de la leçon, ce qui rend cette fonctionnalité très intéressante (Figure 4).

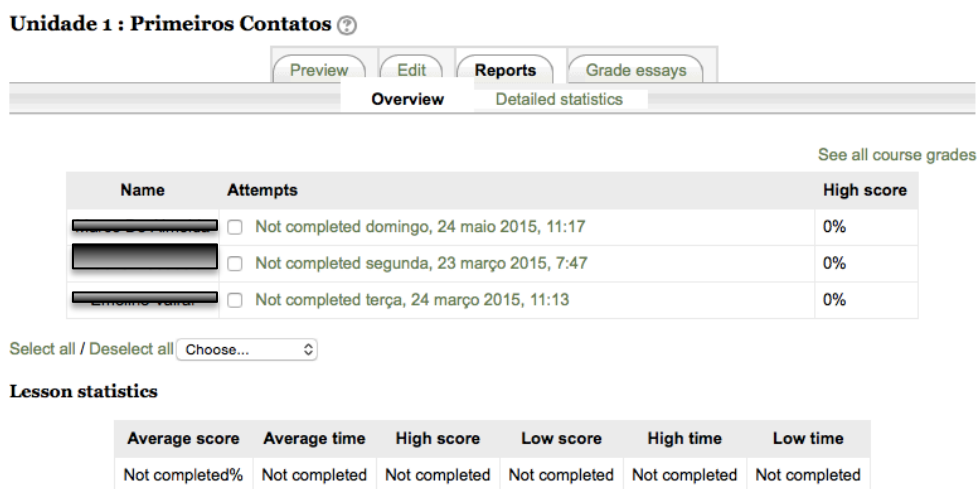


Figure 4 : Exemple de statistiques sur Moodle

Nous utilisons la fonctionnalité *leçon* pour insérer le contenu du cours de portugais mais nous dirigeons les apprenants vers des forums afin d'avoir une trace écrite de leur compréhension. En effet, comme nous pouvons le constater avec l'image 1, il est facile de sauter les questions incluses directement dans la leçon. Sur cette image, aucune des apprenantes n'a terminé les questions. De plus, nous pouvons voir tous ceux qui ont participé à la leçon. Ainsi, nous pouvons constater que deux mois plus tard un apprenant brésilien s'est intéressé au contenu du cours, sans toutefois répondre aux questions. Nous avons donc fait vérifier la compréhension de la première leçon à l'aide de questions intégrées à la fonctionnalité *leçon*. Par la suite, nous avons préféré utiliser cette fonctionnalité en tant qu'exercice autocorrectif vérifiant seulement la compréhension globale. Afin de vérifier la compréhension détaillée, nous avons préféré le *forum* car les apprenants sont « obligés » d'y répondre pour laisser une trace de leur passage.

Il existe plusieurs types de forums, tous ayant une caractéristique intéressante suivant ce que l'on souhaite faire. Un forum dit standard, dans lequel chaque apprenant peut créer un sujet de discussion autant de fois qu'il le souhaite ; un forum où chaque apprenant peut créer un seul sujet de discussion ; et un forum de questions/réponses où l'apprenant doit d'abord poster sa réponse avant de pouvoir voir celles des autres. L'enseignant peut choisir d'autoriser les apprenants à joindre des fichiers ou des images à leurs réponses, de mettre un nombre limité de réponses par apprenant sur une période de temps, ou encore de cacher le forum afin que seuls les enseignants y aient accès. Le forum peut servir à créer un débat sur un sujet du cours, faciliter les interactions entre apprenants,

annoncer des informations, servir d'aide par le biais de tuteurs, etc. Les échanges y sont asynchrones, c'est-à-dire étalés dans le temps, contrairement au clavardage où les échanges se font en temps réel. Nous avons utilisé seulement les forums standards car nous craignions que les apprenants ne s'impliquent pas si nous choissions les forums questions/réponses (où l'apprenant doit d'abord poster sa réponse avant de pouvoir voir celles des autres). Vu le nombre restreint d'apprenants, nous voulions éviter un phénomène de timidité, où chacun pense que l'autre ne participe pas en ne voyant pas sa réponse, alors que le but de cette fonction est de ne pas être influencé par les réponses des autres apprenants. De plus, nous pensions que les forums favoriseraient le développement d'interactions entre pairs mais nous verrons dans le chapitre 6 que cela n'a pas été le cas.

Une autre fonctionnalité permet de multiplier les échanges entre apprenants, il s'agit du *Clavardage*, aussi appelé *Chat*. L'avantage du *Clavardage* est qu'il permet d'avoir des échanges synchrones entre les participants, c'est-à-dire des échanges en temps réel. Il est donc d'une certaine façon plus dynamique et spontané que le forum. L'enseignant peut programmer un horaire pour une session de clavardage que tous les participants peuvent rejoindre. La session de clavardage est enregistrée et l'enseignant peut relire les échanges ultérieurement afin de les noter. Le désavantage majeur du clavardage est que chaque participant doit être connecté à une heure précise pour pouvoir y participer, ce qui s'est avéré difficile dans le cours à distance puisque les apprenants ont des emplois du temps très différents. De plus, le décalage horaire n'agissait pas en faveur du clavardage et, s'agissant entièrement d'un cours à distance et non d'un cours hybride, les apprenants inscrits au cours n'avaient pas d'horaires communs.

Moodle est une plateforme idéale pour des enseignants souhaitant mettre leurs cours en ligne à disposition d'un groupe classe relativement petit. En revanche, nous pensons qu'elle ne se prête pas à un cours de type MOOC car la plateforme Moodle est construite pour que l'enseignant ait un suivi régulier de l'apprenant. Les MOOCs ont un nombre très important d'apprenants, ce qui fait que l'évaluation est plutôt sommative : elle se fait à la fin dans le but de vérifier les connaissances acquises ou non et délivre un diplôme en cas de réussite. Néanmoins il existe des quizz se trouvant en général à la fin de chaque leçon mais ceux-ci sont corrigés automatiquement et non par un enseignant. À l'inverse, sur la plateforme Moodle l'enseignant peut suivre et corriger les apprenants dès qu'ils produisent quelque chose (à l'écrit ou à l'oral), il s'agit donc d'une évaluation formative car elle se fait tout au long du cours dans le but d'ajuster ou de consolider les

connaissances en cours d'acquisition. Moodle se prête donc bien à des groupes restreints d'apprenants afin de pouvoir les corriger personnellement. En effet, ses fonctionnalités permettent non seulement d'évaluer et de permettre à l'enseignant de voir la progression des apprenants, d'insérer des activités aux supports variés, mais aussi de développer les interactions entre pairs à travers ses forums. Un aspect que l'on pourrait lui reprocher est de ne pas être une plateforme très esthétique, contrairement à la plateforme Coursera par exemple. De plus, lorsque l'on souhaite apporter quelques couleurs, il faut se plonger dans des lignes de code, ce qui n'est pas évident à maîtriser.

Moodle est donc une plateforme intéressante pour un enseignant souhaitant donner un cours en ligne à un groupe-classe avec un nombre raisonnable d'apprenants (une vingtaine d'apprenants par exemple). Elle est notamment un bon choix de plateforme dans le cas où un enseignant souhaiterait faire un suivi de la progression de ses apprenants à travers une évaluation formative. Néanmoins, dans la partie IV nous verrons dans quel cas cette plateforme n'est pas idéale, même lorsque le groupe-classe comporte un petit nombre d'apprenants.

3. Constat et difficultés de départ

Lorsque nous avons débuté notre mission, nous avons reçu douze unités de cours que nous devions ensuite adapter sur la plateforme (notre mission ne consistait pas en l'analyse des unités). Nous nous sommes toutefois rendue compte que certains éléments pouvaient être problématiques pour les apprenants, à commencer par la forme. Dans la version du cours proposée par les enseignants, le nombre d'heures de chaque unité varie entre 5h et 15h, ce qui signifie que chaque semaine l'apprenant doit pouvoir dégager un nombre conséquent d'heures qu'il consacrera au cours. Nous pouvons effectivement envisager des unités de quinze heures dans le cas où l'apprenant n'est pas pris à côté. En revanche, s'il travaille ou étudie en plus de suivre le cours de PLEaD, ce format de quinze heures semble difficile à gérer et nous pensions qu'une grosse charge de travail pouvait décourager l'apprenant au fil des semaines. Enfin, s'il est vrai que des leçons très détaillées sont essentielles pour des apprenants de langues très éloignées, il est moins pertinent de passer autant de temps sur les structures pour des apprenants de langues romanes.

La modalité d'organisation du travail proposée par les enseignants était le travail individuel, ce qui s'associe plutôt à l'approche communicative qu'à la perspective actionnelle. Nous nous sommes ainsi retrouvée face à un paradoxe. D'un côté, s'agissant

d'un cours entièrement à distance et ouvert, nous avons suivi cette modalité (travail individuel) car nous souhaitions que les apprenants soient autonomes dans leur apprentissage et soient libres d'étudier lorsqu'ils le souhaitent. En effet, le fait de pouvoir choisir le moment et l'endroit pour étudier constitue l'un des avantages majeurs des cours à distance qu'il serait dommage d'enlever. *Learn anytime, anywhere*¹⁸ est d'ailleurs la devise de la plateforme d'apprentissage en ligne edX¹⁹. Cependant d'un autre côté, nous penchions plutôt pour la perspective actionnelle car nous pensions que dans un cours à distance nous pouvions utiliser le web 2.0 pour faire réaliser des tâches aux apprenants en les plaçant face à des interlocuteurs lusophones. Qui dit perspective actionnelle dit collaboration (*agir avec l'autre*) mais le fait de travailler en groupe impose des contraintes, en particulier de temps. Réaliser une tâche à plusieurs impose que les apprenants se connectent aux mêmes heures, ce qui enlève la dimension « *Learn anytime* » des cours à distance. Prenant en compte le fait qu'il faille laisser une liberté à l'apprenant quant au rendu des tâches et parce que nous avions seulement deux étudiantes, nous avons préféré voir comment se déroulerait le cours de la manière dont il a été construit par les enseignants, c'est-à-dire n'étant pas basé sur la perspective actionnelle. Nous verrons dans le chapitre 6 que nous avons tenté d'amener les apprenants à échanger en vue de produire plus tard un travail collectif. Cependant, cette tentative a échoué et nous pensons qu'il aurait été difficile d'instaurer un travail collectif.

Quant au contenu des unités faites par les enseignants, la tendance des cours est de développer la communication interculturelle, ce qui est l'un des savoirs, le savoir-être, que le CECRL considère comme important à développer chez l'apprenant. Les unités présentent donc beaucoup d'aspects de la vie au Brésil et il est d'ailleurs intéressant de constater que la musique fait partie intégrante de la vie des Brésiliens car pratiquement toutes les unités sont introduites par des chansons très connues au Brésil. La première leçon du cours qui constitue une introduction est entièrement dédiée à la connaissance du Brésil, avec des connaissances culturelles (en partant des images clichés que l'on pourrait avoir ainsi que les différentes fêtes issues du mélange culturel), des connaissances géographiques (différents états et régions) et une présentation en vidéo de la ville de Curitiba.

¹⁸ Traduction personnelle : Apprendre quand on veut, où on veut

¹⁹ <https://www.edx.org>

La difficulté majeure que nous avons eue au début de la mission était la barrière de la langue. Nous n'avions pas étudié le portugais et étions incapable de s'exprimer dans cette langue au départ. Nous nous contentions donc d'adapter les unités à la plateforme Moodle, en les rendant le plus interactif possible en utilisant des applications de type LearningApps, rendant ainsi les leçons plus dynamiques et moins ennuyantes. Bien heureusement, Ayumi se débrouillait en français ce qui nous a permis de collaborer.

Nous nous sommes donc retrouvée dans une position délicate : d'un côté nous savions bien que le cours avait demandé beaucoup de travail de préparation de la part des enseignants brésiliens et de l'autre nous craignons que le côté traditionnel des leçons ne devienne ennuyant pour les apprenants. Il n'était pas question de prétendre à un remaniement du cours puisque la mission que nous devions remplir était non pas d'analyser le cours mais de l'adapter sur Moodle. Nous allons donc voir dans le chapitre 6 sur quels aspects nous avons travaillé afin de rendre le cours plus dynamique.

Chapitre 6. Tentative de dynamisation du cours de PLEaD

Nous avons tenté d'améliorer le cours en général en travaillant sur plusieurs aspects. Certains peuvent paraître moins pertinents que d'autres, comme l'amélioration de la forme, d'autres concernant le contenu ont plus de conséquences sur le cours en lui-même.

1. Tentative d'amélioration de la forme

Nous avons tenté d'améliorer plusieurs aspects sur la forme : la longueur des unités, l'esthétique générale du cours et l'utilisation d'applications en ligne pour les exercices. Nous pensions que chacun de ces aspects pouvaient avoir une influence plus ou moins importante sur la motivation des apprenants. Tout d'abord, nous avons exprimé notre doute sur la faisabilité des douze unités sur douze semaines. Ma collègue était du même avis et nous avons pu réduire leur longueur. Si nous avions gardé toutes les unités, les apprenants auraient passé énormément de temps sur le cours et nous pensions que cela les aurait découragé. Nous avons donc sélectionné six unités car il n'était pas possible de toutes les traiter et avons divisé certaines sur deux semaines au lieu d'une. Ensuite, nous n'avons pas pu garder les unités telles qu'elles, pour les mêmes raisons. De manière générale, nous avons réduit les unités pour que les apprenants n'aient environ que 4 heures de travail hebdomadaire. L'une des apprenantes, qui était d'un niveau plus bas que l'autre apprenante, a dit²⁰ avoir passé plus de temps et cela lui a semblé trop long.

Le champ d'action sur lequel nous pouvions ensuite agir, et c'était le travail qui nous était demandé, était l'adaptation elle-même sur la plateforme Moodle. Nous avons tout d'abord agi sur le côté esthétique du cours, c'est-à-dire en mettant tout simplement des couleurs au texte, notamment sur l'annonce des objectifs de chaque leçon. Nous étions en effet persuadée que l'apparence générale d'un cours jouait beaucoup sur son appréciation et donc sur l'envie d'y participer. Pour cela nous avons dû apprendre à écrire des lignes de code, ce qui n'est pas très difficile mais pourrait effrayer un enseignant. Ces couleurs n'améliorent pas l'aspect grisâtre de la plateforme mais cassent quelque peu la monotonie (voir figure 5).

²⁰ Propos recueillis à la fin du cours de PLEaD et que nous analyserons dans la partie IV.

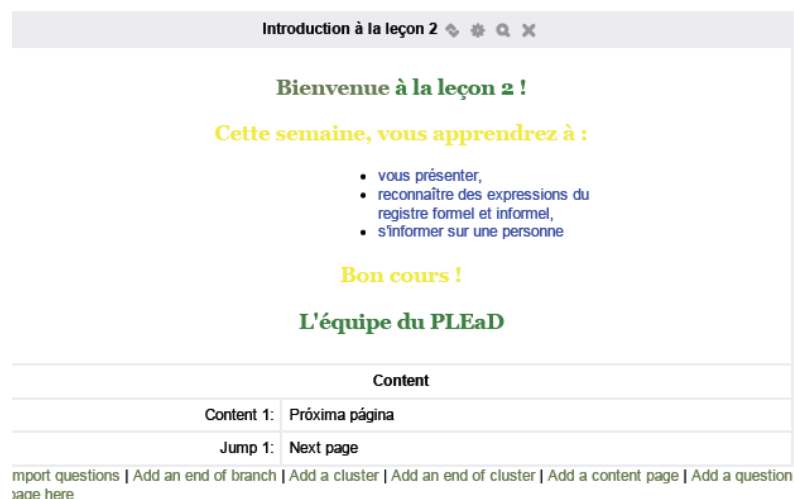


Figure 5 : Mise en couleurs de l'introduction à la leçon 2

Ensuite, nous avons fait un portage des exercices au format Word en version interactive, via des applications en ligne. C'est-à-dire que les exercices créés par les enseignants sur un document Word n'ont pas simplement été collés dans la leçon mais ont été adaptés à un autre format. Pour résoudre les exercices, les apprenants doivent interagir avec l'écran, c'est-à-dire qu'ils doivent déplacer des morceaux de phrases, écouter des dialogues et les placer au bon endroit, associer des légendes à des images, etc.). Ces exercices auraient pu être fait de manière traditionnelle en demandant aux apprenants d'écrire les réponses (par exemple : « L'image A va avec la légende 4 »). Avec l'application en ligne que nous avons utilisée nous avons pu apporter un élément dynamique sur la plateforme.

Deux logiciels permettent de créer de tels exercices : LearningApps et HotPotatoes. HotPotatoes est un logiciel permettant de créer 6 sortes d'exercices que l'enseignant doit d'abord créer sur son ordinateur avant de le transférer sur Moodle. Ces exercices (d'appariement, QCM, à trous, etc.) permettent de varier les activités faites sur la plateforme. Le logiciel LearningApps permet quant à lui de créer 21 types d'exercices différents allant du simple QCM au placement sur une carte géographique. Le logiciel propose notamment cinq outils collaboratifs : un panneau d'affichage, un vote, un chat, un calendrier et un carnet de notes. Il est donc très complet et peut être intégré directement sur la plateforme Moodle. Nous avons préféré utiliser le logiciel LearningApps car celui-ci est bien plus esthétique et agréable à utiliser que Hotpotatoes, deux aspects qui nous paraissent d'autant plus importants que l'apprenant se retrouve la plupart du temps face à une plateforme et non un enseignant, contrairement à un cours en présentiel, qui lui peut rendre

le cours dynamique. De plus, le logiciel LearningApps est un outil du web 2.0 car les exercices créés sont à la disposition de tous et peuvent ensuite être modifiés par d'autres internautes.

Bem-vindo a ultima lição !

Esta é a ultima lição do curso !

Parabéns, você chegou até aqui !



Figure 6 : Monica e Cebolinha

Enfin, les leçons ont été agrémentées de dessins (humoristiques ou autres) afin d'accompagner et alléger le texte. Des mascottes locales ont été utilisées pour apporter un aspect culturel (Figure 6).

Nous avons donc tenté de dynamiser le cours en modifiant l'aspect esthétique ainsi qu'en adaptant les exercices sur des applications du web 2.0 (LearningApps, Padlet). Nous avons fait plus d'efforts au début du cours de PLEaD, en particulier parce que ces améliorations pouvaient être faites sans passer par de la communication en langue portugaise et nous pouvions les effectuer seule, mais aussi parce que la première leçon servant d'introduction s'y prêtait bien. Ainsi, nous avons pratiquement pu adapter toute la première leçon en utilisant les différents types d'exercices de LearningApps (voir Annexe 1).

Enfin, nous avons proposé au CELIN à travers l'intermédiaire d'Ayumi de créer leur propre contenu pour ne pas avoir de problèmes de droits. Les dialogues de l'unité 1 ont donc été enregistrés avec le matériel du CELIN et deux vidéos ont été faites pour l'unité 3 et 5 (Exemple figure 7).

Nous étions cependant consciente que cette dynamisation restait à très faible échelle et

n'avait pas forcément de conséquences sur l'envie de participer au cours. Nous avons donc ensuite essayé d'intégrer l'approche par tâches dans le cours lorsque cela était possible en tentant de regrouper les objectifs de l'unité.



Figure 7 : Création de la deuxième vidéo par le CELIN

2. Tentative d'intégration d'une approche par tâches

Au début de la mission, nous avons constaté de manière générale que le cours n'était pas construit sur une approche par tâches mais se composait d'une succession d'activités et d'exercices faisant travailler des objectifs sociolinguistiques. Les objectifs des unités étaient présentés en termes d'objectifs sociolinguistiques (voir figure 8).

6.1 VIDA PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIA (5h)

SITUAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS A vida universitária e a escolha profissional	OBJETIVOS SÓCIO-LINGÜÍSTICOS	GÊNEROS TEXTUAIS		ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS
		ORAL	ESCRITO	
	Conhecer o sistema de ensino brasileiro Compreender anúncios de oferta de emprego Discorrer sobre cursos e profissões de sucesso	Relato de profissionais sobre as atividades que desenvolvem Relato de estudantes universitários sobre a sua formação escolar	Curriculum Vitae Artigo de imprensa sobre profissões atuais Entrevista Guia sobre o vestibular de universidade brasileira	Acento frasal e alongamento das vogais Entonação para curiosidade O presente do subjuntivo Expressar-se usando diferentes tempos verbais Linguagem formal Adjetivos superlativos

Figure 8 : Objectifs d'une unité

Dans la première colonne est présentée la situation socio-culturelle (ici, la vie universitaire et professionnelle). Les objectifs sociolinguistiques sont présentés dans la deuxième colonne (ici, connaître le système éducatif brésilien, comprendre des annonces d'offres d'emploi, parler des cursus et des professions). Il y a ensuite la liste des supports utilisés triés par genre textuel. Enfin, dans la dernière colonne sont présentés les éléments linguistiques. Cette unité ainsi que le cours de manière générale n'étaient pas basés sur une approche par tâches²¹ et nous étions démunie en début de mission car nous y avions été habituée dans tous les cours de notre master. Nous étions convaincue de la réussite de l'approche par tâches de la perspective actionnelle mais nous ne pouvions absolument pas prétendre à un remaniement du cours. Dans le même temps, nous entendions le fait qu'une institution souhaite rester souple d'un point de vue didactique et ne pas dépendre de la dernière approche adoptée par le CECRL. Nous avons exprimé nos interrogations à notre collègue qui nous a ensuite autorisé à modifier quelques éléments du cours.

²¹ Ce qui ne signifie pas qu'il est moins intéressant.

Nous avons ainsi tenté d'intégrer une approche par tâches, plus ou moins réussie, la difficulté résidant dans le fait que nous devons garder les mêmes objectifs sociolinguistiques et grammaticaux. Nous avons récapitulé sous forme de tableau les six unités que nous avons sélectionnées en mettant en parallèle les dernières activités choisies par les enseignants et celles que nous avons proposées (Figure 9).

Unités / Thèmes	Objectifs sociolinguistiques définis par les enseignants	Dernière activité du cours proposé par les enseignants	Dernière activité du cours que nous avons proposée
0 / Le Brésil	Connaître le Brésil	Répondez à un quizz en ligne sur le Brésil	Choisissez trois images qui représentent le Brésil selon vous et expliquez-les (en français ou portugais)
1 / Premiers contacts	Se présenter Poser des questions	Faites l'entretien d'un Brésilien sur un <i>chat</i>	Présentez-vous aux autres apprenants du cours. Vous leur poserez ensuite des questions pour mieux les connaître .
2 / Le quotidien	Demander et dire l'heure Raconter son quotidien ou celui d'une personne Écrire un court texte	Présentez par écrit un court texte présentant votre quotidien	Idem
3 / Voyage et tourisme	Demander et donner des informations sur les options de tourisms dans une ville Planifier un voyage Régler des imprévus Reporter une situation problématique	Converser sur un <i>chat</i> sur vos destinations préférées de tourisme, les moyens de transports, les logements, et la manière dont vous aimez voyager (seul, en groupe,...).	1 ^{ère} semaine : Planifiez un voyage dans l'État du Paraná (cette tâche a été reprise et placée en fin d'unité et non au milieu comme cela avait été prévu initialement) 2 ^{ème} semaine : Racontez un imprévu que vous auriez eu en voyage et ce que vous avez fait pour le résoudre
4 / Faits passés	Comparer les habitudes du passé et du présent Parler de son passé Comprendre un texte littéraire Exprimer son opinion	Décrivez les actions des quatre personnages du poème « Infância »	1 ^{ère} semaine : Choisissez trois photos de votre enfance et racontez ce qu'elles évoquent pour vous 2 ^{ème} semaine : Rédigez un court texte pour donner votre opinion sur le texte littéraire
5 / Vie universitaire et professionnelle	Connaître des habitudes brésiliennes Comparer deux systèmes éducatifs Parler du futur Comprendre des offres d'emploi Écrire un CV et une lettre de motivation	Visionner la vidéo « Génération Y » et répondez au QCM	1 ^{ère} semaine : Racontez quels sont vos projets universitaires et professionnels 2 ^{ème} semaine : Rédigez un CV et une lettre de motivation répondant à l'une des offres d'emploi vue dans le cours (Les enseignants ont fait faire cette tâche en milieu de leçon)

Figure 9 : Unités et objectifs socio-linguistiques du cours de PLEaD

Nous avons constaté que dans certaines unités (Unité 5), les enseignants ont proposés des tâches (Rédiger un CV et une lettre de motivation) en milieu d'unité et non à la fin de la leçon. Ainsi, la plupart des unités se terminent sur des activités et non des tâches. Mangenot (2003, cité par Ollivier et Puren, 2011, p.53) en fait la distinction :

« Une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et la production attendue ; la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique. »

Se basant sur cette définition, les dernières activités proposées par les enseignants des unités 0, 2, 4 et 5 sont des *activités*. Les dernières activités des unités 1 et 3 sont des *tâches*. Cependant, nous pouvons nous demander comment ces tâches peuvent être réalisées puisqu'il s'agit d'une part de faire l'entretien d'un Brésilien sur un *chat*, et d'autre part de converser de ses destinations de voyages préférées et de la façon dont on aime voyager, sur un *chat* aussi.

D'autre part, nous avons repris la tâche de l'unité 3 « Planifier un voyage ». Les enseignants avaient placé cette tâche en milieu de leçon (la durée initiale de l'unité était de 15h). Nous avons donc raccourci l'unité afin de placer la tâche en fin de leçon. Nous proposerons un plan ainsi que des améliorations pour organiser le cours dans la partie 4, chapitre 8.

3. *Projet de télécollaboration avec les étudiants brésiliens*

Nous avons tout d'abord tenté d'inciter les apprenantes à échanger sur les forums notamment en leur donnant la consigne de se présenter et de se poser des questions pour se connaître (objectif communicatif de l'unité 1) dans l'optique d'ensuite proposer des tâches collaboratives. Nous avons rapidement constaté que cela ne fonctionnerait pas pour plusieurs raisons que nous aborderons plus précisément dans la partie IV (Bilan).

Voyant que les activités proposées ne favorisaient pas l'émergence d'interactions entre les deux participantes du PLEaD, nous avons décidé de mettre en place une télécollaboration avec des apprenants brésiliens volontaires. Quatre apprenants de ma classe (niveau mi-A1) se sont portés volontaires, tous étudiants. Nous avons ainsi constitué deux trinômes (deux Brésiliens et un Français). Le but de cette télécollaboration était de

voir si le fait d'avoir des interlocuteurs natifs allait motiver les deux apprenantes en partant du principe que l'émergence spontanée d'échanges entre les participants est un signe de motivation.

La première étape consistait à se présenter à son groupe sur le forum, ce qui, nous l'espérions, allait développer des échanges autres que simplement se présenter. Une des Brésiliennes s'est désistée avant que ne commence l'étape 1, ce qui a légèrement déséquilibré les groupes puisque l'autre apprenante brésilienne avait un niveau plus bas en français. L'objectif de cette première tâche était que les apprenants réactivent ce qu'ils avaient appris lors des unités 0 (Le Brésil), 1 (Premiers contacts) et 2 (Le quotidien). La première unité devait leur permettre de se présenter et de poser des questions afin de connaître leur interlocuteur. La deuxième unité sur le quotidien devait leur permettre de se fixer un rendez-vous sur skype en se donnant leurs disponibilités et horaires de préférences. L'unité 0 quant à elle devait les inciter à se poser des questions interculturelles. Du côté des apprenants brésiliens, ceux-ci avaient déjà suivi des cours de français pendant un an et demi, ils devaient donc être mieux préparés. Nous analyserons une partie de ces échanges dans la partie IV au chapitre 7.

La deuxième étape consistait à se présenter en vidéo ainsi que présenter un monument de sa ville. Les deux apprenantes françaises ont fait une vidéo chacune, l'une présentant l'université Stendhal et le campus de Grenoble, l'autre le site de Saint-Hilaire du Touvet. Les trois apprenants brésiliens se sont regroupés et ont travaillé ensemble pour produire leur vidéo, se rapprochant de la perspective actionnelle avec la centration sur le groupe. Ils ont présenté des monuments historiques de Curitiba avec des descriptions sérieuses, ce qui montre qu'ils ont fait des recherches sur les monuments de leur ville. Ils ont ensuite terminé la vidéo en faisant de courts interviews de leurs camarades de la classe de français où nous donnions cours. Ils étaient très enthousiastes à l'idée de faire cette vidéo et nous avons pu voir des liens se créer entre ces trois apprenants. Nous souhaitions leur faire faire une vidéo afin de faciliter la mise en place de la troisième étape.

Pour celle-ci, nous leur avons demandé de faire un rendez-vous sur Skype, où ils échangeraient quinze minutes en français et quinze minutes en portugais. Les apprenants brésiliens que nous avions en classe étaient assez impressionnés à l'idée de rencontrer et de parler avec des natifs et nous pensions que le fait d'avoir fait une vidéo la semaine précédente faciliterait la prise de contact sur Skype. Malheureusement, le rendez-vous s'est effectué après la fin du cours, après les entretiens avec les participantes et après la remise

des questionnaires et la délivrance des attestations de participations, nous n'avons donc aucune donnée sur les échanges réalisés, ce que nous regrettons fortement. Nous ne pouvons donc analyser cette étape.

Nous avons récapitulé sous forme de tableau les trois dernières tâches :

Tableau 1 : Tableau des trois dernières tâches

	Tâches	Compétences communicatives	Supports
1	Premiers contacts	Se présenter à l'écrit, parler de son emploi du temps, fixer un rendez-vous	Forum
2	Découverte d'un monument	Se présenter en vidéo, Décrire un monument, Décrire sa ville	Vidéo
3	Rencontre	Parler de ses loisirs, Parler de ses projets	Skype

Dans cette troisième partie nous avons exposé ce que nous avons constaté lors de notre prise de fonction ainsi que nos tentatives d'améliorations du cours, qui se sont faites sur trois niveaux : la forme, le fond ainsi qu'avec un projet de télécollaboration. Nous avons présenté l'enjeu que pouvait représenter le fait de modifier le cours et pourquoi nous pensions que ces modifications provoqueraient des améliorations et non de simples changements. La partie suivante proposera tout d'abord un bilan de notre travail, puis nous ferons des propositions de remédiation de manière plus générale.

Partie 4

-

Bilan et propositions d'améliorations

Chapitre 7. Bilan du cours de PLEaD

Ce chapitre est un retour sur le cours de PLEaD. Il en montre ses limites et ses points forts selon notre point de vue. Dans un second temps, nous nous placerons du point de vue des apprenantes françaises à travers l'analyse des entretiens.

1. Limites du cours de PLEaD

1.1. Limites des cours à distance et de la plateforme Moodle

Nous pouvons trouver plusieurs limites aux cours à distance dans l'apprentissage des langues. Tout d'abord, alimenter un cours, qui plus est entièrement à distance, sur une plateforme en ligne demande du temps et un minimum de maîtrise des nouvelles technologies. Même si la prise en main de la plateforme Moodle se fait rapidement, cela demande un investissement supplémentaire par rapport à un cours en présentiel. Comme nous l'avons dit précédemment, la modification des couleurs demande d'apprendre un minimum de code html²². Cet aspect chronophage pour des enseignants non habitués à utiliser les nouvelles technologies peut vite être décourageant.

La création de forums signifie qu'il y a une possibilité pour les apprenants d'échanger entre eux, surtout lorsqu'il s'agit d'échanges entre apprenants brésiliens et français. Les productions peuvent donc être nombreuses, en plus des productions faites en réponse au cours et cela demande un suivi très régulier. En effet, s'agissant de l'apprentissage d'une autre langue, il faut veiller à ce que les apprenants ne fossilisent pas des erreurs que les autres apprenants ne verraient ou ne corrigeraient pas. Bien qu'il ne s'agisse pas de tout corriger, cela prend quand même du temps et nécessite un enseignant très disponible. Une des autres missions que nous devions effectuer pendant ce stage était la formation d'enseignants à la plateforme Moodle. Celle-ci n'a jamais eu lieu car les enseignants n'étaient pas intéressés, ce qui montre qu'ils n'ont pas forcément le temps de se consacrer à des corrections de manière quotidienne.

Les corrections elles-mêmes sont un élément problématique. Doit-on toujours tout corriger ? Quand corriger ? Comment corriger ? Comme nous l'avons dit, corriger demande beaucoup de temps et nous avons seulement deux apprenantes. La question du moment de la correction se pose aussi car nous attendions que les deux apprenantes aient

²² Cette affirmation est valable pour la version utilisée lors du cours de PLEaD. Il semble que la plateforme offre aujourd'hui la possibilité de modifier les couleurs sans avoir à modifier le code.

posté leurs réponses pour ensuite proposer une correction. Les apprenantes n'avaient pas le même rythme de travail, il était donc difficile de proposer une correction à la première alors que l'autre n'avait pas encore répondu. Avec le recul, nous nous rendons compte qu'il aurait été plus adéquat d'utiliser l'outil *devoirs*. Une des apprenantes a d'ailleurs fait une pause de plusieurs semaines pour cause d'examens ce qui fait que ma collègue a attendu avant de corriger les productions de la première apprenante. Enfin, la question de comment corriger fait référence au statut de l'enseignant. A-t-on le statut d'enseignant ou de tuteur ? Quel registre doit-on utiliser pour corriger ? Doit-on rester formel au risque de paraître froid ? Doit-on donner une correction-type sans corriger les productions des apprenantes ? Ma collègue Ayumi qui s'occupait des corrections s'est retrouvée face à ces interrogations et a préféré tout corriger, sans donner de corrections-types. Nous nous sommes nous-mêmes confrontée à cette problématique lors de notre participation au projet *Le Français en (première) ligne* dans les cours de François Mangenot pendant le master 2 FLE. Nous étions hésitante quant au rendu d'une correction formelle ou non, et avons opté pour une correction informelle. Cependant, nos apprenantes faisaient leurs devoirs dans les temps, c'est pourquoi nous n'avions pas anticipé le problème de la correction en « décalé » lors du cours de PLEaD.

Si la plateforme est favorable au développement d'échanges écrits sur les forums, elle reste faible quand au développement de la production orale. Pendant notre stage en 2015, afin de laisser une production orale il fallait s'enregistrer à travers un autre moyen (smartphone, enregistreur, logiciel de musique, site d'enregistreurs en ligne, etc.) puis poster l'enregistrement ou le lien sur la plateforme. Il aurait été plus aisé d'avoir un outil d'enregistrement directement sur la plateforme pour ne pas avoir à passer par trop d'étapes, surtout s'il s'agit d'une plateforme d'apprentissage. Cette option est maintenant possible dans la dernière version de Moodle. De même, il serait intéressant d'avoir un outil de vidéo-conférence sur la plateforme, avec lequel nous pouvons imaginer la reproduction virtuelle d'une classe.

Une version Moodle pour smartphones a vu le jour en 2013 mais nous ne le savions pas au moment du stage. Les premières versions mettaient beaucoup de temps à charger mais les versions récentes présentent des avantages que la plateforme sur ordinateur n'a pas. Sur la version mobile, nous pouvons par exemple appeler un autre utilisateur, en plus de recevoir les notifications de réponses aux messages et forums. Cette version mobile nous semble très propice au développement d'échanges entre apprenants et redonne de la valeur à la plateforme.

1.2.Perspective actionnelle et web 2.0 dans les cours à distance

Comme nous pouvons le constater dans le tableau présentant les tâches (tableau 1), nous n'avons pas intégré le web social, alors que nous étions convaincue de sa richesse en didactique des langues. Avec le cours de PLEaD, nous nous sommes confrontée à la réalité de la classe de langue, en observant le décalage entre ce que le web social peut apporter dans l'apprentissage des langues étrangères et son intégration réelle dans le contexte pédagogique.

La perspective actionnelle alliée au web social permet de mettre les apprenants en *situation réelle* pour donner du sens à l'apprentissage, en les plaçant face à des locuteurs *externes* au contexte pédagogique. Cependant, nous pouvons remettre en question la pertinence de ces situations dites réelles. Dans un contexte pédagogique, est-il pertinent de placer des apprenants faisant des erreurs linguistiques face à des locuteurs natifs ? Nous voyons souvent dans les commentaires d'articles de presse en ligne des internautes se faisant « redresser » par les autres internautes pour leurs fautes d'orthographe. Le fait de confronter un apprenant au monde réel et à la dureté de certains internautes est-il propice à son apprentissage ? La situation d'apprentissage ne doit-elle pas plutôt créer un climat de confiance au sein de la classe où l'apprenant pourra faire des erreurs ? Ces questions sont à se poser surtout lorsque les apprenants sont de niveaux débutants, ce qui était notre cas.

De plus, si l'utilisation du web social est pertinente pour certaines tâches, elle l'est moins pour d'autres. Le web social concerne tous les sites participatifs qui se regroupent sous un certain nombre de thèmes comme la gastronomie, le tourisme, les critiques cinématographiques, mais ne couvrent pas pour autant tous les thèmes qu'il faut aborder en classe. Il existe des contraintes en termes d'objectifs que les enseignants doivent respecter, objectifs que les tâches incluant le web social n'atteignent pas forcément. Il est aisé de trouver des sites permettant de publier une recette, ce qui s'inscrit dans la perspective actionnelle puisque l'apprenant est placé face à des locuteurs externes au contexte pédagogique, avec qui il pourra facilement communiquer. Une telle tâche utilise donc le web social et fait de l'apprenant un *acteur social*. Il est déjà moins évident de trouver des destinataires lorsqu'il s'agit de publier une critique de livres ou de chansons. Nous citerons en exemple l'une des tâches que nous avons donnée à notre groupe d'apprenantes du projet Le Français en (première) ligne. La tâche consistait à publier une critique de chanson sur le

site Sens Critique²³. Les apprenantes ont donc utilisé ce site 2.0 pour publier leur critique mais il n'y a eu aucune interaction par la suite. Enfin, lorsqu'il s'agit de trouver un site web collaboratif faisant travailler un acte de parole autre que publier une recette ou une critique, l'enseignant doit parcourir le web afin de dénicher le site qui conviendra à la tâche. Il s'agit donc d'un autre aspect chronophage à prendre en compte.

Par ailleurs, nous avons pu constater que l'introduction des apprenants brésiliens a dynamisé les échanges et motivé les apprenants des deux côtés (voir le point suivant 7.3). Il s'agit-là certes d'une confrontation avec des locuteurs *natifs* mais qui reste dans le contexte pédagogique et donc de locuteurs *internes*. Les tâches étaient non pas à destination du monde extérieur mais à destination des apprenants du contexte pédagogique, ce qui ne leur a pas enlevé du sens.

Enfin, la centration sur le groupe, qui est l'un des aspects de la perspective actionnelle, s'est avérée difficile dans le cours de PLEaD. Avec le recul, il nous semble difficile de proposer des tâches collaboratives pour des apprenants d'un cours entièrement à distance. Nous pouvons bien évidemment envisager de demander aux apprenants à distance de trouver des temps de travail communs, mais il nous semble plus aisé de proposer un travail collaboratif à une classe hybride. Une telle classe comporte à la fois des temps de formation en présentiel et à distance et une telle modalité d'apprentissage permettrait aux apprenants de se regrouper pour travailler ensemble sur une tâche. Les apprenants s'inscrivant dans des formations hybrides savent qu'ils auront des temps de formation avec d'autres apprenants, alors que dans un cours entièrement à distance il peut être moins évident pour ceux qui s'y inscrivent de devoir travailler avec d'autres apprenants. En effet, s'ils n'ont jamais travaillé de cette manière, le travail collaboratif peut paraître fastidieux. Nous pensons que l'approche par tâches n'est pas évidente et qu'elle s'apprend, surtout lorsque l'apprenant est habitué à une méthodologie traditionnelle.

2. Échanges entre apprenants : un bilan mitigé

En ce qui concerne les échanges dans le cours, nous les trouvons dans un premier temps pauvres entre les apprenants français, puis la fin du cours s'est révélée beaucoup plus riche grâce aux échanges avec les apprenants brésiliens. En parallèle, nous

²³ Sens Critique (<http://www.senscritique.com>) est un site permettant de découvrir, noter et partager films, séries, jeux, etc.

observerons rapidement le rôle de l'enseignant dans les échanges, rôle difficile à cerner que ce soit côté enseignant ou apprenant.

2.1.Échanges entre les apprenants français

Les échanges entre les apprenantes françaises ont été très peu nombreux. Nous pensons qu'un nombre aussi réduit d'apprenants est peu propice aux échanges car si l'un des apprenants n'a pas le temps de participer au cours, l'autre apprenant n'aura personne avec qui échanger. Le fait que le cours de PLEaD est un cours entièrement à distance et ouvert signifie que les apprenants peuvent ne pas avoir le même rythme de travail et les mêmes disponibilités. Ainsi, une des apprenantes a posté son message sur le forum en début de semaine alors que la deuxième a commencé la leçon en fin de semaine. Le temps d'attente entre les deux messages a fait que la première apprenante n'a pas répondu à la deuxième et est directement passée à la leçon suivante. Bien évidemment, il peut aussi s'agir du caractère et des objectifs des apprenants. Un apprenant peut avoir plus ou moins envie d'échanger, selon s'il considère qu'échanger est source de savoir ou non. Nous pouvons aussi nous demander si le fait d'échanger en portugais avec un autre apprenant français est pertinent ou paraît trop fictif. Il nous semble que cette apprenante n'y voyait pas suffisamment d'intérêt car elle n'a pas répondu aux questions de la deuxième apprenante. Elle a dit avoir trouvé cette unité trop simple (voir l'analyse du questionnaire, partie IV), en revanche elle a beaucoup échangé avec les apprenants brésiliens à la fin du cours, même s'il s'agissait de la même tâche. Enfin, il peut aussi s'agir de l'intérêt de la tâche communicative elle-même qui peut être perçue comme intéressante ou non.

2.2.Échanges avec les apprenants brésiliens

Dans un deuxième temps, lorsque les apprenants brésiliens ont été introduits à la fin du cours, cela a redonné une dynamique aux échanges. Le nombre de messages postés par les apprenantes françaises a augmenté alors que tout au long du cours, celles-ci postaient un seul commentaire sur les forums pour répondre aux questions posées dans les leçons. Lors de l'unité 1, il s'agissait de se présenter et de poser des questions pour connaître les autres apprenants du cours. La première apprenante (désormais A1) s'est présentée mais n'a pas répondu aux questions de la deuxième (désormais A2) qui a posté sa réponse en fin de semaine. À cette même consigne, la première apprenante a échangé trois messages avec une apprenante brésilienne (désormais B1). La figure 10 correspond au message de

présentation de l'apprenante brésilienne, qui a reproduit le même type de présentation que l'apprenante française A1.

PLE - 2º Sem/2014 » Forums » Forum de apresentação » Grupo 2 : [redacted]

Je suis [redacted]
by [redacted] - domingo, 24 maio 2015, 9:10

Bonsoir,

Je m'appelle [redacted] et je suis brésilienne. J'ai 20 ans et je vis dans Curitiba faire 3 années. Je viens du Mato Grosso do Sul, un état dans le centre du Brésil, pour étudier à l'Université du Paraná. Je vis avec un ami qui comme moi aussi étudié la psychologie. Pendant le week-end, je vais au cine ou une fête avec mes amis. J'aime Curitiba pour les diverses options de loisirs que ont. Je commençais à étudier le français parce que je veux faire un échange en France bientôt. Je suis très heureux de vous rencontrer.

Bisus.

Figure 10 : Premier message de l'apprenante B1

Il y a ensuite eu un échange interculturel intéressant sur la langue portugaise. A1 a exprimé sa difficulté à comprendre l'accent brésilien par rapport à l'accent portugais, ce qui a étonné l'apprenante brésilienne qui a ensuite tenté d'apporter une explication (Figure 11). Le fait de prendre du recul sur sa propre culture est un aspect que le CECRL considère comme faisant partie de l'apprentissage et qui contribue à former des citoyens plurilingues, avec des habiletés interculturelles. Le cadre parle alors de « prise de conscience interculturelle ».

PLE - 2º Sem/2014 » Forums » Forum de apresentação » Grupo 2 : [redacted]

Re: Je suis [redacted]
by [redacted] sábado, 30 maio 2015, 2:25

Salut [redacted] Ça va?

Il y a beaucoup de questions que je veuz faire. Vous êtes la première personne qui me dit la différence d'accent entre Portugal et au Brésil. Je pense que nous, les brésiliens, ne réalisons pas le prononciation. E qual é tua profissão? Você pretende visitar o Brasil algum dia?

Pour le rendez-vous, je préfère sur le week-end. Vous pouvez? Mon Skype est: [redacted] je vais ajouter vous!

Ne hésitez pas à corriger mon texte, s'il vous plaît.

Bisus

[Show parent](#) | [Reply](#)
[See this post in context](#)

Figure 11 : Deuxième échange entre A1 et B1

Le troisième échange a comporté des corrections linguistiques (voir figure 12). Les corrections entre apprenants pourraient remédier aux problématiques liées à la

question de la correction par l'enseignant ou le tuteur (voir chapitre 8). Lors du troisième échange, nous pouvons constater que l'apprenante française corrige de manière très rigoureuse (utilisation de couleurs, soulignements), correction qu'elle a par ailleurs minimisé en écrivant « petites corrections ».

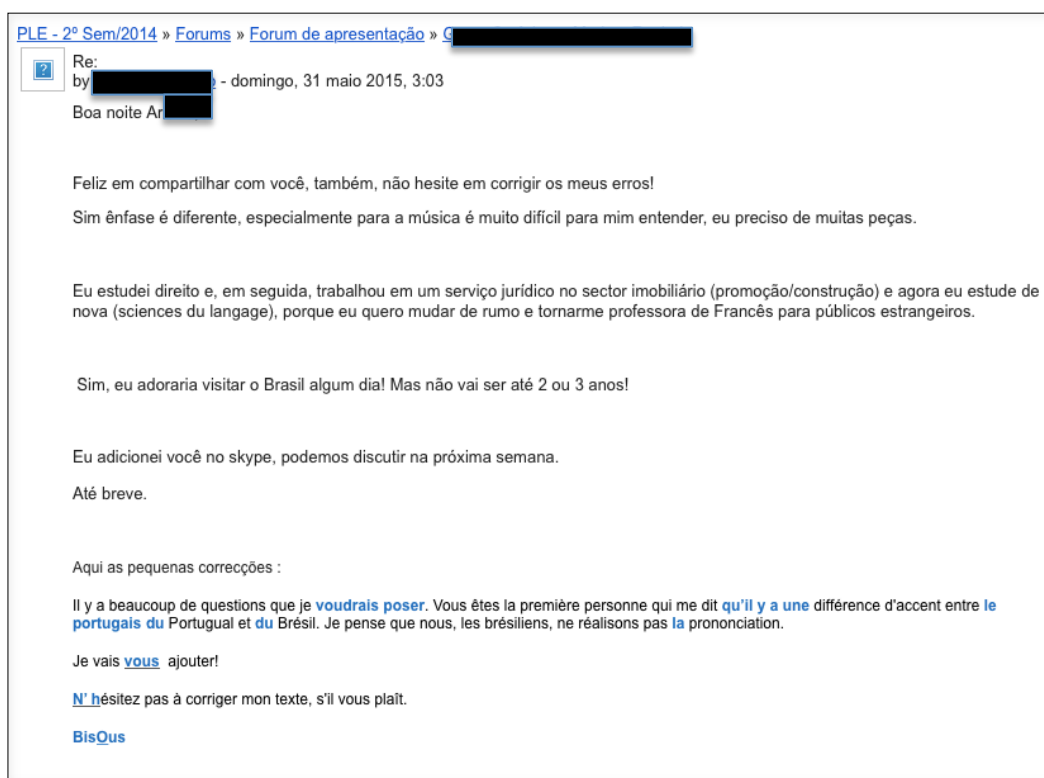


Figure 12 : Troisième échange entre A1 et B1

Comme nous le disions, lorsque les apprenants brésiliens ont été introduits dans le cours, les échanges ont radicalement augmenté, non seulement entre les apprenantes françaises et les Brésiliens mais aussi entre les apprenantes françaises elles-mêmes. Nous avons distingués deux groupes en créant deux forums : un groupe comprenant l'apprenante A1 et une apprenante brésilienne (la deuxième s'étant désistée), et un groupe avec l'apprenante A2 et deux apprenants brésiliens. Lors de la première étape de la télécollaboration où il fallait simplement se présenter, les apprenants sont restés dans leur groupe respectif. Lors de la deuxième étape où il fallait poster une vidéo présentant un élément de sa ville, les échanges se sont croisés entre les cinq apprenants. Les trois Brésiliens ont choisi de faire leur vidéo ensemble et l'ont postée à la fois sur le forum de A1 et sur celui de A2, ce qui explique en partie pourquoi A1 a aussi échangé avec les

apprenants du groupe de A2. En partie seulement puisque l'apprenante A1 a ensuite laissé un commentaire très positif à la vidéo de l'apprenante A2 auquel celle-ci a répondu.

Il nous semble que le fait que les Brésiliens soient aussi des apprenants du même niveau soit propice à l'apprentissage puisqu'ils sont confrontés aux mêmes interrogations et ont la même envie d'apprendre. Il nous semble qu'échanger avec un locuteur non apprenant peut être lassant pour le locuteur qui ne voit pas forcément l'intérêt de corriger alors qu'un locuteur apprenant y verra un intérêt. Les apprenantes A1 et B1 ont toutes deux exprimé leur besoin de corrections.

2.3.Échanges entre apprenants et enseignants

Concernant les échanges entre les apprenants et les enseignants, il est intéressant de constater la différence d'attitude face aux élèves entre les enseignants brésiliens très chaleureux et les enseignants français, beaucoup plus froids. Un enseignant brésilien n'hésitera pas à commencer un message ou une correction par un « Salut xxx ! Comment tu vas ? », ce qu'un enseignant français ne fera pas à priori. Notre collègue Ayumi s'est d'ailleurs présentée dans le forum de présentation qui concernait normalement seulement les apprenantes, même si cela était implicite (Figure 13). Cette attitude plus détendue a sûrement provoqué des interrogations chez les apprenantes sur la façon de s'adresser à Ayumi. A1 n'a pas répondu et A2 lui a posé des questions pour mieux la connaître. Nous nous interrogeons sur le statut de l'enseignant mais nous pouvons aussi nous interroger sur la perception du statut des enseignants par les apprenants. L'apprenant considère-t-il que l'enseignant ne doit pas participer aux conversations du fait de son statut ? Y aurait-il un « territoire apprenant » que l'enseignant devrait respecter ? Nous avons constaté qu'aucun apprenant français ou brésilien n'a répondu à l'enseignante lorsque celle-ci a posté des messages sur les forums.

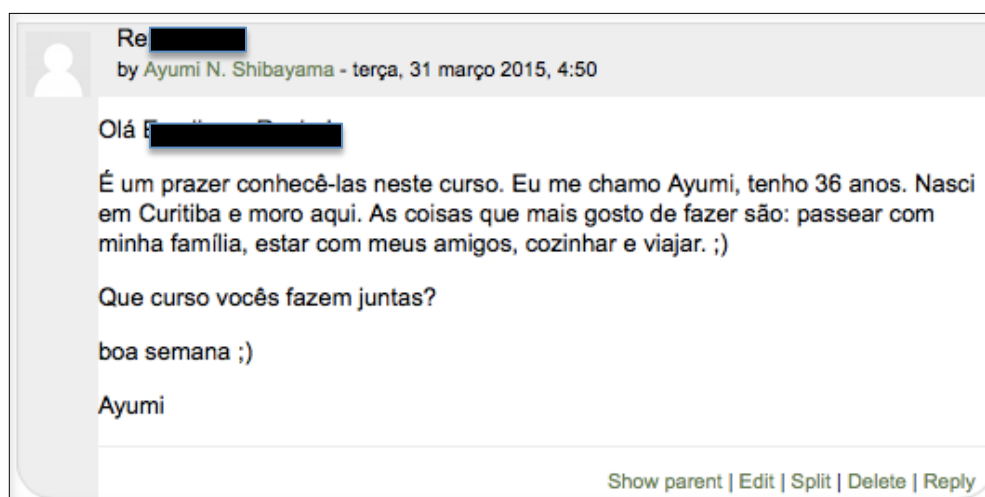


Figure 13 : Message de présentation de l'enseignante-tutrice

Les échanges entre les apprenants et l'enseignante-tutrice sont donc restés techniques (nous ne considérons pas les corrections en tant qu'échanges). Nous la qualifions de *tutrice* car elle n'a pas conçu le cours et son rôle est de mettre en place le cours et vérifier son bon déroulement. Cependant, elle représente aussi une « autorité » dans le sens où c'est elle qui corrige les productions des apprenantes. Nous l'appellerons donc « enseignante-tutrice ».

3. *Analyse des entretiens et du questionnaire*

Une enseignante brésilienne a fait passer des entretiens aux deux apprenantes lorsqu'elle était à Grenoble. Nous avons analysé les transcriptions et fait un tableau comparatif (tableau 2). Celui nous permet de mieux comprendre comment a été perçu chaque aspect du cours avec un « + » lorsque le commentaire est plutôt positif et un « - » lorsqu'il est plutôt négatif. Nous l'avons complété avec les remarques du questionnaire envoyé aussi à la fin du cours, mais rempli seulement par une seule apprenante.

Tableau 2 : Tableau comparatif des aspects du cours

	Apprenante 1	Apprenante 2
Contenu des leçons	+ La régularité des leçons d'une semaine à l'autre	- Cours difficile, dictionnaire toujours ouvert à côté

	<ul style="list-style-type: none"> + Exercices, devoirs - Pas assez de grammaire et d'exercices de conjugaison - Pas assez de liens vers des sites brésiliens pour se renseigner (journaux, film, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne s'attendait pas à un cours formel comme elle pourrait suivre à l'université - Préfère apprendre des choses de la vie de tous les jours, sur la langue parlée pour l'aider à s'intégrer au Brésil pour son stage - Voit la langue comme quelque chose de pratique - Activités trop longues
Thèmes	+ Utiles car de la vie de tous les jours	+ Tous utiles
Unité(s) préférée(s)	<p>Toutes sont intéressantes et apportent un nouveau vocabulaire</p> <p>A préféré les trois dernières unités (4, 5, 6) : faits passés, vie universitaire et professionnelle et tâches avec les Brésiliens car nouveau pour elle</p>	<p>Activités culturelles sur la vie au Brésil</p> <p>Activité 3 : Voyage et tourisme car il y avait des liens vers des sites de tourisme, il fallait repérer les informations</p>
Unité(s) la/les moins appréciée(s)	Unité 0, 1, 2 car trop simple	Unité 4 : faits passés, car trop littéraire et pas utile pour la vie de tous les jours
Corrections	- Trop tardives, trop irrégulières, a besoin d'un enseignant à côté pour tout corriger	<ul style="list-style-type: none"> - Aurait aimé travaillé la prononciation (phonétique) + Le fait qu'il n'y ait pas de notes enlève une pression
Interactions	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'interactions, aurait aimé faire des sessions sur Skype avec les enseignantes - Peu d'interactions avec les Brésiliens ; les échanges arrivent très tard dans le cours 	<ul style="list-style-type: none"> + Peu d'interactions avec les enseignantes car il n'y en avait pas besoin + Très bonnes relations avec les Brésiliens, beaucoup d'échanges interculturels sur la vie française

		et la vie brésilienne. - Ces échanges arrivent trop tardivement dans le cours.
Production orale	- Peu satisfaite, aurait aimé avoir quelqu'un en face d'elle pour lui faire répéter correctement les mots et corriger ses erreurs	- A2 pensait qu'il y en aurait plus
Compréhension orale	+ Les chansons étaient difficiles et ont permis d'améliorer la compréhension orale et d'entendre l'accent brésilien	- Chansons difficiles à comprendre car il y a trop de « bruits » autour des paroles
Compréhension et expression écrite	+ / - A1 n'avait pas de difficultés à l'écrit. Elle dit avoir appris du vocabulaire mais les corrections n'arrivaient pas assez tôt.	- Difficile, utilisation quasi systématique du dictionnaire
Plateforme Moodle	+ /- difficile de retomber exactement sur le forum que l'on cherche car il faut tomber sur le bon lien qui mène au forum. Il faut un peu de temps pour s'habituer à la plateforme. - Il n'est pas possible d'enregistrer la leçon sur son ordinateur pour avoir une trace.	+ Aucun problème avec la plateforme - Aurait aimé avoir un résumé du cours à télécharger
Autres	+ On peut faire les cours à distance quand on veut.	

Il est intéressant d'observer la différence principale entre les deux apprenantes : l'une souhaitait travailler la langue de manière plutôt formelle avec une demande importante de grammaire et d'exercices de conjugaison ; l'autre souhaitait travailler la langue orale donc de manière moins formelle, avec moins de grammaire. Ces deux

demandes très différentes l'une de l'autre ont fait que les apprenantes n'ont pas aimé les mêmes aspects, au contraire : lorsque l'une appréciait l'unité 4 car il y avait un travail plus littéraire et grammatical sur la langue, l'autre ne l'appréciait pas pour les mêmes raisons. Ce même schéma se répète pour plusieurs aspects : le contenu du cours (jugé trop facile / trop difficile), les chansons (utiles car difficiles à comprendre / pas très utiles car difficiles à comprendre), etc. De même pour la correction : l'une aurait aimé en avoir beaucoup et de manière stricte, l'autre était contente car il n'y avait pas de notes et donc moins de pression.

Les deux apprenantes se rejoignent ensuite sur plusieurs points, notamment sur le fait qu'il n'y avait pas beaucoup de production orale et qu'elles s'attendaient à en faire plus. Un autre point qui nous semble important est le fait que le cours est entièrement en ligne alors qu'elles auraient aimé pouvoir télécharger un résumé ou bien le cours entier pour pouvoir s'y replonger sans passer par la plateforme, ou dans le cas où il y aurait un problème technique (ce qui a été notre cas !). Tous les thèmes traités ont été intéressants puisqu'ils apportaient des informations et un vocabulaire nouveaux. Enfin, les deux apprenantes se rejoignent sur le fait qu'il faudrait développer des échanges avec les Brésiliens dès le début du cours ou en tout cas avant la fin du cours.

Parmi les demandes plus spécifiques, A1 a proposé de faire faire un test au début du cours pour que les enseignants connaissent le niveau des apprenants et pour que les apprenants puissent savoir s'ils ont progressé entre le début et la fin du cours. A1 souhaite beaucoup plus d'exercices de grammaire, même autocorrectifs, en mettant par exemple des liens vers des exercices sur d'autres sites. Ces exercices pourraient être proposés aux apprenants mais ne seraient pas obligatoires. A2 aurait aimé que ce cours prépare plus à l'arrivée au Brésil et donc fasse plus travailler la langue parlée.

Ce chapitre nous a permis de faire un retour sur le travail qui a été fait à travers notre propre prise de recul ainsi que par les entretiens des apprenantes. Certains points sont importants à retenir, comme le fait d'avoir un résumé du cours téléchargeable, d'autres sont moins évidents à satisfaire, comme le fait de plus travailler la production orale. En effet, les cours à distance comportent plutôt des échanges asynchrones et font donc plutôt travailler l'écrit alors qu'un cours en présentiel fera plus travailler l'oral car il s'agit d'un moment de face à face avec l'enseignant et les autres apprenants. En revanche, si l'on

inclut une télécollaboration avec des apprenants brésiliens, il sera possible de faire travailler la production orale à travers des échanges sur Skype ou autres applications de ce type. Nous allons maintenant proposer des améliorations possibles au cours, en particulier avec l'introduction d'une approche par tâches de la perspective actionnelle.

Chapitre 8. Proposition de remédiation du cours

Dans ce chapitre, nous allons proposer des améliorations du cours sur trois niveaux. Le premier motivera le fait d'inclure un projet de télécollaboration au sein du cours de PLEaD. Le deuxième concernera l'organisation même du cours que nous construirons sur une approche par tâches. Enfin, nous nous concentrerons sur le contenu des unités dans le troisième niveau et nous proposerons des tâches relevant de la perspective actionnelle.

1. Inclure un projet de télécollaboration

La télécollaboration a incontestablement été l'élément du cours qui a le plus motivé les apprenants. L'un des regrets de l'une des apprenantes a été que l'introduction des Brésiliens s'est faite trop tardivement. En effet, celle-ci s'est faite dans les deux dernières semaines du cours, la télécollaboration n'a donc pas eu le temps de se développer. Comme nous avons pu le constater, la télécollaboration a nettement dynamisé les échanges entre les apprenants et a permis aux Français comme aux Brésiliens de réutiliser leurs connaissances en situation réelle en échangeant avec des locuteurs natifs et donc de donner un sens à leur apprentissage. Dans un sens, puisque les deux groupes d'apprenants sont de niveau débutant plus ou moins avancés nous pouvons dire que ce qui a été travaillé par les apprenants tout au long des cours a rendu possible la télécollaboration et qu'elle n'aurait pas pu avoir lieu avec des débutants complets (ce qui était le niveau de l'une des apprenantes françaises au début du cours de PLEaD).

S'il est vrai que l'insertion des apprenants brésiliens s'est faite tardivement, nous rappelons qu'elle n'était pas prévue à la base et qu'elle a été faite en réponse à un problème que nous observions : la motivation des apprenants diminuant de cours en cours. Nous sommes bien évidemment de l'avis qu'il faudrait développer ces échanges dès le début du cours. Le CELIN regorge d'étudiants de FLE qui seraient ravis de participer à un tel échange, voire une sorte de tandem et il suffit de faire une proposition comme celle que nous avons faite dans notre classe. Il était d'ailleurs intéressant de constater que certains des apprenants qui ont souhaité participer à l'échange avec les Français n'apparaissaient pas très motivés en classe. En revanche, lorsque qu'ils ont participé à cet échange, ils étaient extrêmement motivés. Nous pensons donc que proposer de participer à un échange avec des apprenants français peut non seulement être bénéfique aux apprenants du cours de PLEaD mais aussi à ceux du CELIN.

Cet échange se ferait alors différemment de celui que nous avons proposé lors de la première édition du cours de PLEaD. Nous pensons en effet qu’avec une approche par tâche, nous pouvons intégrer les apprenants brésiliens de manière à les impliquer autant que les apprenants français, en leur faisant accomplir le même type de tâche, voire en leur faisant accomplir des tâches ensemble à travers les outils du web 2.0. Nous serions alors entièrement dans une approche pédagogique découlant de la perspective actionnelle. Nous pensons qu’un tel cours aurait toute sa place au CELIN dont les objectifs sont de développer l’interculturalité chez les apprenants en plus de la langue.

2. *Organisation du cours*

À travers nos réflexions et les entretiens des apprenantes, nous avons pu constater que faire un cours remplissant toutes les demandes des apprenants relève d’une grande complexité. Le déroulement du cours ainsi que l’analyse des entretiens des apprenantes nous pousse à dire que l’idéal d’un cours à distance devrait être basé sur plusieurs méthodologies différentes : traditionnelles (avec quelques exercices auto-correctifs qui resteraient facultatifs), de l’approche communicative (travailler la langue dans le but de pouvoir communiquer avec l’autre) et de la perspective actionnelle (avec des tâches faites par petits groupes), en incluant le web 2.0 lorsque nécessaire.

Nous allons reprendre les objectifs premiers du cours de PLEaD pour ensuite proposer un plan de cours en fonction de ceux-ci.

Tableau 3 : Définition des objectifs du cours de PLEaD

Cours défini en fonction des objectifs	
1/ Pourquoi le cours de PLEaD a-t-il été créé au départ ?	=> Pour répondre à la demande de cours de portugais des étudiants étrangers venant étudier à Curitiba.
2/ À quoi servira le cours ?	=> À favoriser l’intégration des étudiants étrangers dans leur université brésilienne, en l’occurrence l’UFPR.
3/ Quelle forme prendra le cours ?	=> Le cours sera sous forme de plusieurs unités thématiques. => Il sera basé sur une approche par tâches

	<p>à la fois de l'approche communicative et de la perspective actionnelle pour avoir une dimension pratique, ainsi qu'avec quelques exercices auto-correctifs d'une méthodologie plus traditionnelle.</p> <p>=> Le nombre d'unités dépendra de la longueur totale du cours. Un cours de 12 semaines pour 6 unités comme cela a été le cas nous semble correct. Chaque unité aura une durée de travail maximum de 5h.</p>
4/ Quel sera son contenu ?	=> Chaque unité permettra de faciliter l'arrivée des étudiants étrangers au Brésil et dans leur université d'accueil ainsi que dans leur vie de tous les jours.
5/ Qui seront ses participants ?	=> Les futurs étudiants de l'UFPR ainsi que le même nombre d'étudiants brésiliens apprenant leur langue au CELIN.
6/ Qui seront les enseignants ?	<p>=> Un enseignant de portugais puisqu'au départ le cours est créé pour des étudiants étrangers voulant apprendre le portugais.</p> <p>=> Un tuteur de l'autre langue cible (ex : un tuteur français) voire un tuteur brésilien.</p>

Si l'on reprend les objectifs premiers du cours de PLEaD, le but est de permettre aux étudiants étrangers de s'intégrer dans leur université d'accueil au Brésil. Il faudrait donc se concentrer sur tous les thèmes et actes de parole permettant cette intégration et y appliquer une approche par tâches. Nous avons déjà sélectionné certaines unités lors de notre mission et reprendrons donc les mêmes, en supprimant toutefois l'unité faisant travailler les temps du passé. Nous allons maintenant proposer un fil conducteur sous forme de schéma (figure 14) pour construire les unités sur une même logique.

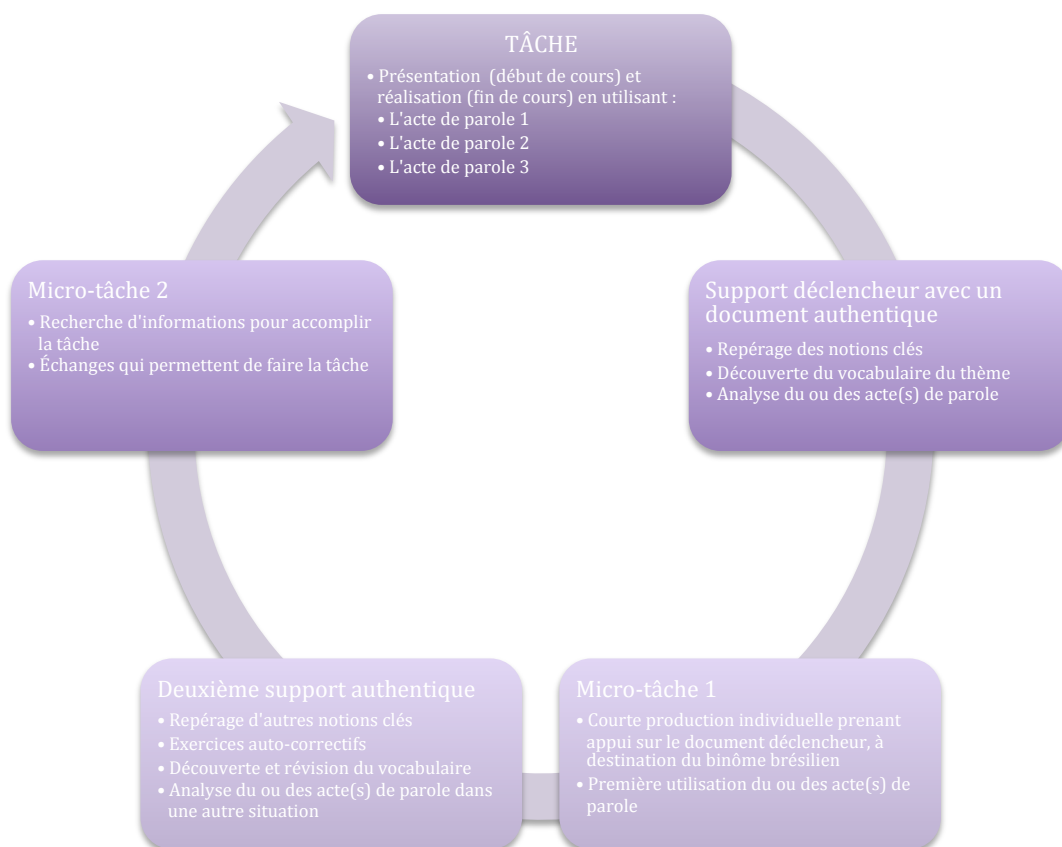


Figure 14 : Schéma représentant le déroulement d'une unité partant de la tâche pour y revenir

Dans notre schéma, nous pouvons constater que tout part de la tâche (présentation de la tâche) et y revient (réalisation de la tâche), formant ainsi un schéma circulaire. En effet, le cours devra être conçu de manière à ce que son contenu permette aux apprenants d'acquérir les connaissances nécessaires à l'accomplissement de la tâche, chaque activité étant donc en lien avec celle-ci. Ainsi, la première page du cours annoncera la tâche, ce qui annoncera par la même occasion le thème, et les actes de paroles permettant de l'accomplir. De cette manière, les apprenants savent ce qu'ils vont devoir accomplir et ce qu'ils vont apprendre pour pouvoir le faire. Nous pensons qu'il est important d'annoncer les objectifs, ce qui manquait au cours conçu par les enseignants.

Nous proposons ensuite de partir d'un document authentique afin de travailler une ou plusieurs compétences communicatives. Une diversité dans les documents (vidéo, articles de presse, blogs, dessins, etc.) sur un même thème serait idéal pour mettre l'apprenant face à plusieurs types de textes (au sens large). À partir de ceux-ci, les apprenants pourront travailler plusieurs points : grammaticaux, phonétiques, culturels, etc. Le cours sera ensuite composé de *micro-tâches* (aussi appelées *tâches intermédiaires* ou *sous-tâches*) qui permettront d'obtenir et de travailler les connaissances nécessaires pour

accomplir la tâche en fin de leçon. D'après le CECRL, sera considéré comme micro-tâche les actions autour de la tâche permettant de l'accomplir : les recherches faites, etc. Le nombre de micro-tâches variera en fonction de la difficulté de la tâche. Ces étapes permettent notamment de corriger les éventuelles erreurs.

En ce qui concerne les corrections, celles-ci pourront être faites soit par les tuteurs, soit par les apprenants eux-mêmes. Nous pensons que le fait de travailler en binôme avec des apprenants brésiliens qui apprennent eux-mêmes la langue des apprenants permettra aux apprenants de se corriger entre-eux. Il y aura donc moins de sollicitations pour l'enseignant ou le tuteur, ce qui leur évitera d'avoir des dizaines de corrections à faire chaque semaine. Cette manière de procéder permet aussi aux apprenants de réfléchir sur leur propre langue : expliquer l'utilisation de tel temps plutôt qu'un autre, différencier deux mots dont le sens est proche, etc.

Nous allons maintenant passer au contenu du cours. Nous sélectionnerons les unités en fonction de leur utilité quant à l'intégration des étudiants étrangers dans une ville. Nous proposerons ensuite des tâches à accomplir, en lien avec les thèmes.

3. Contenu et proposition de tâches

Voyons maintenant quel sera le contenu du cours et quelles tâches nous pouvons proposer. Nous rappelons que cette proposition de cours se fait dans le cadre d'une télécollaboration entre deux groupes d'apprenants. Nous prendrons le même cas de figure que le premier cours de PLEaD, c'est-à-dire que les étudiants étrangers seront Français et nous y rajouterons des étudiants brésiliens apprenant le français. Nous allons garder la majorité des unités que nous avons déjà sélectionnées pour le premier lancement du PLEaD :

- Unité 1 : Premiers contacts
- Unité 2 : Le logement
- Unité 3 : Le quotidien
- Unité 4 : Les stéréotypes
- Unité 5 : La ville
- Unité 6 : Vie universitaire

Nous allons proposer une tâche par unité en listant les compétences communicatives, l'objectif de l'unité, les consignes et le support utilisé pour réaliser la tâche. Nous choisissons de relier toutes ces unités comme une simulation globale²⁴ afin de donner un sens aux tâches. Nous pouvons toutefois reproduire ces tâches sans utiliser cette trame de fond. Nous constaterons que mise à part la première tâche, les suivantes ne concernent que la production écrite. Nous recommandons de faire travailler la production orale lors des micro-tâches et les compréhensions orales et écrites à travers les différentes activités constituant la leçon afin de varier les activités langagières.

Tableau 4 : Unité 1

Unité 1 : Premiers contacts		
Tâche		
Se présenter en vidéo		
Compétences communicatives : Se présenter, parler de ses goûts et de ses loisirs		
Objectifs : Découvrir les autres participants du cours.	Consigne : Présentez-vous en vidéo à la manière d'Amélie Poulain ou bien à votre manière.	Support : Forum de la plateforme

Cette première tâche se fera individuellement et sera publiée à l'attention des autres participants sur le forum de la plateforme. Comme les apprenants sont à priori de niveau débutant et n'ont pas encore beaucoup de vocabulaire, nous proposons d'utiliser un extrait du film Amélie Poulain lorsque celle-ci présente ses parents de manière très simple (Par exemple : « J'aime le chocolat, le bruit de la pluie sur le toit, etc. »). Il suffira ensuite de publier ces vidéos sur un site du web 2.0 tel YouTube et d'envoyer un lien vers la vidéo. Il est possible de publier la vidéo sur le forum Moodle mais à condition que le fichier ne fasse pas plus de 10Mo et que le format de la vidéo soit lisible.

²⁴ « Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants (...) de créer un univers de référence, un immeuble, un village, une île, un cirque, de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. » F. Debyser

Tableau 5 : Unité 2

Unité 2 : Le logement		
Tâche		
Publier une annonce pour trouver des colocataires		
Compétences communicatives : Comprendre une annonce de logement, répondre à une annonce de logement, exprimer une préférence, publier une annonce		
Objectifs : Découvrir les annonces de logement et le vocabulaire associé.	Consigne : Par groupe de deux, mettez-vous d'accord pour publier une annonce pour trouver un ou plusieurs colocataires.	Support : Les échanges du binôme se feront sur le forum de la plateforme. La publication de l'annonce se fera sur le groupe Facebook du cours de PLEaD

Pour cette seconde tâche, l'enseignant ou le tuteur devra regrouper la moitié des apprenants par binômes (si possible un apprenant français et un apprenant brésilien) et créer un forum par binôme. Sur ces forums, les binômes se mettront d'accord pour écrire une annonce ensemble pour rechercher un ou deux colocataires. Ils échangeront à la fois en langue française et en langue portugaise. Ils publieront ensuite une annonce qui pourra être écrite dans les deux langues. L'autre moitié des apprenants lira ensuite les annonces et répondra à deux d'entre elles. Les apprenants choisiront ensuite qui seront leur(s) futur(s) colocataires (selon le nombre d'apprenants) et répondront à ceux-ci.

Il serait idéal de créer un groupe Facebook pour le cours, ce qui permettra d'inclure l'usage du portugais ou du français dans la vie de tous les jours des étudiants. Nous pensons qu'il peut être demandé aux apprenants de se créer un compte Facebook s'ils n'en n'ont pas, simplement pour pouvoir accomplir certaines tâches du cours. Cet outil du web 2.0 permettra non seulement de faciliter les échanges entre apprenants avec la fonction *commentaire* mais aussi de les développer. En effet, beaucoup d'étudiants utilisent Facebook de manière quotidienne et verront donc les commentaires des autres participants et les commenteront à leur tour. Ainsi, les échanges seront facilités et développés.

Tableau 6 : Unité 3

Unité 3 : Le quotidien		
Tâche		
Construire collectivement le plan d'une ville		
Compétences communicatives : Se localiser, comprendre et donner des directions		
Objectifs : Apprendre à se localiser dans une ville. Connaître le vocabulaire des infrastructures du quotidien.	Consigne : Trouvez votre logement en suivant les instructions et indiquez où se trouvent les commerces.	Support : Google Drawing + micro-tâche par discussions privées sur Facebook.

Pour cette unité nous proposons aux apprenants d'apprendre à se localiser grâce à un plan de quartier que l'enseignant (ou tuteur) aura dessiné au préalable. Le plan de quartier doit être fourni (en immeubles, routes, commerces, etc.) afin de complexifier les instructions. Pour le dessiner, le support choisi est l'outil collaboratif de la suite Google Drive : Google Drawings. Nous l'avons rapidement testé (Figure 15) pour essayer la tâche et il nous paraît très pratique pour collaborer.

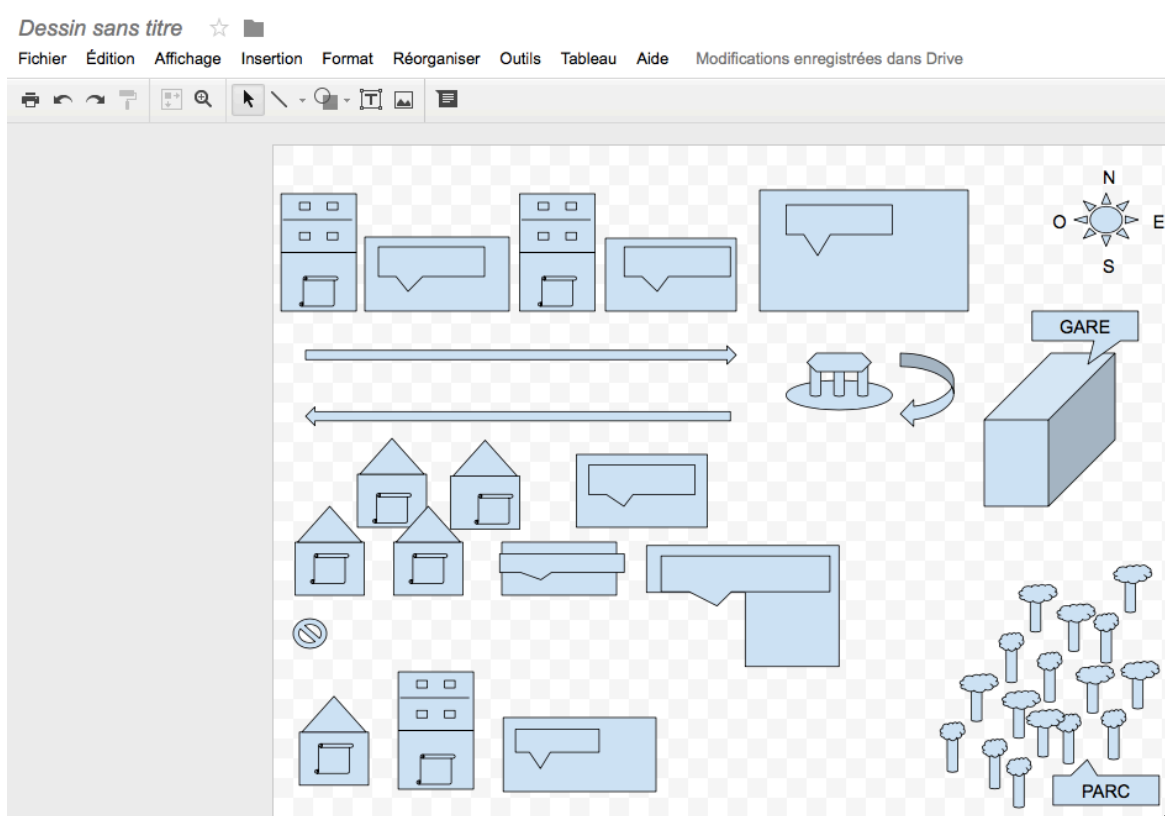


Figure 15 : Plan de ville simplifié sur Google Drawings

Il s'agit de prolonger l'idée de la colocation : les binômes qui étaient à la recherche d'un colocataire doivent maintenant expliquer à celui-ci comment aller jusqu'à leur logement à partir de la gare. Dans une première micro-tâche, les groupes en binômes échangeront dans une discussion privée sur Facebook pour savoir quel binôme prend quel maison ou appartement. Des échanges utilisant le vocabulaire des directions se feront dans les deux langues automatiquement. Par exemple, le binôme A choisira le deuxième immeuble à droite en partant du haut et l'annoncera dans la discussion, sans l'écrire sur le plan. Ensuite, une fois que les binômes se sont mis d'accord, chaque groupe donnera les instructions au nouveau colocataire pour qu'il puisse aller jusqu'à son logement à partir de la gare. Celui-ci devra ensuite inscrire la lettre de son groupe sur le plan de la ville, sur le logement choisi par ses autres colocataires.

Dans le même temps, une autre discussion privée se fera entre le reste des colocataires (ceux qui ne sont pas encore arrivés à leur logement). Ceux-ci discuteront de la nécessité d'avoir tel ou tel commerce dans leur quartier et devront se mettre d'accord sur l'emplacement de chacune des infrastructures (hôpital, cinéma, mairie, etc.). Ils se répartiront ensuite les infrastructures et une fois les indications de leur logement reçues, ils indiqueront à leur tour à leur groupe comment aller à l'infrastructure choisie en partant de leur logement (Figure 16). Les binômes devront inscrire l'infrastructure sur le bâtiment choisi.

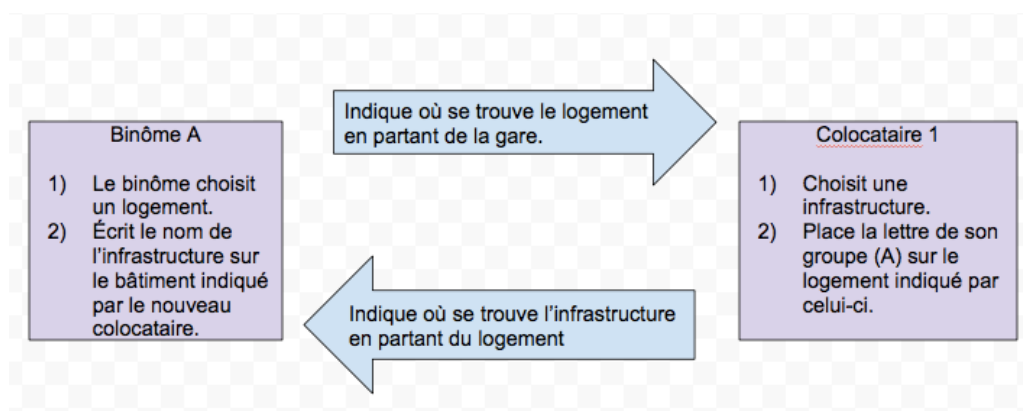


Figure 16 : Étapes de construction du plan de la ville

L'enseignant préviendra que les apprenants pourront ajouter des infrastructures si tout le monde est d'accord ou modifier leur logement s'ils le souhaitent. Le résultat de la tâche (Figure 17) sera la conception collaborative d'un plan de ville utilisant un outil du web 2.0. Des prolongements de la tâche pourront être ajoutés comme « Trouver ensemble un nom pour votre ville, pour votre quartier, etc. ». Nous rappelons que le plan que doit

fournir l'enseignant doit être beaucoup plus complexe, l'exemple donné en est une simplification.

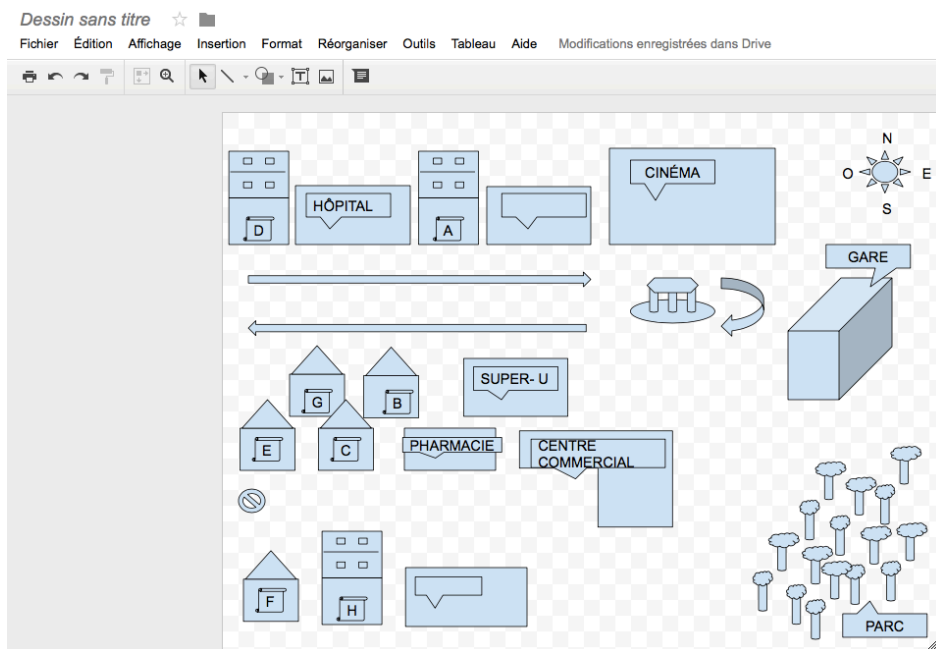


Figure 17 : Plan de ville en cours de réalisation par les apprenants

Tableau 7 : Unité 4

Unité 4 : Les stéréotypes		
Tâche		
Participer à une discussion autour des stéréotypes et des croyances		
Compétences communicatives : Donner son opinion		
Objectifs : Réfléchir sur la culture de l'autre et sur la sienne à travers une série d'images choisies par les participants au cours.	Modalité de travail : Travail par petits groupes (3 ou 4 apprenants) et indirectement toute la classe.	Support : Groupe Facebook
Consigne : Vous discutez avec vos colocataires de certains aspects de leur pays et vous vous demandez si ces aspects existent vraiment. Choisissez une ou deux images/photos qui vous évoque(nt) le Brésil / la France et expliquez brièvement pourquoi. Demandez ensuite à vos colocataires si ces images sont représentatives de leur pays. Présentez ensuite un élément de la croyance/superstition de votre pays. Vous publierez vos photos		

sur Facebook, sous un seul post par groupe. Les discussions qui s'ensuivent seront faites à travers les commentaires.

L'unité 4 ne concerne pas directement l'arrivée des étudiants dans leur ville d'accueil. Cependant, nous pensons qu'il est intéressant d'avoir des discussions sur les stéréotypes ainsi que sur les croyances afin d'avoir des échanges interculturels à la fois utiles et intéressants. En ce qui concerne les stéréotypes, nous pensons qu'il peut être intéressant de les travailler à condition que l'enseignant précise bien qu'il s'agit d'être prudent puisque le but est d'apprendre à voir plus loin que les stéréotypes et non les renforcer. C'est pour cette raison que nous les plaçons non pas au début du cours mais à la troisième unité pour éviter que le cours ne commence sur de mauvais termes en cas de débats. Le support choisi pour cette tâche est le réseau social Facebook. Chaque groupe n'aura qu'une seule publication qui recevra ensuite les commentaires des membres du groupe.

La modalité de travail choisie est le travail en petits groupes mais le groupe-classe agira comme des internautes *externes*. C'est-à-dire que les discussions de chaque groupe seront aux yeux du reste de la classe mais pas directement à destination de ceux-ci. Le reste de la classe pourra ainsi lire les discussions et les commenter mais n'y sera pas obligée, reproduisant l'attitude d'un internaute *externe*. Nous pensons que ce réseau sera propice à la création de débats ou discussions puisque tous les participants peuvent lire les commentaires des autres et y répondre.

Tableau 8 : Unité 5

Unité 5 : La ville		
Tâche		
Faire un reportage photo sur sa ville		
Compétences communicatives : Rédiger une description, comprendre une description		
Objectifs : Découvrir la ville où l'on va étudier à travers une série de photos	Consigne : Une exposition sur la ville de Grenoble et la ville de Curitiba est	Support : Padlet (https://fr.padlet.com)

prises par les participants au cours.	organisée au musée de votre ville. Trouvez sur le plan de votre ville un emplacement pour le musée si ce n'est déjà fait. Prenez ensuite une photo d'un monument ou d'un aspect de votre ville et faites-en une description d'une dizaine de lignes minimum. Postez-la sur le site Padlet, accompagnée de sa description.	
		Modalité de travail : Individuelle et collective

Pour la tâche 5, il s'agit d'assister à une exposition au musée de la ville construite la semaine passée. Les apprenants devront d'abord décider ensemble de l'emplacement d'un musée. Ensuite, de manière individuelle, chaque apprenant devra prendre une photo et la publier sur le site collaboratif Padlet accompagnée d'une description afin de présenter un aspect de sa ville qu'il considère important. L'ensemble de ces photos publiées constituera l'exposition, le but étant de découvrir la ville où l'on fera ses études (pour les apprenants français) ou simplement de découvrir une autre ville (pour les apprenants brésiliens). Il s'agit donc d'un ensemble de travaux individuels dont l'assemblage constitue un résultat collectif.

Tableau 9 : Unité 6

Unité 6 : Vie universitaire
Tâche
Faire un exposé sur le système éducatif de son pays
Compétences communicatives : Expliquer et comprendre les différentes étapes d'un système éducatif

Objectifs : Comprendre le système éducatif du pays dont on étudie la langue.	Modalité de travail : Travail par petits groupes puis avec toute la classe.	Support : Forums de la plateforme Moodle Mindmup https://www.mindmup.com/
Consigne : Vous discutez avec vos colocataires du système éducatif de votre pays. Choisissez un thème et expliquez-le sous forme d'exposé écrit. Insérez ensuite votre thème sur la Mindmap dédiée à ce sujet.		

La tâche de cette dernière unité consiste en un exposé sur le système éducatif de son pays en utilisant comme support le forum de la plateforme Moodle. Par petits groupes (les groupes de colocations), les apprenants devront choisir un thème parmi une liste (L'école primaire, le collège, le lycée, l'université, le privé et le public, le baccalauréat, etc.), créer un sujet de discussion puis faire un exposé sur le thème choisi. Les apprenants français expliqueront leur système éducatif en portugais et inversement, les apprenants brésiliens expliqueront le leur en français. Ils pourront y mettre des photos, des schémas, insérer des liens vers des articles, etc., comme un exposé qu'il ferait face à une classe. Le résultat sera une série d'exposés dans deux langues que les apprenants pourront ensuite lire. Il pourrait être intéressant de leur demander de donner une note à chaque exposé pour les inciter à faire un bon travail. Enfin, chaque groupe devra relier son thème à une mindmap collaborative (Figure 18) afin d'avoir un résumé en un coup d'œil de tous les thèmes choisis.

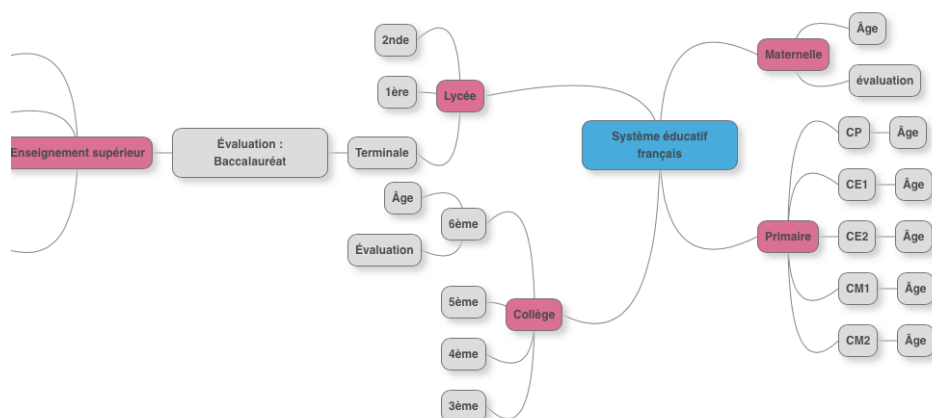


Figure 18 : Mindmap sur le système éducatif français

Cette dernière partie fait ainsi le bilan du cours de PLEaD et en propose des améliorations possibles sous formes d'unités reliées entre elles par une « trame de fond ». Ces unités reposent sur une approche par tâches de la perspective actionnelle car nous pensons qu'il est possible de bien l'adapter à un cours à distance en utilisant les outils du web 2.0 et permet de faire travailler un certain nombre de compétences communicatives. Ces propositions d'améliorations reposent sur un projet de télécollaboration qui semble jouer un rôle important dans l'implication des apprenants. Nous avons donc proposé des tâches puisque c'était l'élément qui manquait à la première version du cours de PLEaD. Il s'agit ensuite de construire les leçons en incluant des micro-tâches qui doivent être reliées à la tâche. Il est bien évident que toutes ces unités sont des propositions et qu'il est possible d'y apporter des améliorations. Nous les avons placées dans le contexte d'une télécollaboration entre des étudiants de Grenoble et de Curitiba cependant il est possible de les adapter à n'importe quel contexte où il y aurait deux groupes d'apprenants et une bonne connexion internet, il suffira alors de modifier les noms de pays et de villes.

Conclusion

Ce présent mémoire fait l'analyse du premier lancement du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance en 2015. Lors de sa mise en place, nous nous sommes confrontée à des méthodologies différentes de la perspective actionnelle, pourtant préconisée par le CECRL. Comprenant cet autre point de vue concernant le choix de la méthodologie, nous avons inconsciemment intégré cette dualité pendant notre stage, ce qui a résulté en un cours mélangeant assez maladroitement deux méthodologies dont les différences ou ressemblances font toujours débat parmi les didacticiens. Nous avons alors choisi de nous orienter vers une seule méthodologie pour notre mémoire et tenté de répondre à la problématique suivante : Dans quelles mesures peut-on intégrer la perspective actionnelle afin de dynamiser le cours de Portugais Langue Étrangère à Distance ?

Le cadrage théorique nous a tout d'abord permis de mettre en lumière la pertinence de l'approche par tâches de la perspective actionnelle. Nous avons ensuite expliqué comment nous avons tenté de dynamiser le cours, en premier lieu à travers des éléments de la forme, comme l'esthétique de la plateforme, l'utilisation d'applications en ligne pour les activités et de dessins humoristiques illustrant un point du cours. En second lieu, nous avons apporté des modifications au contenu du cours en tentant d'inclure des tâches, la difficulté étant dans le fait que le cours avait déjà été construit sur une autre approche et qu'il était délicat de le remanier. Enfin, voyant que les apprenants s'impliquaient de moins en moins, nous avons inclus un projet de télécollaboration avec des étudiants brésiliens, ce qui a eu l'effet de remotiver les apprenants avec une nouvelle dynamique dans les échanges. En dernière partie de ce mémoire, nous avons fait le bilan de ce premier lancement et proposé des pistes de remédiation, notamment avec une liste de tâches s'appuyant sur une télécollaboration entre deux groupes d'apprenants.

Après avoir retracé les différentes étapes de la mise en place du cours, nous avons constaté qu'il a été difficile d'intégrer une approche par tâches de la perspective actionnelle dans un cours construit sur une autre méthodologie et que pour travailler toutes les compétences communicatives, il est quelquefois préférable de passer par une autre méthodologie, comme l'approche communicative. L'utilisation du web 2.0 n'est pas non plus toujours pertinente puisque l'apprenant est placé face à des locuteurs externes au contexte pédagogique alors qu'il est encore en situation d'apprentissage cherchant à

prendre confiance dans la langue-cible. Nous avons donc proposé d'utiliser le web 2.0 sans toutefois chercher à exploiter sa fonction de partage public, mais en l'utilisant en tant qu'outil permettant de télécollaborer. Nous pensons qu'un tel type de tâches utilisant la télécollaboration afin de les réaliser, qui plus est avec des locuteurs natifs, impliquera les apprenants et leur permettra de développer des liens entre eux, ce qui les motivera davantage, comme nous avons pu le constater lors du premier cours de PLEaD.

Nous concluerons donc sur le fait que l'utilisation d'une approche par tâches basée sur la perspective actionnelle dans un cours à distance ne permet pas toujours de travailler toutes les compétences communicatives et demande un engagement important de la part de l'enseignant et des tuteurs. Elle permet en revanche de donner une dynamique particulière au cours, en particulier lorsque celui-ci comporte une télécollaboration entre deux groupes d'apprenants.

Bibliographie

BLANDIN, B. (1999). La formation ouverte et à distance. Consulté le 19/07/16 sur <http://cefamille.pagesperso-orange.fr/DOC-FOAD-Blandin.htm>

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.

DEJEAN, C., MANGENOT, F. (2014) Apports et limites des tâches web 2.0 dans un projet de télécollaboration asymétrique. *Canadian Journal of Learning and Technology*. Consulté le 6/08/16 <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26291/19473>

DEJEAN, C., NISSEN, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques. *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Le Français dans le monde*, vol 54, pp.28 – 40.

DÉNIZ, J. (2003). Interactive Language Learning : Old and New. In BUFE, W., et GIESSEN, H., (Éds) (pp.81-90). *Des langues et des médias*. Grenoble : PUG.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. *Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris, PUF, coll Éducation et Formation.

MANGENOT, F. (2002). Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? *Le Français dans le monde*, Vol 322, pp. 34-35.

MANGENOT, F., LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

MANGENOT, F. (2014). « Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues », dans *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°25, pp.17-25.

NISSEN, E., POYET, F., SOUBRIE, T. (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : ELLUG.

NUNAN (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. Consulté le 20/07/16 sur <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/task-based%20language%20teaching.pdf>

OLLIVIER, C., PUREN, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris : Éditions Maison des Langues.

PAPI, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres : ISTE.

PUREN, C. (2011e). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai.

ROSEN, E. (2009) Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue.
Le Français dans le monde, Vol 45, pp. 6-14.

Table des illustrations

Figure 4 : Exemple de statistiques sur Moodle.....	42
Figure 5 : Mise en couleurs de l'introduction à la leçon 2	48
Figure 8 : Objectifs d'une unité.....	50
Figure 9 : Unités et objectifs socio-linguistiques du cours de PLEaD	51
Figure 10 : Premier message de l'apprenante B1	61
Figure 11 : Deuxième échange entre A1 et B1	61
Figure 12 : Troisième échange entre A1 et B1	62
Figure 13 : Message de présentation de l'enseignante-tutrice	64
Figure 14 : Schéma représentant le déroulement d'une unité partant de la tâche et y aboutissant ...	72
Figure 15 : Plan de ville simplifié sur Google Drawings	76
Figure 16 : Étapes de construction du plan de la ville.....	77
Figure 17 : Plan de ville en cours de réalisation par les apprenants	78
Figure 18 : Mindmap sur le système éducatif français	81

Table des illustrations

Tableau 1 : Tableau des trois dernières tâches	54
Tableau 2 : Tableau comparatif des aspects du cours.....	64
Tableau 3 : Définition des objectifs du cours de PLEaD.....	70
Tableau 4 : Unité 1.....	74
Tableau 5 : Unité 2.....	75
Tableau 6 : Unité 3.....	76
Tableau 7 : Unité 4.....	78
Tableau 8 : Unité 5.....	79
Tableau 9 : Unité 6.....	80

Table des annexes

Annexe 1 Exemples d'applications LearningApps utilisées pour l'unité 1	90
Annexe 2 Transcription de l'entretien de l'apprenante A2.....	92
Annexe 3 Questionnaire sur le cours (A1).....	96
Annexe 4 Transcription de l'entretien de l'apprenante A1.....	100

Annexe 1

Exemples d'applications LearningApps utilisées pour l'unité 1

Quelques éléments typiques du Brésil...

Avez-vous lu attentivement les légendes lors de l'exercice précédent ? Faites maintenant cet exercice de vocabulaire sur les éléments typiques du Brésil. Attention à l'orthographe !

1 / 8

O desmatamento é :

- ☐ la combustion
- ☐ la déforestation
- ☐ le démantèlement
- ☐ le développement

Vérifier la réponse !

1) QCM



2) Classer par paires



3) Placement sur une carte géographique



4) Cahier de notes

Annexe 2

Transcription de l'entretien de l'apprenante A2

Entrevistado: Je m'appelle « A2 », je suis en première année de Master Français Langue Étrangère à l'Université Stendhal et j'ai participé au cours de Portugais à distance du Celin.

Entrevistadora: Oui c'est très bien, et donc comme on a discuté, on a déjà discuté avant donc sur l'autorisation pour qu'on utilise tes informations, les activités, aussi ta vidéo que tu vas envoyer, et aussi l'audio qu'on fait en ce moment, l'autorisation on va t'envoyer par mail après comme ça tu la gardes et le certificat tu vas l'avoir par la poste après avec l'adresse que tu nous as donnée, donc les questions on a déjà révisé avant, maintenant je vais te poser en portugais si tu as des questions tu me les poses et on va faire la traduction on va travailler avec l'intercompréhension, ok ?

Entrevistado: Ok !

Entrevistadora: Donc, você está gostando do curso ?

Entrevistado: Sim, muito !

Entrevistadora: Muito bem !

Entrevistado: Sim porque eu tenho uma boa ligação com Brasileiros, professoras, et... et oui et du coup j'aime particulièrement utiliser l'internet je me sens... ça m'a permis de prendre le temps de plus réfléchir, si jamais je n'ai pas le temps je reviens dessus parce que ça m'est beaucoup arrivé de passer énormément de temps sur des activités et de... ben au bout d'un moment de trois heures j'avais pas fini et ben des fois je vais éteindre et ben tant pis, je recommencerai le lendemain, et ben je faisais ça parce que, c'est vrai que quand il y a des cours à côté et ben apprendre une langue de plus ça prend du temps, moi du coup je venais juste de commencer le portugais et chaque mot je devais le traduire et ben chaque euh..., j'avais toujours le dictionnaire ouvert à côté, je devais toujours... donc ça me prenait énormément de temps.

Entrevistadora: Mais tempo do que o previsto ?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Você acha que se adaptou ?

Entrevistado: C'était trop trop élevé....

Entrevistadora: Porque eram muito difícil ?

Entrevistado: Porque uma vez eu, parce que ce n'est pas que je me repenche dessus mais je n'ai pas fait l'activité du texte littéraire, parce que j'ai vu un texte littéraire et je suis tombé dessus et j'ai regardé et il y avait deux mots sur quatre que je n'arrivais pas à comprendre et non j'avais pas le temps, je vais devoir passer euh... mon temps à faire des allers retours entre le dictionnaire et le texte et il faudrait vraiment que j'aie une après-midi que je m'y penche dessus parce que là, mais bon après sinon les questions, des activités, les exercices ça va j'arrivais à bien les faire, les musiques je regardais quand même beaucoup la traduction. Pas la traduction, la version écrite parce que c'est vrai que tout de suite comme ça je captais des mots mais pas trop, j'ai encore beaucoup de mal, quand c'est un sujet que je ne maîtrise pas, j'ai encore beaucoup de mal à tout comprendre donc bien sûr euh...

Entrevistadora: Ok ! E falávamos justamente sobre as atividades propostas, então, qual foi a atividade que você mais gostou ?

Entrevistado: Euh... Atividade de cultura, com informações da vida no Brasil, sobretudo sobre os meios de integração, a vida cotidiana do Brasil. Gostei bastante sobre o show organizado depois sobre as questões, pequenas atividades e fóruns.

Entrevistadora: Está bem, existe alguma atividade que você não gostou ?

Entrevistado: Na verdade, sobre o texto literário, eu ainda não fiz, eu vi o texto e fiquei com medo de ver as três páginas de atividades e pensei, não, não posso desistir, então deixei para depois e continuei e havia duas atividades parte um e dois sobre como organizar uma viagem, esta sim era importante fazer porque tomava tempo de ir ao site e reparar no que era intuitivo.

Entrevistadora: Mas você acha que não é uma questão de atividade, é mais uma questão de nível ?

Entrevistado: É a questão do tempo, na verdade, o curso aconteceu em meio a um período de preparação para exames então, me tomou um certo tempo de parar e refletir sobre isso.

Entrevistadora: Mas você viu todas as atividades ? No seu ponto de vista, elas eram interessantes ou não ?

Entrevistado: Sobre organizar viagens, sim, eu acho interessante. As atividades sobre o texto literário achei menos, é pessoal. Prefiro que haja um impacto na minha vida, mais tarde, de forma que eu possa utilizar mais a língua falada do que a literária pois o português vai me ajudar a me integrar no Brasil no meu estágio. Mas eu não acho que farei isso de um jeito formal em uma universidade através de um curso de português, como eu pude fazer aqui o italiano através da minha licenciatura, não é isso.

Entrevistadora: Sim, não é a mesma relação.

Entrevistado: Não é isso que eu procuro, para mim, a língua é algo coisa de prática, então, depois, é verdade que é interessante, pois é necessário que eu aprenda a ler os livros mas é um pouco avançado para mim no momento, pouco a pouco eu posso utilizar livros para crianças e pouco a pouco ter algo de mais avançado.

Entrevistadora: Assim, você trabalha com o dicionário do lado e você vai ver que sim.

Entrevistado: Sim, Oui c'est ça aussi qui m'embête, c'est que je passe mon temps sur les dictionnaires et j'ai l'impression de lire, voilà quoi...

Entrevistadora: E você já tentou ler sem o dicionário para compreender o sentido global sem dicionário ?

Entrevistado: Eu poderia se em uma página tivesse quatro ou cinco palavras que eu não entendesse. Mas lá, eu tive a impressão de haver duas ou três palavras em cada linha, então é muito, não tenho tanto vocabulário para o momento, para isso.

Entrevistadora: Porque é a primeira vez que você faz um curso de português, este ano.

Entrevistado: Sim, este ano eu comecei em novembro-dezembro, nunca tinha estudado antes.

Entrevistadora: sim, você não tinha feito antes

Entrevistado: Em seguida, tive a impressão de aprender coisas complicadas ao invés de aprender coisas simples porque eu comecei em um nível e logo depois fui para o nível A2 e eu disse: não. E ainda não tinha aprendido como dizer coisas e me senti bastante perdido, mas são pequenas coisas.

Entrevistadora: Uma vez no Brasil, isso melhora

Entrevistado: Sim, eu penso que sim, quanto mais discutimos sobre isso, mais melhoramos.

Entrevistadora: Então, eu falava sobre as atividades, houve um tema que você considerou mais interessante? Bom, você já me falou um pouco antes...

Entrevistado: um tema especificamente...

Entrevistadora: um assunto, um tema...

Entrevistado: Ah, já sei, meu preferido, acho que gostei de todos, pois todos tinham uma utilidade, se apresentar, organizar algo, viagens, vida universitária, não achei nenhuma menos útil...

Entrevistadora: Você achou algum tema mais interessante que outro? Ou não?

Entrevistado: Não

Entrevistadora: Ok ok !! E você conseguiu fazer todas as atividades? Você conseguiu acompanhar elas?

Entrevistado: Não, porque não tenho muito tempo para fazer tudo e porque meu Master exige muito tempo para preparar, provas

Entrevistadora: para estudar para as provas

Entrevistado: então ...

Entrevistadora: Ok, mas você encontrou algum problema em relação ao enunciado? Ou atividade, parte técnica ou pessoal

Entrevistado: Sim, da organização

Entrevistadora: do tempo, mas é pessoal, não exatamente, do curso...

Entrevistado: Non puis quand je ne comprenais pas à un moment au début donc euh sur la page il y avait eu des, je crois il y avait un lien vers des dictionnaires donc maintenant que j'utilise que... j'ai trouvé très pratique, donc il donnent des corpus donc du coup moi je pioche dedans et je regarde un peu ça, si j'aime bien les corpus je préfère et donc du coup je me servais de ce dictionnaire et après ça allait bien et puis j'ai jamais vraiment beaucoup envoyé de mails et si on avait des soucis on pouvait leur demander, oui il y avait... c'était bien encadré, je me suis jamais senti euuuh...

Entrevistadora: e mesmo as atividades, por exemplo, se pegarmos a primeira atividade como exemplo, você se lembra? Era mais cultural.

Entrevistado: ah sim, era necessário associar, enfim, no começo, não consegui entender, acho que algumas informações que estão fora de ordem. No começo foi necessário se habituar, mas tudo bem, por outro lado, havia um que eu não utilizei, havia um dicionário online que podíamos adicionar palavras relacionadas ao vídeo sobre Curitiba, mas eu não utilizei.

Entrevistadora: Você não utilizou porque não sabia ou porque achou que não precisava?

Entrevistado: Bom, eu utilizei na atividade mas não sei porque, não retornei depois para usar novamente. Pensei, bom, usei para a atividade mas para quê serve? Depois, entendi que as palavras utilizei depois, euh... je l'ai vu dans cette activité là, dans cette activité je l'ai utilisé, mais après bon ben je ne sais pas, je ne suis pas retournée là-dessus, je n'ai pas eu forcément... je ne sais pas comment l'utiliser, bon au début je me suis dit "bon en fait à quoi il sert" parce que si il était dans cette activité du coup ben... après c'était dans ma tête mais je veux dire les mots que j'essayais d'avoir je les emmagasinai dans ma tête, euh bon ça va aller

Entrevistadora: O que você acha das interações com as professoras ?

Entrevistado: Não tive euh não tem, não houve muita interação com as professoras porque não tive muitas perguntas, voilà

Entrevistadora: Mas a relação, sim ?

Entrevistado: Sim são muitas simpáticas e atenciosas, não, muito bom

Entrevistadora: E a interação no fórum com os Brasileiros.?

Entrevistado: Eh sim comecei a fazer a interação, são muitos simpáticos também e euh ,, nós tentamos marcar um encontro no Skype, falamos sobre a vida francesa, brasileira, eles são curiosos sobre o que pensamos dos brasileiros. Eu encontrei brasileiros na França que me perguntam: "o que vocês pensam de nós ?" Acho que são preocupados com sua própria imagem. Eu vejo isso e não entendo, porque não é importante, é a imagem. Cada vez, é a primeira pergunta que me fazem, me parece ser bastante importante. Tentei faz-los refletir porque, claro, existem coisas ruins sobre o Brasil mas não me preocupo com isso. Tento ver com meus próprios olhos, o que me disseram, mas tudo bem, são muito simpáticos, bom, vou voltar ao assunto...

Entrevistadora: O que estas interações trazem?

Entrevistado: Vocabulário, sim, contatos e pouco a pouco conhecemos questões sobre a vida cotidiana do Brasil, encontrei pessoas que me ajudaram com informações sobre como se organizar administrativamente para partir para o Brasil por exemplo. Estas questões, jurídicas e administrativas que eu não conhecia e que me inquietavam. Então, colaborativamente, tiro dúvidas e me aproximo da língua. Não são coisas que discutimos em sala de aula de português porque estamos com franceses que aprendem português e então discuto com pessoas que aprendem o francês porque me falam em francês e me escrevem em francês...

Entrevistadora: sim, então, você sentiu alguma evolução? Você está satisfeito com a tua evolução nas habilidades orais? na comunicação na expressão oral e na compreensão oral ?

Entrevistado: Sim eu estou muito melhor do que no começo, eu posso participar de uma interação real com sujeitos e um pouco melhor com perguntas da vida cotidiana, o que você faz, o que eu vou fazer ou como eu vejo a vida no Brasil, na França, são perguntas muito fáceis e bem...

Entrevistadora: E da compreensão o que você disse das músicas até, você viu alguma diferença do início até o final, se ao final foi facilitando ?

Entrevistado: Não, a música foi difícil porque....

Entrevistadora: Até o vídeo da compreensão mesmo oral

Entrevistado: Sim, mas com uma pessoa em frente a mim, sim, na minha frente, tudo bem, mas música, uma gravação, é mais difícil porque há muito ruído..

Entrevistadora: barulho

Entrevistado: Muito barulho que não são, talvez porque não estão em contexto, eu entendo quando você me faz perguntas, porque estamos num contexto e eu sei sobre o que estamos falando. Você fala e eu entendo, e se eu não entendo, faço perguntas. Mas as músicas, utilizar uma música eu entendo é um pouco mais complicado, mas nas interações, tudo bem.

Entrevistadora: Como você percebeu que melhorou nas habilidades escritas ? A escrita e na leitura mesmo

Entrevistado: Utilizei muito o dicionário...

Entrevistadora: Não teve uma diminuição do uso do dicionário?

Entrevistado: Não, devo utilizar o dicionário para fazer uma frase que escrevi antes está bem, mas para uma nova frase é mais difícil sem dicionário

Entrevistadora: Ok se é um contexto, se é uma frase que você já conhece, ok você escreve sem problemas

Entrevistado: Sim um contexto com palavras que eu conheço, está bem, se devo escrever um tema que não conheço é mais difícil, encontrar novas palavras e a língua italiana que falei me perturba, e então, eu troco e quando falo, uso a língua italiana em vez do português. As vezes, isso acontece, uma ou duas vezes, mas na compreensão escrita tudo bem porque temos todo o contexto. Quando não é muito complicado, claro, pois com relação ao texto literário, enfim, entendi que se passava em um hospital, que havia uma emergência, mas depois disso, o que aconteceu

com esta pessoa e porque volta ao hospital, são questões mais pontuais, permanecem algumas dúvidas.

Entrevistadora: Sim, ok, você vê que há uma evolução da compreensão, deixando o dicionário de lado, pouco a pouco, chegamos lá...

Entrevistado: Sim, é isso

Entrevistadora: E então, agora você estava falando das interações no fórum com os brasileiros e por skype você teria interesse também?

Entrevistado: Sim devemos encontrar horários porque a diferença horário é muito difícil, eu trabalho no verão, então é complicado, mas devemos encontrar... Escrevemos agora no fórum para fazer um encontro essa semana porque muito tempo, trabalho a noite é muito esforço para mim...

Entrevistadora: Sim para encontrar..., aham, qual sugestão você daria para melhorar o curso, pensando na globalidade, então na parte técnica mais atividades de interação...

Entrevistado: Muito mais interação talvez uma vez por semana para a pronúncia, para melhorar a pronúncia

Entrevistadora: Você diz ter uma interação real?

Entrevistado: Sim porque... No início eu achei que... eu pensei que haveria mais interação... acho que muitas produções escritas, muito, pois ao final é um pouco cansativo escrever no fórum. Eu sabia as respostas e tentava fazer frases mais longas com a ajuda do dicionário. Eu discutia com uma colega sobre a possibilidade de ter mais interações, cursei paralelamente um curso de português no Lansad porque nos permite um pouco mais do que eu gostaria. Foi ótimo ter interações com brasileiros e brasileiras, mas poderia acontecer mais frequentemente, talvez no começo ou a cada mês, todo o tempo para continuar a discussão, porque se mantemos contato no Skype podemos discutir o tempo todo, mas é verdade que se acontecesse no começo, talvez eu não soubesse, como a primeira lição era se apresentar, talvez no começo eu não soubesse ainda falar muito bem, talvez colocar uma interação assim no começo....

Entrevistadora: Qual outros aspectos que você esperava trabalhar mais? Você já me respondeu alguns

Entrevistado: Seria a pronúncia, falar mais, ter mais interações com pessoas nativas brasileiras, isso poderia facilitar mesmo se eu... eu não consigo falar tudo ou encontrar todas as palavras, mas ela se torna mais automática, mais leve e facilita as coisas, era isso que eu gostaria.

Entrevistadora: ter mais, estudantes... você conseguiria se dar uma nota?

Entrevistado: Não, ela não seria boa, não sou bom em dar notas para mim mesmo. E o fato de não existir, coloca menos pressão. Fiz o curso por prazer e interesse pessoal, o que já é uma nota ... c'est que dès qu'il y a des notes, c'est qu'il y a une sorte de compétition, il y a une sorte de recherche de euh....

Entrevistadora: Mas para você mesmo, por exemplo, seu eu fui bem em um curso, me dou oito, nove dez e em francês, podemos chegar até dezoito.

Entrevistado: Não, ainda não terminei todas as atividades e não fui muito bem.

Entrevistadora: Ok, deixamos isso..

Entrevistado: Não, ainda não terminei a última atividade.

Entrevistadora: Ok ok, apenas a última pergunta em relação com relação à página do curso, do site. Foi suficientemente claro, houve problemas na plataforma?

Entrevistado: Não tive nenhum problema uma vez não funcionou, não sei se era um problema de internet ou da plataforma, acessei mais tarde e deu tudo certo.

Entrevistadora: Ok, estava claro então, ok.

Entrevistado: Por outro lado, eu me sentiria atendida se houvesse um resumo gramatical em formato pdf no começo, para podermos guardar, baixar..

Entrevistadora: Você diz, no fim do curso...

Entrevistado: Porque no começo, era feito em formato pdf e depois era colocado diretamente na plataforma, se não tivermos mais acesso à plataforma, não poderemos guardar a gramática, existem livros mas seria mais simples guardar estas tabelas, é legal.

Entrevistadora: Ok. Ok então como a gente já conversou sobre as partes administrativas, e Burocráticas e tudo mais agora a gente gostaria de agradecer bastante pela tua disponibilidade pelo teu interesse principalmente e pela liberação também para a gente trabalhar como todo os teus dados, espero que tenha sido bom também para ti o curso e se você tiver alguma dúvida estaremos ai a Ayumi também a Swati também mandaram agradecer pediram que agradecesse e dentro em breve se veremos também no Brasil neh, espero que tenha te trazido muita coisa para teu, para tua ida para o Brasil agora você vai poder praticar tudo isso.

Annexe 3

Questionnaire sur le cours (A1)

O seguinte questionário tem o objetivo de analisar a utilização da plataforma moodle no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no âmbito do Celin. Agradecemos antecipadamente sua ajuda. Ao responder o questionário, você contribui para a pesquisa relacionada ao ensino à distância no Celin.

PERFIL E HISTÓRICO

1. Qual a sua profissão? [Estudante](#)
2. Qual a sua idade? [33](#)
3. Sexo: (☒) Feminino () Masculino
4. Já estudou Português Língua Estrangeira anteriormente? Se sim, quanto tempo de contato com a língua?
[Sozinha com livros, audio e uma amiga há muitos anos quando eu tinha cerca de 13 anos](#)
5. Já estudou outros idiomas? Se sim, quais? [Ingles, espanhol, russo e holandês](#)
6. Você já participou de um curso a distância? () Sim (☒) Não
Se sim, em que plataforma foi desenvolvido? _____

PLATAFORMA MOODLE

7. Você já conhecia a plataforma moodle? (☒) Sim () Não
Se sim, quanto tempo de experiência já teve no uso da plataforma? [Alguns meses \(descobri moodle esse ano na universidade Sthendhal em Grenoble\)](#)
8. O acesso à plataforma no Celin foi:
(☒) fácil () com dificuldades facilmente resolvidas () com dificuldades não resolvidas () muito difícil
() _____
Comente as dificuldades encontradas:
[Algumas dificuldades de uso mas nao de acesso. Por exemplo voltar sobre alguns exercicios ...](#)
9. Com que frequência você acessou a plataforma moodle?
() 1 vez por semana (☒) 2 vezes por semana () 3 vezes por semana
() mais de 4 vezes por semana () _____

CURSO PLEaD - Celin

10. A interação com os alunos foi: (☒) Ruim () Regular () Boa () Ótima
() Não houve () Outro: _____
11. A interação com as professoras foi: (☒) Ruim () Regular () Boa
() Ótima () Não houve () Outro: _____
12. A interação através do Skype foi: () Ruim () Regular (☒) Boa () Ótima
() Não houve () Outro: _____ Porquê? [Mas é uma pena que só trocamos uma vez no fim do ano \(do projeto\)](#)
13. A duração total do curso de 12 semanas foi: () Pouca (☒) Suficiente () Exagerada () Outra: _____

14. Antes do início do curso, qual/quais habilidade(s) você esperava praticar mais neste curso a distância?
() Compreensão oral () Compreensão escrita (x) Expressão oral
() Expressão escrita
15. Na sua opinião, qual/quais habilidade(s) foi mais praticada ao longo do curso?
(x) Compreensão oral (x) Compreensão escrita () Expressão oral
() Expressão escrita
16. Você faria um curso como Português Língua Estrangeira a Distância novamente?
(x) Sim () Não. Justifique a sua resposta:
-
17. Com relação aos conteúdos abordados no curso sobre a língua portuguesa, você:
() Aprendeu muitas coisas novas (x) Aprendeu coisas novas
() Não aprendeu muita coisa () Não aprendeu nada

Por quê?

Sobre as diferenças de pronúncia entre português do Portugal (foi usada a ouvir) e as canções do Brasil por exemplo, e aprendi coisas novas sobre “ a vida profissional”

MATERIAL DIDÁTICO

18. Quanto tempo você demorou, em média, para fazer as atividades de cada semana?
() 1 hora/semana () 2 horas/semana () 4 horas/semana () __horas/semana
19. Qual a atividade que mais gostou? Por quê?
Aprender sobre a vida universitária do Brasil, ler ofertas de emprego em Brasil, e fazer áudio e vídeo para compartilhar com outros estudantes
20. Qual a atividade que menos gostou? Por quê?
Anexar imagens a partidos porque muito fácil e um pouco estranho, porque todos esses festivais também existem na Europa (exceto Rio festival é claro :)
21. Em sua opinião, a quantidade de atividades propostas a cada semana foi: ()
Insuficiente (x) Suficiente () Exagerada () Outra: _____
Justifique a sua resposta: claro que depende do tema mas certas vezes podemos gastar muito tempo por exemplo somente em escutar de novo e de novo uma canção para bem compreender e fazer os exercícios de compreensão que seguem
22. Você gostou de desenvolver atividades relacionadas a diferentes tipos de texto?
(x) Sim () Não
Justifique a sua resposta. mais se oferece coisas diferentes, mais você avança, porque é uma abertura de escolha por isso, abre a mente
23. Você gostaria de exercícios autocorretivos de gramática? (x) Sim () Não
24. Na sua opinião, o conteúdo linguístico (pronomes, tempos verbais, gramática) abordado ao longo do curso foi:
(x) Pouco () Suficiente () Exagerado () Outro: _____

25. Que unidades você gostou mais? Marque até três.

- ☐ Unidade 0 : Conhecendo o Brasil
- ☐ Unidade 1 : Primeiros contatos
- ☐ Unidade 2 : Cotidiano
- ☐ Unidade 3 : Viagens e turismo
- ☒ Unidade 4 : Fatos passados
- ☒ Unidade 5 : Vida profissional e universitária
- ☒ Tarefa Final: interação com alunos brasileiros

26. Porque você gostou destas unidades?

- Com os fatos passados eu trabalhou o meus tempos do passado (Eu tenho grande dificuldade com o uso adequado dos tempos apropriados (meu grande problema porque eu não aprendi na escola o Português)
- a unidade 5 : assuntos novos para mim
- tarefa final : eu gosto muito de interação, acho que ajuda para progredir

27. Que unidades você gostou menos? Marque até três.

- ☐ Unidade 0 : Conhecendo o Brasil
- ☒ Unidade 1 : Primeiros contatos
- ☒ Unidade 2 : Cotidiano
- ☒ Unidade 3 : Viagens e turismo
- ☐ Unidade 4 : Fatos passados
- ☐ Unidade 5 : Vida profissional e universitária
- ☐ Tarefa Final: interação com alunos brasileiros

28. Porquê você não gostou destas unidades?

Já conheci

29. Qual atividade te agradou mais? Porquê?

30. Qual atividade te agradou menos? Porquê?

31. Você quis, em algum momento, abandonar o curso ?

- ☐ Sim ☒ Não

Porquê?

32. O que te motivou durante o curso ?

- ☐ o fato de ser a distância
- ☐ a autonomia na aprendizagem
- ☐ a diversidade de atividades propostas
- ☐ as interações com outros colegas
- ☐ as interações com colegas brasileiros
- ☐ a disponibilidade dos professores
- ☐ os exercícios autocorretivos feitos com o aplicativo LearningApps
- ☐ a aparência das unidades e do curso

() o conteúdo das unidades

(x) Outro:

A oportunidade de poder usar e trabalhar a língua portuguesa não importa as unidades o o conteúdo. Simplesmente ler, estudar, praticar um pouco.

33. O que te desmotivou a fazer o curso?

falta de retorno, de correcções

34. Deixe aqui seu comentário e sugestões:

oferecer mais gramática e exercícios de conjugação (on-line) fora do curso para aqueles que querem treinar, propor sítios portugueses que podem ser visitados para documentarse, ler as notícias etc. ... entregar filmes para ver

Obrigado!

Annexe 4

Transcription de l'entretien de l'apprenante A1

Entrevistadora: Boa noite, você pode se apresentar ?

Entrevistada: Sim, boa noite eu me chamo « A1 ».

Entrevistadora: Então a gente vai fazer aquelas perguntas que a gente conversou antes para nosso curso que esta sendo feito ate agora , o curso de português a distancia o português para estrangeiro, tudo bem !

Entrevistada: Uhum!

Entrevistadora: Então a gente vai gravar o áudio, e se em algum momento você tiver alguma duvida, vou fazer as perguntas em português, se em algum momento você tiver duvidas eu vou falar em francês.

Entrevistada: Sim

Entrevistadora: Ok ? Você pode responder em português ou em francês como você prefere Ok ?

Entrevistada: Ok !

Entrevistadora: Bien compris ?

Entrevistada: Uhum !

Entrevistadora: Ça va ! Donc, você está gostando do curso ?

Entrevistada: Oui, j'ai bien aimé ce cours oui.

Entrevistadora: E quais aspectos que você gostou ?

Entrevistada: Ben, j'ai bien aimé la régularité, parce que du coup d'une semaine à l'autre on avait des exercices, des devoirs, j'ai bien aimé les chansons, pour moi c'était très nouveau d'entendre des chansons de portugais du Brésil parce que nous en France on est plus habitué à entendre le portugais du Portugal, donc c'était pour moi très différent et ça ma beaucoup aidé à travailler ma compréhension orale en fait, surtout par rapport aux chansons, parce que même les informations, l'actualité qu'on entend à la télé sur les chaînes brésiliennes ça me parait beaucoup plus simple, alors qu'en chanson c'est beaucoup plus difficile de repérer tous les mots avec les accents, les mélodies, tout ça.

Entrevistadora: Et tu avais aussi un rapport avec les Portugais du Portugal, non ? Une liaison...

Entrevistada: Quand j'étais plus jeune, j'avais des copines Portugaises.

Entrevistadora: Ok, donc le portugais du Portugal c'était plus..., voilà, ok ! Donc les chansons, as musicas são as que você mais teve interesse ?

Entrevistada: Uhum !

Entrevistadora: Les chansons, les activités avec les chansons c'étaient les plus intéressantes pour toi ?

Entrevistada: Euh, c'était nouveau donc ça m'a aidé à progresser et à bien me concentrer, et à prendre conscience de bien distinguer en fait, certains mots que je connais, que je ne reconnaissais pas du tout en chanson, pour moi c'était le mot, ben... Qu'est-ce qu'il dit, et je répétais, je répétais et en fait je connais ce mot, si je le lis je l'aurais tout de suite reconnu, mais comme ça je n'arrivais pas à comprendre, au début j'ai eu peur, je me suis dit : « oh la la ! ». Je comprends rien et en fait c'est surtout lié avec les chansons, ça me demande beaucoup de travail...

Entrevistadora: Oui même les mélodies ça change !

Entrevistada : Oui c'est vrai...

Entrevistadora: Et quelle est l'activité, si tu te rappelles, une activité qui euuh, qual atividade que você menos gostou ?

Entrevistada : Peut-être au début les images c'était un peu facile pour moi euuh... voilà.

Entrevistadora: C'était simple ?

Entrevistada : Oui c'était simple et en même temps étrange parce que, on connaît pas du tout le Brésil et donc il y avait plein...

Entrevistadora : Ah, la première activité ?

Entrevistada : J'ai compris que c'était pour nous faire prendre conscience qu'il y avait pleins d'influences culturelles qui venaient d'autres pays, mais voilà en fait c'était un peu difficile parce qu'il y avait notamment la fête de la bière, des choses comme ça, que nous ben... on assimile évidemment à l'Allemagne mais euh, peut être dans l'énoncé il aurait fallu nous dire, voilà il y a pleins de fêtes qu'on célèbre dans d'autres pays mais qu'on célèbre aussi au Brésil, parce qu'il y en avait trois qui étaient là, oui bon en fait euh...

Entrevistadora : Peut-être la consigne un peu claire...

Entrevistada : Oui, il y a beaucoup de leçons donc, du coup les premières euhh,... non, c'était bien de manière générale.

Entrevistadora : E em relação ao tema qual que você achou mais interessante ? Le sujet travaillé ?

Entrevistada : Euh ben... Le thème... Tous les thèmes sont intéressants en fait, parce que chaque thème nous apporte un vocabulaire différent, donc à chaque fois, tous les thèmes, il y en a pas un que j'ai préféré plus que l'autre parce que tous les thèmes m'intéressent, parce que j'aime progresser sur tous les points.

Entrevistadora : Donc il va pas y avoir un que tu préfères à l'autre parce que euh... tu n'as pas trouvé intéressant

Entrevistada : Ils étaient tous pour moi intéressants parce que utiles pour la vie de tous les jours : la culture, la géographie, se repérer, se présenter bien sûr, le professionnel avec tout ça évidemment c'est utile, donc euh...

Entrevistadora : Você conseguiu acompanhar todas as atividades, t'as bien accompagné les activités ?

Entrevistada : Accompanyer, c'est-à-dire ?

Entrevistadora : Accompanyer, si t'as travaillé, euh comment je pourrais dire, si t'as eu des difficultés par exemple comme tu as dit le premier exercice, tu as dit peut être la consigne plus claire, ce sera plus simple, si t'as eu d'autres soucis ou...

Entrevistada : J'avais eu un peu de soucis techniques, des fois je ne comprenais pas, j'arrivais pas à revenir sur le site où les activités étaient postées, j'arrivais pas à revenir parce que c'est plusieurs liens qui envoient à différentes activités et il y en a une, j'arrivais pas du tout à la faire, donc j'avais envoyé un mail à la professeur et du coup j'ai envoyé sur un forum, mais voilà on arrive toujours à trouver des solutions, bon ça prend aussi un peu du temps à s'habituer avec le site je pense.

Entrevistadora : Ah ! Oui c'était plutôt le site, c'était plutôt la partie technique.

Entrevistada : Oui.

Entrevistadora : Au niveau de la langue ? Des activités pas forcément...

Entrevistada : Non les activités elle étaient claires, on avait un exemple des explications, soit des chansons soit des textes, et après on faisait des exercices, mais c'est vrai que à chaque fois il fallait poster ces exercices sur des forums et du coup moi je faisais tout sur Word et ensuite copiais-collais ce que j'ai écrit pour avoir une trace pour moi aussi, parce que si on faisait directement sur le site on n'a plus d'historique en fait de notre progression...

Entrevistadora : Ah ! Mais très bien et tu gardes cette..., d'accord.

Entrevistada : Oui, euh...

Entrevistadora : Mais finalement le site après il faut juste s'habituer au début, mais il est clair finalement !

Entrevistada : Oui mais j'aurais aimé pouvoir enregistrer, euh, les chansons, euh... Les dessins des fois, donc je suis obligé de faire des copies d'écran du coup la qualité elle est très mauvaise

Entrevistadora : C'est pas la même chose.

Entrevistada : Des fois on arrivait même plus à lire, par exemple l'une des dernières activités, c'était les annonces, les offres d'emplois, donc ça c'était vraiment nouveau pour moi donc c'était bien, mais du coup donc j'essayais de les copier pour retenir les mots qu'on pouvait retrouver sur

les offres d'emplois, euh... et on lit pas très bien du coup sur mes..., euh... il y avait ça et puis d'un autre côté, le retour des professeurs, j'aurais, enfin c'est un peu compliqué pour moi, j'aurais, comme à l'école avec ma feuille et le prof qui barre et qui me dit ça c'est pas bien, ça c'est les erreurs, c'est un peu je pense un des seuls points négatifs c'est le retour sur mon travail, mais on avait des retours, des messages mais c'était pas ponctuel et puis on savait jamais quand il y avait un retour ou pas, c'était pas toujours très régulier...

Entrevistadora: Ah d'accord, t'attendait à chaque activité ce qui n'était pas exactement...

Entrevistada: Oui

Entrevistadora: Ah ok, donc o que você acha das interações com as professoras, la relation avec les profs ?

Entrevistada: Bon c'était bien on a toujours eu des réponses contenant des messages, après je pensais qu'on allait avoir des interactions physiques, enfin, en tous cas virtuelles via Skype par exemple, mais on l'a eu avec, on va l'avoir parce que j'ai pas encore pu le faire mais avec des étudiants donc ça c'est bien

Entrevistadora : Oui, pour avoir une interaction directe, oui, e o que que você achou das interações no fórum com os Brasileiros

Entrevistada : Ben... Il y en a pas, à part la dernière activité et donc moi on est deux groupes de trois, dans mon groupe pour le moment il y en a qu'une, on est que deux à échanger un peu, on s'est enregistrées sur Skype et normalement ben ce soir en rentrant on devrait discuter pour la première fois

Entrevistadora : Ok vous allez faire du Skype.

Entrevistada : Normalement, on va essayer de trouver un horaire qui correspond à tout le monde.

Entrevistadora : Ok, e em relação a suas habilidades orais, tua compreensão você já diz das músicas e tudo e da expressão oral você está satisfeito com o avanço ? Se você teve um avanço, você está satisfeito com ele ?

Entrevistada : Ben... Je peux pas savoir parce que j'ai pas de retour par rapport à ça justement. En fait c'est le gros point noir en quelque sorte parce que je n'ai pas pu pratiquer mon oral en ayant une personne en face qui me fasse « non répète », « ah on ne comprend pas ce que tu dis », « voilà »

Entrevistadora : Et au niveau de la compréhension orale ?

Entrevistada : Oui compréhension comme j'ai dit par rapport à la musique, ça demande beaucoup de temps, mais du coup c'est bien l'idée, les idées que vous avez mis en place parce que ça motive, les thèmes tout ça, ça ne, ben moi en tout cas comme je ne comprenais pas je sais qu'il faut que je comprenne, même si je passais beaucoup beaucoup de temps à réécouter, bon après c'est que j'arrivais pas, j'allais lire les paroles parce que, des fois en plus le soir on arrive un peu fatigué mais l'avantage des cours à distance c'est qu'on peut les faire quand on veut aussi ça c'est cool.

Entrevistadora : Mais donc l'expression orale c'est le gros point à travailler, ok ! E as habilidades escritas donc la compréhension écrite, l'expression écrite ?

Entrevistada : Pour moi c'est ce qu'il y a de plus facile, bien sûr j'ai appris, j'apprends des nouveaux mots de vocabulaires, mais je pense que là dessus c'est... euh, mais effectivement l'oral même on a fait une audio je crois il y a deux semaines, je crois que j'ai pas eu de retour non plus en fait je crois, c'est ça qu'il me manque, d'avoir la correction des professeurs.

Entrevistadora : Et la correction ponctuelle au moment que tu fais l'activité pour ne pas passer à une autre plutôt ou non, ça ne dérange pas ?

Entrevistada : Oui c'est vrai que ça serait bien de le faire dans la semaine ou dans les dix jours qui suivent c'est sûr, parce que après on change, on change de sujet du coup peut être qu'on se souvient plus trop, oui c'est vrai.

Entrevistadora : Et mais tu es satisfaite avec, par exemple si t'as eu de l'évolution au niveau de la compréhension, de la compréhension écrite tu vois, en pensant au début, les textes que tu as lus au début et jusqu'à la fin du cours ?

Entrevistada : J'espère !

Entrevistadora : Oui c'est vrai que pendant ce temps, on peut pas évaluer, on peut pas, euh... Oui oui, e você teria interesse em mais encontros ou você teria interesse em encontros pelo Skype ?

Entrevistada : Sim !

Entrevistadora : Com os Brasileiros ?

Entrevistada : Sim !

Entrevistadora : E qual seria esse teu interesse, qual seria a competência ?

Entrevistada : Peu importe juste d'échanger en fait, si des étudiants sont intéressés ça c'est bien de fixer de temps en temps un horaire de temps en temps pour échanger, euh...

Entrevistadora : Comme on pourrait même faire un tandem à distance peut-être ?

Entrevistada : Par exemple, oui !

Entrevistadora : E qual sugestões você daria para melhorar o curso ?

Entrevistada : Alors peut-être de commencer avec un test pour savoir de quel niveau on est, chaque étudiant, et puis nous pour savoir où on se situe à peu près par rapport à des exercices à nous faire faire comme..., puis d'après ce que j'ai dit euh... Alors plus un retour sur nos devoirs, euh... la correction quoi, un peu plus sévère ou un peu plus présente et puis plus d'oral, plus d'interactions !

Entrevistadora : E quais são os aspectos que você esperava trabalhar mais ?

Entrevistada : Peut être la grammaire et la conjugaison parce que moi j'ai un gros problème avec la conjugaison des temps et du coup euh... J'aurais aimé avoir, même si c'est pas drôle je sais bien pour un élève, un apprenant euh... Mais au moins ou alors de nous proposer par exemple des liens vers des sites euh..., comme il y en a plein en France tu vois des sites de..., où on peut faire des exercices en ligne gratuit ou pas quoi, mais où il y a des autocorrections comme ça ceux qui veulent le font et ceux qui veulent pas bon voilà quoi, mais comme ça moi je peux m'entraîner à la conjugaison des temps et un peu la grammaire parce que je mélange tout, le passé et le présent j'ai jamais su mettre "OU" ou "E" à la fin, des choses comme ça, même si on a eu, on eu des leçons comme ça, mais plus d'exercices pour que je les répète, de la répétition en fait, c'est pas drôle mais je pense que dans mon cas il faut que ce soit ça parce que je progresse pas sur ce plan là, donc de me faire faire des exercices comme ça euh...

Entrevistadora : Peut-être ça pourrait faire par exemple comme tu as même dit une option pour les apprenants qui veulent et l'autre comme tu dis pour toi tu sens ce besoin peut-être un autre étudiant va pas faire le même.

Entrevistada : Juste nous envoyer des liens vers des sites qui proposent ça...

Entrevistadora : Oui oui, mais c'est une bonne idée.

Entrevistada : Par exemple, en disant « bon voilà ceux qui veulent continuer sur ces exercices ou s'entraîner à repérer quel verbe correspond à quel temps ben voilà vous avez tous un tas d'exercices sur ce site « je sais quoi », euh...

Entrevistadora : Non mais c'est bien, la question qu'on a discutée. Qual é a nota que você se daria como aluno e porque ?

Entrevistada : Je sais pas du tous euh... 13, 14, même pas, je sais pas parce que j'arrive pas à évaluer vraiment parce que j'ai pas eu trop de retours non plus en fait, après je sais que nous on n'a pas les mêmes accents, donc c'est vrai que je faisais pas trop des fois l'effort donc les professeurs me corrigeait sur le "a" le petit "T" là je sais pas comment on dit en portugais, je ne les mettais pas mais je sais qu'on doit les mettre et du coup il y a des fois je les mettrai pas en pensant qu'il faut pas les mettre alors qu'il faut les mettre aussi parce que du coup je ne m'entraîne pas suffisamment avec un clavier comme ça, mais c'est dur hein de se noter soi-même !

Entrevistadora : Oui je le sais ! Je continue en portugais, então a gente gostaria de te agradecer já pela participação pela tua autorização nos trabalhos um pouco como a gente conversou antes de gravar o áudio, a Ayumi também mandou agradecer pela, a Swati também pela disponibilidade tudo mais os certificados então a Ayumi vai enviar por correio, qualquer dúvida é só você mandar um email eu vou reforçar também para ela aquele dado que você colocou para a gente retirar do currículo o teu nome, ou qualquer informação que tenha pessoal ok ?

Entrevistada : Sim, Ok !

Entrevistadora : A gente então agradece muito pela participação, pela disponibilidade foi muito bom, assim a gente tem bastante material a gente consegue melhorar para os próximos cursos e quem sabe se continua depois.

Entrevistada : Obrigada !

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire	5
Introduction.....	6
PARTIE 1 - PRESENTATION DU STAGE.....	7
CHAPITRE 1. LES INSTITUTIONS	9
CHAPITRE 2. DESCRIPTION DE LA COMMANDE DE STAGE.....	13
PARTIE 2 - APPORTS THEORIQUES.....	17
CHAPITRE 3. L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE (EAD)	19
1.1. Les cours par correspondance	19
1.2. TIC et FOAD	20
1.3. Les MOOCs	22
3.1. Le rapport au multimédia.....	24
3.2. Des taux d'abandon élevés.....	25
3.3. Vers une marchandisation du savoir ?	26
CHAPITRE 4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	28
1.1. Selon le CECRL.....	28
1.2. L'approche par tâches	29
1.3. Rupture ou continuité avec l'approche communicative ?	31
2.1. Le web 2.0.....	32
2.2. Les outils du web 2.0	33
2.3. Enseignement et web 2.0	34
PARTIE 3 - MISE EN PLACE DU COURS DE PORTUGAIS LANGUE ÉTRANGÈRE A DISTANCE	38
CHAPITRE 5. MISE EN PLACE DU COURS DE PLEAD.....	39
CHAPITRE 6. TENTATIVE DE DYNAMISATION DU COURS DE PLEAD	47
PARTIE 4 - BILAN ET PROPOSITIONS D'AMÉLIORATIONS	55
CHAPITRE 7. BILAN DU COURS DE PLEAD.....	56
1.1. Limites des cours à distance et de la plateforme Moodle	56
1.2. Perspective actionnelle et web 2.0 dans les cours à distance.....	58
2.1. Échanges entre les apprenants français.....	60
2.2. Échanges avec les apprenants brésiliens.....	60
2.3. Échanges entre apprenants et enseignants	63
CHAPITRE 8. PROPOSITION DE REMEDIATION DU COURS	69
Conclusion	83
Bibliographie.....	85
Table des illustrations	87
Table des illustrations	88
Table des annexes	89
Table des matières.....	105

MOTS-CLÉS : Perspective actionnelle, Cours à distance, Web 2.0, Moodle, PLEaD, Télécollaboration

RÉSUMÉ

Ce présent mémoire fait l'analyse du premier lancement du cours de Portugais Langue Étrangère à Distance (PLEaD) du Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) au Brésil. Le but de cette recherche est de savoir dans quelles mesures la perspective actionnelle permet de dynamiser un cours à distance. Nous y résumons dans un premier temps les différentes étapes de la mise en place du cours avec des améliorations sur la forme, l'ajout d'une approche par tâches et d'un projet de télécollaboration. Dans un second temps, nous présentons six tâches de la perspective actionnelle construites sur une télécollaboration entre deux groupes d'apprenants, après avoir fait le bilan du premier cours de PLEaD.

KEYWORDS : Task-based approach, Distance learning, Web 2.0, Moodle, Telecollaboration

ABSTRACT

This Master's thesis analyses the distance-learning course of Portuguese as a foreign language (PLEaD) launched for the first time by the Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), Brazil. Its goal is to identify to what extent the task-based approach can stimulate a distance-learning course. We first sum up the different steps of its implementation and the changes brought, such as an improvement in the general aesthetics, the addition of a task-based approach and a project of telecollaboration with Brazilian students. After an assessment of the course, we present six tasks involving a telecollaboration project between two groups of students in a distance-learning course.